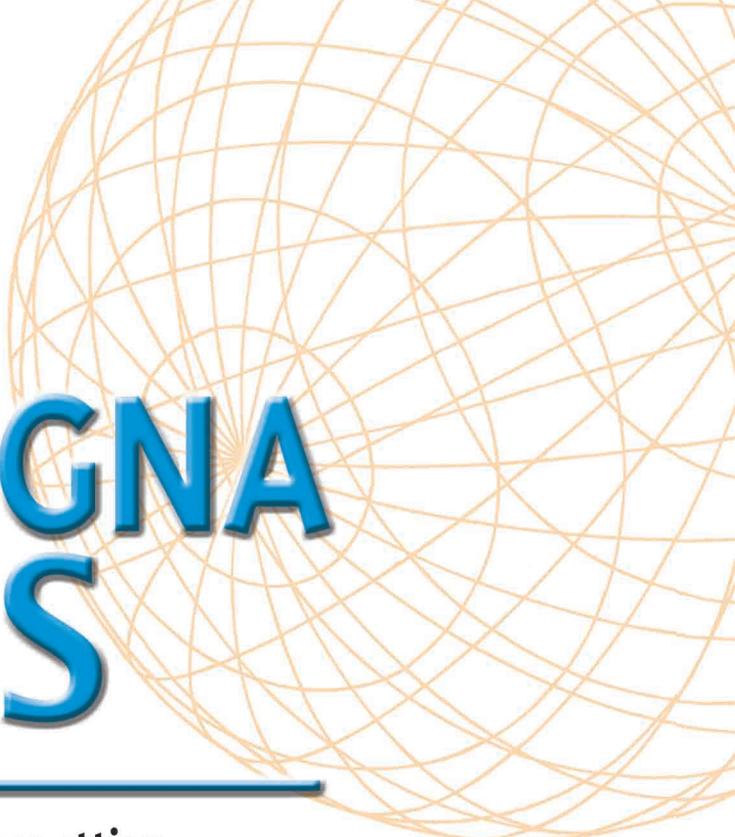


RASSEGNA CNOS



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

STUDI E RICERCHE

Educazione
alla cittadinanza.
Uno sguardo al passato,
prospettive per il futuro.

PROGETTI E ESPERIENZE

Il nuovo Repertorio
delle qualifiche e dei
diplomi di Istruzione
e Formazione
Professionale.

OSSERVATORIO P. F.

L'Osservatorio
Salesiano per i diritti
dei minori.

RASSEGNA CNOS

PROBLEMI ESPERIENZE PROSPETTIVE
PER L'ISTRUZIONE E LA FORMAZIONE
PROFESSIONALE

Anno 35 - n. 3 Settembre-Dicembre 2019

Editoriale

5

Studi e ricerche

CHIOSSO G.,

Educazione alla cittadinanza. Uno sguardo al passato, prospettive per il futuro

La concezione relativamente lineare dell'educazione del cittadino è da qualche decennio sottoposta a una profonda revisione sia sul versante della nozione di cittadinanza e sia rispetto all'idea di scuola che sembra oggi prevalere. Giova qui richiamarne i tratti essenziali per una comprensione critica del provvedimento con cui recentemente il Parlamento italiano ha previsto il rilancio dell'insegnamento civico.

33

PELLERER M.,

Le competenze chiave per l'apprendimento permanente e la costruzione dell'identità professionale. Terza parte: le competenze personali, sociali e imprenditoriali

Il contributo conclude una rilettura e un approfondimento di alcune parti della Raccomandazione europea sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente del 2018. Viene dedicata una particolare attenzione all'ambito delle competenze personali, sociali e imprenditoriali, in quanto esse fondano l'identità professionale nelle sue più profonde radici. Su di esse, e in maniera strettamente connessa con esse, è possibile sviluppare adeguatamente le altre dimensioni citate nella Raccomandazione. Sono prese in considerazione: la capacità di autodirezione, la riflessività, la resilienza, il saper lavorare produttivamente con gli altri e l'imprenditorialità.

45

FRANCHINI R. – SERRELLI E.,

University Tecnical College: un'esperienza di successo (Seconda parte).

L'articolo è la seconda parte di un intervento complessivo che intende descrivere finalità pedagogiche e modalità organizzative delle University Technical College, scuole professionali inglesi che vanno segnalandosi per efficacia formativa e contrasto alla dispersione. Nel presente contributo, complementare al primo (nel quale venivano descritte le modalità organizzative) sono rappresentati il modello pedagogico, il curriculum, le linee didattiche e le modalità di valutazione delle UTC, modello interessante per la riflessione sul tema delle scuole come imprese formative.

57

Progetti e esperienze

BECCIU M. – COLASANTI A.R. – POZZI M.,

Il gruppo dei pari in adolescenza tra rischio e protezione.

Il presente contributo approfondisce l'influenza dei pari in adolescenza, un'influenza che se da un lato può contribuire ad accrescere il benessere e l'adattamento psicosociale dei ragazzi, dall'altra può condizionarne l'assunzione di comportamenti di rischio con effetti deleteri sulla salute.

Dopo aver analizzato le funzioni che il gruppo dei pari riveste in adolescenza, ci si sofferma a considerare quando e come esso funge da rete protettiva e quando invece da fattore ostativo del percorso evolutivo e del benessere psicologico.

Infine, sono esaminati i processi e i meccanismi di influenza nel gruppo dei pari e i fattori che, rispetto ad essa, sembrano agire da moderatori.

69

MALIZIA G.,

La Leadership Educativa di una Scuola/Centro. Verifiche e Nuove Prospettive.

Dato che l'ambito della leadership educativa è cresciuto in misura esponenziale negli ultimi anni, si è ritenuto opportuno aggiornare la presentazione che ne era stata fatta nel 2015 per il personale del CNOS-FAP. All'inizio si richiameranno le conclusioni a cui si era giunti nella precedente pubblicazione, mentre successivamente verranno analizzate le nuove proposte, articolate in base ai vari modelli in cui si struttura questa area di studi. La disamina si concluderà con un primo bilancio dei recenti sviluppi.

79

FRISANCO M.,

Il nuovo Repertorio delle qualifiche e dei diplomi di Istruzione e Formazione Professionale: contesto, fasi del processo, approcci metodologici, opportunità, prospettive.

Il 1 agosto 2019 è stato approvato "l'Accordo tra il Ministro dell'Istruzione, dell'Università" e della Ricerca, il Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali, le Regioni e le Province Autonome di Trento e Bolzano riguardante l'integrazione e modifica del Repertorio nazionale delle figure nazionali di riferimento per le qualifiche e i diplomi professionali, l'aggiornamento degli standard minimi formativi relativi alle competenze di base e dei modelli di attestazione intermedia e finale dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale, di cui all'Accordo in Conferenza Stato-Regioni del 27 luglio 2011". Il presente contributo esamina i contenuti dell'Accordo, ripercorrendo il processo di lavoro sul piano metodologico, e dà conto delle importanti novità e opportunità per il sistema di Istruzione e Formazione Professionale sia a livello nazionale che, in prospettiva, regionale.

97

Osservatorio sulle politiche formative

SALATIN A.,

Osservatorio delle esperienze con particolare attenzione alle Regioni.

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

Il caso di riferimento è quello della Regione Lombardia che ha sottoscritto l'accordo tra le prime nel dicembre 2018.

115

SALERNO G.M.,

Il regionalismo differenziato e la IeFP: prospettive e problematiche.

Nel sistema italiano del decentramento il regionalismo differenziato è un aspetto assai peculiare che è stato inserito nella Costituzione con la Legge cost. n. 3 del 2001, e che consente alle singole Regioni a statuto ordinario di disporre di "ulteriori forme e condizioni particolari di autonomia" (vedi il nuovo art. 116, comma 3, Cost.). A tal proposito, per volontà dei costituenti, cinque Regioni a statuto speciale – Valle d'Aosta, Trentino-Alto Adige, Friuli-Venezia Giulia, Sardegna e Sicilia (vedi art. 116, comma 1, Cost.) – già godono di "forme e condizioni particolari di autonomia", cioè di autonomie più estese rispetto a quelle che sono attribuite a tutte le altre quindici Regioni a statuto ordinario. Tali "forme e condizioni particolari di autonomia", inoltre, non sono eguali per le predette Regioni ad autonomia speciale, ma sono distintamente e specificamente indicate nei rispettivi statuti

125

FARINA A.,

L'Osservatorio Salesiano per i diritti dei minori.**Prime riflessioni a margine di questa nuova realtà.**

Scopo del presente elaborato è quello di presentare un sintetico bilancio dell'esperienza dell'Osservatorio Salesiano per i diritti dei minori – istituito nel 2016 dalla Circoscrizione Salesiana Italia Centrale – con l'ambizioso obiettivo di diffondere una cultura dei diritti dell'infanzia nell'ottica del sistema preventivo di Don Bosco.

Il contributo è diviso in tre parti. Parte da una breve presentazione della Convenzione sui diritti dell'infanzia e adolescenza con riferimento alla promozione e la tutela dei minori. La seconda riflessione è rivolta ad un primo bilancio dell'esperienza dell'Osservatorio Salesiano per i diritti dei minori facendone conoscere le principali attività poste in essere e gli obiettivi futuri che si intendono raggiungere. In questa seconda riflessione viene presentata anche una ricerca relativa ai minori stranieri detenuti presso l'Istituto Penale per i minorenni di Casal del Marmo in Roma.

Infine, la terza e ultima riflessione evidenzia le reciproche e possibili implicazioni tra il sistema preventivo di Don Bosco e l'odierna tutela internazionale dei diritti dei minori. Ognuna di questi parti saranno riprese e approfondite successivamente sulla presente rivista.

141

Contratto Collettivo Nazionale del Lavoro per la Formazione Professionale.

Documenti di FORMA e CENFOP.

159

Cinema per pensare e far pensare

AGOSTI A.,

Moby Dick, la balena bianca.

167

Schedario: Rapporti

MION R.,

La condizione giovanile in Italia. "Rapporto Giovani 2019".

173

MALIZIA G.,

Schede sui principali rapporti

- **Lo spettro della recessione in una Italia che cresce poco;** 187
- **Istruzione, Formazione e lavoro: quali prospettive secondo i Rapporti Censis e Toniolo;** 190
- **Sociologia e Scuola/FP.** 199

Schedario: Libri**Recensioni**

205

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

DALL'Ò P.,

Unità di apprendimento dei settori meccanico ed automotive.

207

Il 20 agosto 2019 il Presidente del Consiglio, Giuseppe Conte, si dimette. L'attività di governo era iniziata il 1° giugno 2018.

Il 5 settembre 2019 nasce il nuovo Governo, il 66° esecutivo della Repubblica Italiana e il 2° della XVIII legislatura, il "Conte II", composto da una coalizione scaturita da un accordo tra Movimento 5 Stelle, Partito Democratico e il gruppo parlamentare Liberi e Uguali. Dai colori tradizionalmente adottati dai partiti e specularmente al precedente Governo "giallo-verde", quello attuale è spesso chiamato dalla stampa "Governo giallo-rosso". Il Governo ottiene la fiducia della Camera dei Deputati il 9 settembre 2019 con 343 voti favorevoli, 263 contrari e 3 astenuti. Il giorno successivo ottiene la fiducia del Senato con 169 voti favorevoli, 133 contrari e 5 astenuti. Rispetto al Conte I, l'attuale Governo si differenzia da quello precedente per alleanze politiche, programma e metodo di lavoro.

Il Comitato scientifico della Rivista ha ritenuto opportuno rinviare ad un prossimo numero la riflessione approfondita sul programma del Governo Conte II, dopo aver analizzato, oltre al discorso programmatico del Presidente del Consiglio, quello dei Ministri che più direttamente agiscono sul sistema educativo di Istruzione e Formazione italiano, il MIUR e il MLPS.

Nel presente Editoriale¹ si è deciso, pertanto, di scegliere un tema generale, la situazione dell'attuale sistema scolastico e formativo, approfondito da documenti recenti della UE, dell'OSCE e, in Italia, dell'Associazione Treille. I documenti contengono proposte che i soggetti citati avanzano per "ammodernare" i sistemi educativi di Istruzione e Formazione europei. Riportarle in una sintesi organica, arricchita anche da considerazioni elaborate dagli estensori del presente Editoriale, può diventare un utile strumento di lavoro per chi deve misurarsi con i molteplici aspetti, positivi e critici, del sistema educativo di Istruzione e Formazione italiano ed è chiamato ad elaborare proposte di miglioramento coerenti.

L'Editoriale si concluderà con brevi annotazioni su alcuni temi che gli Enti di Formazione Professionale hanno in agenda, temi che qui sono solo richiamati ma che saranno approfonditi nella Rivista sia in questo numero che nei successivi.

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, Mario Tonini, Direttore Amministrativo Nazionale del CNOS-FAP e Guglielmo Malizia, Professore emerito di Sociologia dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana.

A. La modernizzazione del sistema educativo italiano. Problemi e prospettive secondo l'UE, l'OCSE e TREELLE

Il 17 maggio 2018 la Commissione per la Cultura e l'Istruzione del Parlamento Europeo ha approvato una risoluzione sulla modernizzazione dell'istruzione nell'UE². Data la sua rilevanza, si è pensato di offrirne una sintesi sulla nostra Rivista, non in generale, ma con riferimento principalmente al nostro Paese e agli argomenti che interessano in particolar modo i lettori di "Rassegna CNOS". Per evitare di dipendere da una sola fonte, anche se di tutto rispetto come l'UE, si è completato il quadro di riferimento con altri due documenti: uno sguardo sull'istruzione dell'OCSE, relativamente al nostro Paese, che dovrebbe approfondire soprattutto i dati quantitativi³; un quaderno dell'Associazione Treelle dell'aprile del 2019 che propone di ripensare la scuola italiana⁴.

1. La modernizzazione dell'istruzione e della formazione secondo l'UE

Il testo della risoluzione del Parlamento Europeo si articola in varie sezioni che vanno richiamate qui brevemente per spiegare le scelte che l'Editoriale ha fatto riguardo ai contenuti.

La prima parte è dedicata ai documenti e alla legislazione internazionali, in particolare europei, che fanno da quadro di riferimento alle successive proposte di merito; segue una parte che sottolinea la rilevanza dell'Istruzione e della Formazione intese come risorse economiche chiave e fonte di benessere per il cittadino; un paragrafo tratta delle sfide che comportano le riforme per i sistemi educativi;

² Cfr. PARLAMENTO EUROPEO. COMMISSIONE PER LA CULTURA E L'ISTRUZIONE, *Risoluzione del Parlamento Europeo sulla modernizzazione dell'istruzione nell'UE* (Proposta di risoluzione del Parlamento Europeo sulla modernizzazione dell'istruzione nell'UE - 2017/2224/INI; Motivazioni; Parere della Commissione per l'occupazione e gli affari sociali; Parere della Commissione per i diritti della donna e l'uguaglianza di genere; Informazioni sull'approvazione in sede di commissione competente; votazione finale per appello nominale in sede di commissione di merito), Bruxelles/Strasburgo, 17 maggio 2018, in http://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-8-2018-0173_IT.html?redirect (31.09.2019).

³ Cfr. OCSE (ORGANIZZAZIONE PER LA COOPERAZIONE E LO SVILUPPO ECONOMICO), *Uno sguardo sull'istruzione 2018. Italia*, Parigi, 2018; IDEM, *Uno sguardo sull'istruzione 2019. Italia*, Parigi, 2019.

⁴ Cfr. OLIVA A. - A. PETROLINO, *Il coraggio di ripensare la Scuola*, "Quaderno n. 15", Genova, Associazione Treelle, aprile 2019.

la parte più consistente del documento è dedicata alle raccomandazioni, articolate tra quelle generali, quelle sull'educazione e cura della prima infanzia (ECEC), quelle sull'istruzione scolastica e la formazione e quelle sull'Istruzione e la Formazione Professionale terziarie.

Nella sintesi del documento che segue, si è pensato a due focalizzazioni che, però, non intendono trascurare totalmente il resto⁵. Tra il quadro dei principi e quello delle raccomandazioni si è preferito il secondo perché sugli orientamenti generali si riscontra ormai un accordo generale, mentre sono le scelte concrete quelle sulle quali si concentrano le divergenze e i dibattiti. Tra queste ultime si darà maggiore rilevanza ai riferimenti al secondo e al terzo livello dei sistemi di Istruzione e di Formazione, i più vicini al progetto editoriale di "Rassegna CNOS".

1.1. Il quadro dei principi

Tre sono i pilastri su cui è stata costruita la risoluzione. Nella società dell'informazione la trasmissione delle conoscenze da parte della scuola/FP perde di priorità a motivo dell'apporto molto rilevante che può essere fornito dalle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC). Queste hanno liberato l'Istruzione e la Formazione dalla trasmissione delle informazioni, messo le basi per processi di insegnamento e apprendimento multidimensionali e dato vita a uno spazio educativo; al suo interno, la risoluzione vorrebbe contribuire a fare della scuola/FP il luogo più interessante. In tale ambito la finalità fondamentale dell'Istruzione e della Formazione consiste nell'educare la persona in tutte le sue dimensioni, professionali, sociali, culturali e civiche. La sicurezza non è la sola esigenza da soddisfare in vista dello sviluppo dell'umanità; altrettanto necessario (e a nostro parere anche di più) è la realizzazione di un patto di civiltà che si fondi su sistemi educativi inclusivi, di qualità elevata e adeguatamente finanziati.

Del quadro di principi su cui si struttura la risoluzione vale la pena richiamare quelli più significativi. Il punto di partenza è costituito dalla natura di diritto umano fondamentale che viene riconosciuta al diritto all'Istruzione e alla Formazione in tutte le sue forme, in tutti i suoi livelli e con le sue caratteristiche essenziali fra loro interrelate quali la disponibilità, l'accessibilità, l'accettabilità e l'adattabilità; viene anche sottolineato che esso include la libertà di creare scuole e CFP e la giustificazione si trova nel diritto dei genitori di provvedere all'educazione dei loro figli secondo le loro convinzioni religiose, filosofiche e pedagogiche. Per-

⁵ Cfr. MORGANO L., *Modernizzazione dell'istruzione nell'UE*, in «Prima i Bambini», 44 (2019), n. 247, pp. 32-41; LENZI E., *Scuola, Strasburgo lancia la modernizzazione*, in «Avvenire», (12 luglio 2018), in <https://educazione.chiesacattolica.it/scuola-strasburgo-lancia-la-modernizzazione/> (15 luglio 2019).

tanto, al riguardo si dovrà assicurare un accesso non discriminatorio a tutti e in particolare alle donne per le quali si afferma più volte l'eguaglianza di genere, alle persone più vulnerabili come i disabili, ai membri dei gruppi svantaggiati e a quanti presentano bisogni speciali. Le condizioni a monte della capacità dei sistemi educativi di rispondere alle esigenze sociali, economiche e personali vanno identificate nella loro qualità, accessibilità, diversità, efficienza, equità e disponibilità di risorse umane, finanziarie e materiali adeguate.

Quanto ai contenuti, se si vuole che i giovani diventino cittadini proattivi, responsabili e capaci di inserirsi con successo in una società tecnologicamente progredita e globalizzata, i sistemi educativi dovranno formare in loro le competenze fondamentali per l'apprendimento permanente «definito come combinazione di conoscenze, competenze e attitudini necessarie alla realizzazione e allo sviluppo personali, alla cittadinanza attiva e all'occupazione»⁶. Un'educazione universale di qualità rappresenta una dimensione fondamentale dello sviluppo personale, culturale, sociale e professionale: in particolare, le si richiede di promuovere i valori democratici, i diritti umani, la coesione sociale, l'integrazione e i successi individuali, contribuendo così a costruire una società aperta, inclusiva, pluralistica, democratica e tollerante. In aggiunta, le competenze connesse all'alfabetizzazione mediatica e digitale sono chiamate a divenire un aspetto essenziale delle politiche dell'educazione, soprattutto quanto alle competenze e al pensiero critico.

Passando alle metodologie, vanno anzitutto sottolineate le potenzialità delle TIC «in quanto strumenti per offrire nuove opportunità di istruzione, rispondere più efficacemente alle necessità individuali dei discenti (tra cui i bisogni educativi speciali) e aumentare la flessibilità, la personalizzazione e la responsabilità nell'apprendimento e nell'insegnamento, nonché per promuovere forme interattive di cooperazione e di comunicazione»⁷. Nella stessa linea la digitalizzazione e la creazione di piattaforme didattiche comuni offrono notevoli opportunità per lo sviluppo dell'Istruzione e della Formazione, in particolare riguardo all'apprendimento a distanza e a quello misto. Dovranno inoltre essere introdotti metodi di insegnamento, di apprendimento e di valutazione innovativi, infrastrutture soddisfacenti che permettano il lavoro di gruppo e quello cooperativo e che sviluppino il pensiero creativo e la capacità di risolvere problemi. Centrale è anche la partecipazione di studenti, insegnanti e personale scolastico a valutare se e come siano stati conseguiti gli obiettivi di apprendimento. Importante è anche raggiungere un equilibrio tra un approccio focalizzato sul docente, sulle competenze e sulle esigenze dello studente e il ricorso ai metodi tradizionali. In ogni caso, viene sottolineata la rilevanza degli approcci interdisciplinari, cooperativi, creativi e del lavoro di squadra.

⁶ PARLAMENTO EUROPEO. COMMISSIONE PER LA CULTURA E L'ISTRUZIONE, *o.c.*, p. 7.

⁷ PARLAMENTO EUROPEO. COMMISSIONE PER LA CULTURA E L'ISTRUZIONE, *o.c.*, pp. 10-11.

Gli insegnanti vengono considerati come i garanti di una Istruzione e Formazione di qualità perché le loro competenze, il loro impegno e la loro efficienza si trovano alla base del buon funzionamento dei sistemi educativi; tale principio viene rafforzato dall'affermazione che, sebbene le innovazioni metodologiche e digitali siano in grado di allargare in maniera molto rilevante l'accesso ai contenuti e alle conoscenze, tuttavia, non possono sostituire la relazione interpersonale tra i docenti e gli alunni. Pertanto, gli Stati membri devono predisporre delle strategie che consentano di attirare verso la docenza giovani motivati, forniti di una valida preparazione professionale e pedagogica, e a questo fine vanno introdotte procedure di reclutamento efficaci. Inoltre, sono necessari e urgenti interventi rivolti a migliorare lo status degli insegnanti, la loro formazione, le opportunità professionali, le condizioni di lavoro, i diritti sociali, la sicurezza e la protezione. In particolare per quanto riguarda la loro formazione iniziale e in servizio, lo scopo è di dotarli di conoscenze e competenze solide e aggiornate, necessarie per garantire un'educazione di qualità che includa vari metodi di insegnamento, compresi quelli resi possibili dalle TIC e che poggi sulla condivisione delle migliori pratiche. In sintesi la loro preparazione deve essere al tempo stesso pedagogica, psicologica e metodologica. Quanto al loro ruolo, si sottolinea la necessità di saper fornire ambienti di apprendimento inclusivi e di fare da guide e da attori proattivi. Una condizione decisiva della modernizzazione dell'Istruzione e della Formazione va identificata nel coinvolgimento dei docenti e dei dirigenti nei processi di riforma.

Sul piano organizzativo, si comincia con il ribadire i ruoli reciproci dell'Unione e degli Stati membri: se a questi ultimi spetta la competenza sull'Istruzione e sulla Formazione, all'UE è affidato dal trattato sul suo funzionamento il compito di fornire un supporto essenziale nel definire gli obiettivi comuni e di promuovere lo scambio di buone pratiche. La governance deve essere efficace né va dimenticata la necessità di aumentare i finanziamenti dopo anni di restrizioni a causa della crisi economica. La promozione della mobilità degli studenti e del personale può fornire un contributo essenziale al miglioramento della qualità dell'Istruzione e della Formazione. Da ultimo, il processo di riforma dei sistemi educativi ha bisogno di un forte sostegno politico e pubblico e la partecipazione di tutta la società civile, con particolare riguardo ai genitori.

1.2. Le raccomandazioni

Dopo il quadro dei principi, è opportuno passare alla parte più concreta della risoluzione dove le opinioni possono più facilmente divergere. Nel prosieguo si analizzeranno le Raccomandazioni approvate dal Parlamento Europeo come base per definire gli obiettivi comuni dei Paesi membri dell'UE in vista della modernizzazione dell'Istruzione e della Formazione.

1.2.1. Educazione e cura della prima infanzia (ECEC)

L'ECEC costituisce la base per la realizzazione di sistemi di educazione più eguali ed efficaci e, in aggiunta, assicura lo sviluppo personale individuale, il benessere e l'apprendimento. Di conseguenza, la risoluzione raccomanda agli Stati membri dell'UE di favorire l'iscrizione di tutti i bambini a un'ECEC di qualità elevata e di prevedere a questo scopo per le famiglie disagiate un supporto sia a livello infrastrutturale che di finanziamenti. In particolare, ai Paesi viene richiesto di attuare l'obiettivo secondo il quale almeno il 33% del gruppo di età 0-3 anni dovrebbe frequentare i programmi dell'ECEC.

Per il raggiungimento di queste mete costituiscono una condizione essenziale la professionalità e le competenze degli educatori e la regolamentazione del loro status. Di conseguenza si raccomanda ai Paesi dell'UE di aumentare gli investimenti nel personale dell'ECEC così da attirare il maggior numero di candidati e garantire la disponibilità di operatori altamente qualificati.

La risoluzione chiede agli Stati membri di predisporre un quadro europeo per l'ECEC. Le sue finalità principali sono: assicurare lo sviluppo olistico del bambino e il monitoraggio della efficacia dell'ECEC. Inoltre, i Paesi dell'UE debbono impegnarsi maggiormente nell'offrire incentivi ai dirigenti degli istituti dell'ECEC al fine di aumentare la preparazione e la realizzazione di progetti europei; naturalmente, gli istituti appena citati dovrebbero divenire parte integrante dello spazio europeo.

Una sfida centrale sul piano metodologico è costituita dalla realizzazione della personalizzazione del processo di apprendimento all'interno di ambienti formativi stimolanti. Inoltre, gli educatori dovranno adottare le innovazioni pedagogiche e impegnarsi a rendere l'ECEC più significativa.

Sul piano organizzativo si raccomanda che la fase finale dell'ECEC sia affidata alla cooperazione tra il personale dell'ECEC e quello della primaria. Infatti, tenendo conto delle predisposizioni dei bambini si può realizzare un processo personalizzato che consenta la loro maturazione.

1.2.2. L'istruzione scolastica e la Formazione Professionale

Le sfide urgenti da affrontare vanno identificate nell'inclusione sociale, nell'accessibilità all'Istruzione e alla Formazione, in una governance veramente democratica, nella qualità e nella diversità dei percorsi educativi. Tre criticità molto gravi sono costituite dall'abbandono, dai Neet che nel gruppo di età 15-24 raggiungono nell'UE la cifra di quasi 6,4 milioni, e dalla violenza nelle scuole/FP.

Nelle raccomandazioni la questione dei Neet viene affrontata per prima. Le strategie per risolverla sono indicate con chiarezza: combattere la povertà e l'esclusione sociale; sviluppare i rapporti con le imprese, le autorità locali, le istituzioni sociali e le ONG; eliminare, o almeno ridurre di molto, gli abbandoni, una delle cause principali per cui i giovani diventano successivamente Neet; rendere i

programmi più pertinenti, coinvolgenti, pratici e maggiormente rispondenti al contesto; aiutare gli studenti a scoprire ognuno il proprio metodo di apprendimento, ricorrendo pure a corsi online e all'apprendimento misto; creare per tutti gli studenti sistemi di orientamento solidi, adeguatamente strutturati e con servizi di qualità. Più in generale bisognerà promuovere i diritti dei gruppi più vulnerabili, creare contesti di apprendimento più inclusivi e predisporre metodi innovativi e strumenti educativi per venire incontro ai bisogni dei singoli studenti.

La terza criticità per la quale la risoluzione raccomanda interventi coordinati della Commissione, degli Stati membri e delle autorità regionali è costituita dal problema del bullismo, del cyberbullismo, delle molestie, della dipendenza e della violenza. Due sono le strategie principali che vengono menzionate: la predisposizione a livello di scuola/FP e in collaborazione con i diretti beneficiari e con tutte le parti interessate (soprattutto, insegnanti, associazioni di genitori e ONG specializzate) di progetti di prevenzione e l'organizzazione di campagne di sensibilizzazione a favore dell'inclusione.

Sul piano dei programmi la prima raccomandazione è di incoraggiare l'avvio di un numero maggiore di iniziative nell'insegnamento delle discipline STEAM (scienza, tecnologia, engineering, arte e matematica), l'acquisizione delle relative competenze assicura maggiori probabilità di successo nei percorsi scolastici e professionali e sul lavoro. Un altro ambito di interventi è costituito dalle competenze linguistiche che dovrebbero essere maggiormente sviluppate tra i giovani europei, ricorrendo a sistemi pedagogici multilingue e alle migliori buone pratiche e potenziando le competenze linguistiche dei docenti. Sono, poi, indicate alcune aree tematiche da includere nei programmi o da promuovere: la conoscenza dell'UE, della sua storia e del valore della cittadinanza europea, la storia dell'emancipazione delle donne e in particolare del suffragio femminile, l'educazione sanitaria, la pratica sportiva e l'educazione relazionale che intende educare bambini e giovani a rapporti fondati sulla parità, sul consenso, sul rispetto e sulla reciprocità.

Se, come afferma la risoluzione, le scuole/FP devono diventare centri di pensiero critico e creativo, la conseguenza è un mutamento nella metodologia didattica che comporta il passaggio dalla trasmissione verbale e dalla memorizzazione meccanica a un processo di riflessione, comprensione e discussione. Un'altra strategia essenziale viene identificata nella flessibilità in modo da poter rispondere più adeguatamente alle esigenze degli studenti e alle loro condizioni di vita. A ciò può contribuire in maniera molto significativa il ricorso alle TIC con un conseguente maggiore utilizzo delle offerte online; inoltre, queste sono in grado di favorire grandemente le interazioni tra docente e studente, di compensare le carenze degli alunni dovute alla situazione deprivata in cui si vengono a trovare e di rendere il processo di insegnamento efficace e interessante. Le scuole/FP sono chiamate a svolgere anche un ruolo sociale che mira a realizzare l'inclusione e le pari oppor-

tunità: esse possono farlo, tra l'altro, potenziando il lavoro cooperativo, l'insegnamento per progetti e la partecipazione degli allievi. Una raccomandazione chiede di ridurre al minimo il ricorso alle prove standardizzate ai fini della valutazione del grado di apprendimento da parte degli studenti delle conoscenze e delle competenze.

Dal punto di vista organizzativo, si propone un approccio globale che implichi una gestione efficace, il supporto a insegnanti e dirigenti e la collaborazione all'interno e all'esterno. In questo caso, il riferimento va alla cooperazione interdisciplinare, all'insegnamento di gruppo e alle interazioni con le parti interessate tra cui in primo luogo i genitori, i partenariati e gli scambi internazionali. Al riguardo si raccomanda agli Stati membri di predisporre un piano pilota per supportare gli scambi degli allievi della istruzione secondaria e della Formazione Professionale in modo da garantire la frequenza di almeno la metà di un anno in un altro Paese dell'UE; inoltre, dovrebbero essere adottate norme capaci di assicurare il riconoscimento dei periodi di studio all'estero anche se non si è ottenuto alcun titolo.

1.2.3. Istruzione e Formazione Professionale superiore

La risoluzione richiama anzitutto l'attenzione sulla funzione fondamentale che l'Istruzione e la Formazione superiore svolgono ai fini dello sviluppo dell'UE. Anche se l'accento è posto principalmente sulla competitività dell'economia europea, non mancano i riferimenti alle dimensioni della persona e della società. L'attuazione del progetto europeo trova dei supporti essenziali nel livello di Istruzione e di Formazione superiore, nell'imprenditoria sociale e in un approccio favorevole all'innovazione.

Passando ai programmi, la prima raccomandazione riguarda il potenziamento del cosiddetto triangolo della conoscenza⁸ e lo sviluppo della relazione tra ricerca e insegnamento. In vista del miglioramento delle competenze trasversali, sociali e civiche degli studenti, è necessario introdurre nei curricula la formazione basata sulla realtà, la formazione duale, i tirocini da valutare per mezzo del punteggio ECTS e l'analisi dei problemi e delle esigenze dei diversi contesti, inserendoli anche nei progetti di ricerca e rafforzando al tempo stesso la crescita di specializzazioni intelligenti. Per formare gli allievi alle competenze STEAM, gli istituti di Istruzione e di Formazione superiore dovranno prevedere un vasto ventaglio di discipline che li preparino a vivere e a lavorare in società che sperimentano continui cambiamenti. Inoltre, i programmi dovranno collocare l'alfabetizzazione professionale all'interno della crescente digitalizzazione e robotizzazione dei Paesi dell'UE, preve-

⁸ Il triangolo delle conoscenze costituisce la sintesi della Strategia di Lisbona nel processo di sviluppo di un'economia dell'UE, fondata sulla conoscenza, e che continua verso "Europa 2020". Esso sottolinea la funzione di interazione tra i fattori basilari della conoscenza: educazione (Istruzione e Formazione), ricerca e innovazione.

dere l'apprendimento per la sostenibilità e il consolidamento della pace e sviluppare le dimensioni europee e internazionali. A questo scopo la risoluzione raccomanda l'attribuzione di crediti agli studenti all'interno del sistema europeo di trasferimento e accumulo dei crediti (ECTS) per la partecipazione ad iniziative di volontariato organizzate nelle comunità che possono dare un apporto significativo alla maturazione professionale e personale degli studenti. Una proposta molto valida è che la formazione iniziale e in servizio dei docenti dell'Istruzione e Formazione Professionale dovrebbe essere affidata a università e centri di formazione e dovrebbe essere dato spazio nei relativi curricula agli specialisti dei vari settori di lavoro.

Sul piano delle metodologie da adottare, anzitutto si raccomanda di elaborare nuove modalità di insegnamento e di apprendimento quali: l'e-learning, corsi online aperti e di massa e risorse ad accesso aperto. Inoltre, la risoluzione richiede che l'Istruzione e la Formazione superiore diventino molto più flessibili e aperte, che favoriscano il passaggio tra diversi livelli, curricula, facoltà e istituti, che facilitino il riconoscimento dell'apprendimento non formale e informale, che utilizzino le TIC e focalizzino l'attenzione sull'attuazione dei programmi interdisciplinari. Per assicurare tirocini e un apprendistato di qualità, bisogna prevedere contratti che definiscano i compiti e le responsabilità di tutte le parti interessate, precisino la durata, gli obiettivi di apprendimento e le funzioni corrispondenti a competenze ben determinate, la condizione occupazionale, remunerazioni adeguate e la protezione sociale. È invece assolutamente da vietare che tirocini e apprendistati siano utilizzati in sostituzione dei posti di lavoro e che tirocinanti e apprendisti vengano trattati come manodopera a basso costo o, peggio ancora gratuita. Infine, si vorrebbe organizzare entro il 2020 un monitoraggio europeo dei percorsi di carriera dei laureati.

La risoluzione dedica uno spazio notevole all'organizzazione dell'Istruzione e della Formazione superiore. In particolare si raccomanda di realizzare dei sistemi inclusivi, di sviluppare la collaborazione con il mondo del lavoro, gli attori economici locali e regionali e il settore della ricerca in modo da preparare in maniera adeguata gli allievi all'entrata nel sistema produttivo. Sulla stessa linea va promosso l'orientamento e si dovrà incoraggiare la creazione di sistemi duali. Centrale è anche il riconoscimento da parte degli Stati membri del diritto di tutti i giovani dell'UE a ricevere un'offerta di lavoro, di apprendistato, di ulteriore formazione e di alternanza formazione lavoro; bisognerebbe anche rafforzare la mobilità di studenti, tirocinanti, apprendisti, insegnanti, ricercatori, personale amministrativo e adulti in formazione continua. I Paesi dell'UE sono invitati a dedicare almeno il 2% del loro PIL all'Istruzione e Formazione Professionale superiore e ad adeguarsi al criterio dell'UE di investire il 3% del PIL dell'Unione nella ricerca e nello sviluppo entro il 2020; in questo quadro si sottolinea la necessità di accrescere i finanziamenti destinati alla mobilità dei docenti.

1.2.4. L'insegnante garante della qualità dell'educazione

La risoluzione riconosce che i docenti svolgono un ruolo centrale nei sistemi di Istruzione e di Formazione. Da questo punto di vista vengono richiamati due aspetti che gli Stati membri devono promuovere come condizione di un'azione efficace del corpo insegnante: che dipende contemporaneamente dalle loro capacità e dal loro impegno.

Pertanto, è essenziale reclutare candidati fortemente motivati e con una propensione all'insegnamento. A questo scopo è necessario innovare profondamente i programmi e i metodi di insegnamento che attualmente sono seguiti nei percorsi di formazione iniziale e in servizio dei docenti. Due condizioni indispensabili per il successo nella professione docente vanno identificate nella formazione accademica e nella capacità di lavorare con bambini e giovani.

Quanto alle innovazioni da introdurre, si raccomanda anzitutto di prevedere durante gli studi pedagogici un consistente modulo di tirocinio. Altrettanto importante è la proposta di formare competenze digitali elevate negli insegnanti che consentano di realizzare un circolo virtuoso tra conoscenze e competenze del docente e abilità dell'allievo. Si dovrà, inoltre, prevedere una maggiore offerta di corsi di aggiornamento, la promozione di comunità online e la messa a disposizione di risorse didattiche aperte. Un supporto dovrà essere offerto anche agli insegnanti che tengono corsi multilingue in quanto costituiscono un contributo significativo per l'internazionalizzazione dei sistemi educativi. Dovranno essere rafforzate anche le competenze culturali dei docenti con lo scopo di potenziare la cultura europea, i valori comuni e la dimensione europea dell'Istruzione e della Formazione. La risoluzione raccomanda l'introduzione di tirocini affidati a formatori preparati. La formazione degli insegnanti rinnovata dovrebbe anche aiutarli a divenire degli attori dinamici nel rinnovamento dell'ambiente scolastico e formativo.

Un'altra urgenza consiste nel migliorare lo status degli insegnanti, le loro condizioni di lavoro, gli stipendi e le prospettive di carriera. Inoltre, si raccomanda agli Stati membri di promuovere lo sviluppo professionale continuo del corpo docente e di accrescere la loro partecipazione agli scambi internazionali.

2. Le sfide sul piano quantitativo all'Istruzione e alla Formazione dell'Italia secondo l'OCSE

L'OCSE richiama anzitutto i principali punti forti e deboli del nostro Paese⁹.

⁹ Cfr. OCSE (ORGANIZZAZIONE PER LA COOPERAZIONE E LO SVILUPPO ECONOMICO), *o.c.*, 2018 e 2019. Sono state utilizzate ambedue le pubblicazioni perché, oltre a essere le più recenti, si completano tra loro.

Tra gli aspetti positivi include i seguenti: la piena scolarizzazione è stata raggiunta in quasi tutte le Regioni a livello di obbligo e nella scuola dell'infanzia (relativamente al gruppo di età 3-5 anni); la quota di quanti dispongono di un titolo di istruzione terziaria è in crescita nei gruppi di età più giovani, anche se rimane relativamente bassa rispetto agli altri Paesi OCSE; gli adulti che hanno conseguito un titolo di istruzione terziaria in alcune delle aree delle discipline STEM presentano percentuali di occupazione vicini alle medie OCSE; la frequenza dei corsi professionali e tecnici nella secondaria superiore è maggiore della media OCSE e i giovani adulti della coorte 25-34 che hanno frequentato l'istruzione secondaria o post-secondaria non terziaria professionale beneficiano di opportunità di lavoro comparabili con quelle dei giovani che possiedono un titolo terziario. A loro volta le criticità più gravi sono le seguenti: la prima si riferisce all'ultimo dei dati appena citati, la partecipazione alle offerte tecnico-professionali discrimina le ragazze che beneficiano di minori probabilità di seguirle rispetto ai maschi; la percentuale dei Neet è notevolmente superiore alla media OCSE, si differenzia in maniera consistente tra le Regioni e con l'età aumenta maggiormente tra le donne; la porzione dei docenti ultra 50enni risulta la più alta nel nostro Paese rispetto agli altri Stati membri dell'OCSE; la quota degli adulti che con un'istruzione terziaria lavorano nell'ambito delle discipline artistiche e umanistiche, nelle scienze sociali e nell'informazione è relativamente contenuta, benché si tratti delle materie preferite dagli studenti; le disparità di reddito sono più consistenti in Italia e si collegano alla percentuale più alta di persone senza istruzione; gli stranieri guadagnano meno degli autoctoni indipendentemente dal loro grado di istruzione e il gap cresce con l'elevarsi del titolo di studio.

L'OCSE approfondisce nel seguito dei due documenti gli aspetti positivi e negativi appena menzionati e anche qui si analizzeranno le indicazioni più significative. Una prima serie di dati prende le mosse dal legame tra il livello basso di istruzione del nostro Paese e le disparità nella frequenza dei nidi e dell'istruzione terziaria. In Italia, nonostante l'impegno degli ultimi anni per favorire l'accesso ai primi e malgrado la consapevolezza dell'importanza di tale frequenza per il successo negli studi, solo il 24% del gruppo di età 0-3 anni partecipa all'educazione della prima infanzia, mentre la media OCSE si colloca al 35%. Il divario dipende tra l'altro dal fatto che l'iscrizione ai nidi non è gratuita, per cui sono i bambini delle famiglie abbienti a beneficiare maggiormente dell'offerta (il 32% vs il 16% di quelli di origine sociale svantaggiata); andamenti analoghi premiano i figli di madri con istruzione terziaria rispetto a quelli senza tali titoli (31% vs 21%). Passando ai dati relativi all'altro livello del sistema, se è vero che negli Stati membri dell'OCSE i giovani adulti del gruppo di età 18-24 anni dispongono di maggiori possibilità di iscriversi all'istruzione terziaria, sempre che i loro genitori possano vantare un titolo di questo livello, il nostro Paese risulta svantaggiato perché solo

il 18% delle donne della coorte 18-24 e il 17% dei maschi può vantare almeno un genitore con un titolo terziario. Inoltre, l'Italia presenta una disparità di redditi superiore a quella della media OCSE che si accompagna ad una porzione più numerosa di persone 25-64enni senza un titolo della secondaria di 2° grado. In aggiunta, la mobilità intergenerazionale in confronto al titolo di studio conseguito è relativamente bassa; infatti, per esempio in Italia l'81% degli adulti, figli di genitori privi di un titolo di secondaria di 2° grado non è riuscito ad andare oltre il livello conseguito dai loro padri (vs una media OCSE del 37%) per cui si deve concludere che neppure un quinto ha superato il livello di istruzione dei genitori.

La porzione dei Neet, cioè i giovani che non lavorano, non studiano e non seguono percorsi di formazione, raggiunge nel nostro Paese cifre che lo collocano ai primi posti tra gli Stati membri dell'OCSE con le quote più elevate: infatti, essi rappresentano il 26% del gruppo di età 18-24 rispetto a una media OCSE del 14% per cui occupiamo la terza posizione nell'Organizzazione, benché non vi sono differenze sostanziali tra maschi e femmine, queste emergono nel gruppo di età 25-29 dove le donne Neet sono il 37%, mentre gli uomini si situano al 26%. La percentuale dei Neet tra i 25-29enni aumenta con l'abbassarsi del livello di istruzione: il 23% nell'istruzione terziaria, il 28% nell'istruzione secondaria superiore o post-secondaria non terziaria e ben il 51% per quanti sono privi di istruzione secondaria di 2° grado. In aggiunta, si osserva un notevole divario tra le Regioni riguardo ai Neet che nel gruppo di età 15-29 oscilla tra il 12% e il 18%.

Un terzo gruppo di indicazioni quantitative riguardano i tassi di inattività che sono più elevati tra le donne in confronto ai maschi; tuttavia, lo scarto si riduce considerevolmente tra gli adulti più giovani. Dei Neet si è parlato sopra. Quanto agli inattivi, va precisato che essi sono quanti non hanno un lavoro, né lo ricercano, né frequentano corsi di Istruzione o di Formazione. Riguardo a questa situazione, la disparità di cui soffrono le donne nel nostro Paese è solo di poco più elevata rispetto alla media OCSE e si riduce con il crescere del livello di istruzione.

Tra adulti autoctoni e nati all'estero le prospettive in termini di lavoro e di stipendi, anche se dipendono in entrambi i casi dal grado di istruzione raggiunto, sono tuttavia più correlati all'educazione tra i primi. Per esempio, in Italia come nel resto dell'OCSE gli adulti laureati, nati all'estero e giunti nel nostro Paese a 16 anni e oltre, godono di minori possibilità di reperire un'occupazione rispetto agli autoctoni e agli stranieri arrivati in Italia prima dei 16 anni (68% vs 81%). In aggiunta, gli stipendi sono più alti tra i secondi che non tra i primi e il gap cresce con il grado di istruzione.

La piena scolarizzazione si può dire raggiunta in quasi tutte le Regioni tra i 3 e i 5 anni (oltre il 90%), tra 5 e 14 (più del 90%) e tra 15 e 19 (83% rispetto a una media OCSE dell'85%). Al contrario le prospettive occupazionali si differenziano notevolmente in base alla residenza e al titolo: il divario tra giovani adulti e il resto

della popolazione cresce nel Mezzogiorno e nelle Isole e tra i possessori di un titolo terziario. In Italia l'educazione prescolastica viene fornita in misura più che maggioritaria (72%) dalle scuole statali e degli Enti locali, mentre quelle paritarie, cioè del privato sociale, contribuiscono solo per il 28%; la media OCSE registra un maggiore apporto delle seconde e le percentuali sono rispettivamente il 66% e il 34%. Il rapporto insegnanti/bambini si situa a 12 ed è inferiore a quello OCSE, 15. Il costo per alunno è di 7.400 dollari, ossia 1.000 dollari in meno della media OCSE, la spesa globale raggiunge lo 0,5% del PIL e si riparte tra il 12% da fonti private e l'88% da quelle pubbliche.

Il nostro Paese registra nel gruppo di età 25-64 solo un 19% di persone con una istruzione terziaria rispetto al 37% della media OCSE. In proposito, però, va notato che negli ultimi anni tale percentuale sta crescendo tra le nuove generazioni; infatti, la quota del gruppo di età 25-34 anni, che possiede il titolo in questione, è aumentata recentemente in misura considerevole, portandosi al 28%; tuttavia, essa risulta ancora inferiore alla media OCSE (44%) e tale gruppo incontra notevoli ostacoli nella transizione verso il mondo del lavoro, essendo occupato solo per il 67% in confronto con all'81% dei 25-64enni. Il profilo degli studenti che si iscrivono al sistema di istruzione terziaria coincide in gran parte con quello degli altri Paesi con, tra l'altro, una quota maggiore di donne; infatti, l'ottenimento di un titolo di studio terziario è più diffuso tra le giovani adulte del gruppo di età 25-34, con le laureate al 33% e gli uomini al 20% (ma in questo caso la media OCSE torna a presentarsi più alta, 50% per le prime e 38% per i secondi). L'85% degli allievi frequenta un corso di laurea di primo livello, il 12% di secondo, mentre solo il 2% è iscritto all'istruzione terziaria di ciclo breve (Istituti Tecnici Superiori o ITS) che, però, si caratterizza per una forte crescita. Gli studenti stranieri che frequentano le università italiane presentano percentuali minori della media dell'OCSE, mentre la quota dei nostri allievi all'estero è molto superiore.

La porzione degli occupati del nostro Paese è inferiore a quella dell'area OCSE e la differenza cresce con l'elevarsi del titolo di studio, raggiungendo i 18 punti percentuali tra i giovani con una istruzione terziaria. Qui vanno richiamati anche gli andamenti che sono stati presentati all'inizio e che riguardano i tassi di impiego degli adulti con un titolo di studio terziario in alcuni degli ambiti relativi alle discipline STEM e di quelli con il medesimo livello di studio nel campo delle discipline artistiche, nelle scienze sociali e nel settore delle informazioni. Da ultimo, va rilevato che in Italia i vantaggi di una istruzione terziaria sono ancora piuttosto scarsi se si tiene presente, tra l'altro, che il beneficio in termini di reddito del relativo titolo risulta solo del 19% rispetto al 38% della media OCSE, per cui appare necessario e urgente prevedere ulteriori incentivi per i giovani se si vuole convincerli a frequentare l'università in numero maggiore; al riguardo incidono negativamente anche le tasse universitarie che nel nostro Paese sono più elevate che in molti Stati membri dell'OCSE.

In Italia la frequenza dei corsi di istruzione tecnica e professionale è superiore alla media OCSE, ma le donne hanno minori probabilità di iscriversi dei maschi (43% vs 56%). Inoltre, essi rappresentano una rilevante alternativa all'istruzione di indirizzo generale perché consentono una transizione più diretta al mondo del lavoro e non impediscono il passaggio all'università. La quota di conseguimento del primo diploma risulta inferiore alla media OCSE nelle filiere di indirizzo generale (41% vs 53%), mentre l'opposto si verifica nell'istruzione tecnico-professionale (53% vs 35%). Nel nostro Paese, i giovani adulti che hanno frequentato percorsi tecnico-professionale di istruzione secondaria superiore o post-secondaria non terziaria beneficiano di prospettive lavorative comparabili con i laureati e questo andamento si differenzia dalla situazione nella gran parte degli Stati membri dell'OCSE che si caratterizzano per percentuali di occupati più elevate fra i laureati. Inoltre, la quota di adulti che possiedono un titolo delle secondarie di 2° grado è più elevata in Italia che nel resto dell'OCSE. I programmi di studio nell'istruzione tecnico-professionale con più iscritti sono: servizi, economia, gestione e diritto (30%); ingegneria, industria manifatturiera ed edilizia (28%) e solo in queste ultime aree le donne sono meno degli uomini in misura significativa. Se si passa ai programmi formali e informali di educazione degli adulti, ritorna lo svantaggio del nostro Paese rispetto alla media OCSE (il 42% dei 25-64enni vs il 47%).

Nel sistema italiano la spesa per studente si è riportata sui livelli del 2010 solo nel 2015, in ritardo rispetto alla media dei Paesi OCSE, a causa del prolungarsi della crisi economica. Ancora più grave risulta il dato secondo il quale tale spesa per il sistema educativo in Italia è più bassa della media OCSE (il 3,6% del PIL in paragone con il 5% della media OCSE) ed è tra le più contenute fra gli Stati membri dell'Organizzazione; l'apporto delle famiglie ammonta al 30% nell'istruzione terziaria e scende al 5% riguardo agli altri livelli e nel primo caso è leggermente più elevata nel nostro Paese. Ritornando alla spesa per studente, la differenza con il resto dell'OCSE è più contenuta nella primaria, ma cresce con l'elevarsi del livello di istruzione con ricadute preoccupanti su quella terziaria.

Il corpo insegnante del nostro Paese è il più anziano tra gli Stati membri dell'OCSE; anche se dal 2016 l'età media si sta abbassando in seguito alle nuove assunzioni. L'Italia rientra anche tra le nazioni che si caratterizzano per una percentuale elevata di donne; tuttavia, tale porzione si riduce con l'elevarsi del titolo di studio come avviene anche altrove. Tra il 2010 e il 2016 si è assistito a una riduzione continua in termini reali degli stipendi dei docenti di tutti gli ordini e gradi di scuola; in aggiunta, tali remunerazioni sono inferiori alla media OCSE, mentre i dirigenti ricevono stipendi più alti rispetto ai docenti. In una recente indagine OCSE il 70% circa dei docenti italiani ha affermato che il miglioramento dei loro stipendi dovrebbe costituire una priorità elevata dei governi, mentre la media OCSE si colloca al 66%.

3. Le prospettive del nostro sistema di istruzione e di formazione secondo Treille

Certamente non si può negare che dalla metà dello scorso secolo il nostro sistema educativo abbia compiuto notevoli passi avanti; tuttavia, tali miglioramenti non sono riusciti a portarlo a livelli simili a quelli di vari Paesi comparabili per altri aspetti con il nostro. I dati dell'OCSE al riguardo, appena esaminati certificano l'attuale posizione molto di retroguardia dell'Italia. Secondo Treille di fronte a questa situazione preoccupante non è possibile contentarsi di innovazioni limitate o di cambiamenti parziali, ma bisogna puntare a riforme generali ed interventi radicali¹⁰. Nel prosieguo si presenteranno in maniera sintetica i tre pilasti di un rinnovamento complessivo e successivamente le proposte dettagliate che discendono dall'impostazione generale.

3.1. Le direzioni principali di una riforma complessiva

La prima direzione di marcia prende le mosse dal principio secondo cui la scuola è per tutti. Indubbiamente esiste un accordo generale su questo asserto: la questione, invece, è come intenderlo nel mondo attuale. Infatti, come si è già osservato sopra, nella società dell'informazione la scuola e la FP non hanno più tra le loro priorità la trasmissione delle conoscenze a causa del contributo molto rilevante che in questo campo possono offrire le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione. Pertanto, la loro funzione consiste più nello sviluppare la personalità dell'allievo, nell'aprirgli l'accesso al mondo reale che nel trasmettere nozioni programmate, più nel fare da guida alle fonti che non nell'essere esse stesse fonti di conoscenze. Le due istituzioni dovranno aiutare gli studenti a trovare, a organizzare e a gestire il sapere, guidando gli spiriti piuttosto che plasmandoli, e mantenendo una grande fermezza quanto ai valori fondamentali che devono orientare tutta l'esistenza. Il compito è quello di svolgere un ruolo di mediazione tra l'allievo e le informazioni per aiutare quest'ultimo a integrarle in un quadro sistematico di conoscenze.

Il quaderno in esame non ha paura di affermare che la finalità della scuola e della FP è di educare e più precisamente di «educare a vivere con gli altri»¹¹. Esse si devono assumere la responsabilità di «dare ragione sempre con spirito critico,

¹⁰ Cfr. OLIVA A. - A. PETROLINO, *o.c.*; cfr. anche MALIZIA G., *Politiche educative di istruzione e di formazione tra descolarizzazione e riscalorizzazione*. La dimensione internazionale, Milano, FrancoAngeli, 2019, pp. 44-53.

¹¹ OLIVA A. - A. PETROLINO, *o.c.*, p. 15.

dei valori di base della nostra civiltà e delle buone regole di comportamento per rispettare i diritti di ciascuno e praticare una cittadinanza attiva»¹². Di fronte al bombardamento di informazioni di tutti i tipi lo spirito critico dovrebbe permettere agli studenti di distinguere il vero dal falso, i fatti dalle opinioni e fornire loro gli strumenti adeguati per difendersi da ogni tentativo di manipolazione anche molto sottile e raffinata.

Non servirebbe invece cercare di introdurre la neutralità educativa. A parte che sarebbe impossibile realizzarla pienamente, la sua attuazione aprirebbe un vuoto di valori nei processi di insegnamento/apprendimento che sarebbe subito invaso da tante ideologie anche pericolose per il futuro delle nostre società. L'educazione scolastica esplicita non comporterebbe queste conseguenze purché ispirata alla Costituzione e verificata da un attento monitoraggio da parte delle componenti delle scuole e dei Centri di Formazione Professionale.

Il secondo orientamento consiste nell'azzerare o quasi le percentuali attuali di abbandono precoce e di dispersione scolastica che non si confanno a una Paese sviluppato come il nostro. A questo punto vale la pena richiamare le principali povertà scolastiche che riguardano i nostri giovani¹³. La forma meno grave, anche se pur sempre preoccupante, è costituita dal sotto rendimento che si può definire come il divario tra le doti potenziali dell'alunno e i suoi risultati scolastici reali. Può assumere varie forme, alcune più leggere come la mediocrità degli esiti e altre più rilevanti quali le valutazioni negative e le ripetenze. In questa condizione si troverebbe il 15% circa degli allievi.

La forma più grave di insuccesso scolastico è rappresentata dall'abbandono degli studi in quanto l'alunno esce prematuramente dai percorsi dell'Istruzione e della Formazione senza conseguire il titolo o la qualifica a cui mirava. Esso costituisce sia un fallimento del singolo sia una patologia sociale. L'abbandono non si limita ad incidere negativamente sull'iter che si stava seguendo, ma influisce sfavorevolmente su tutta la vita della persona la quale generalmente non è in grado di ovviare all'insuccesso subito. Si tratta anche di una testimonianza evidente dell'incapacità della scuola di promuovere lo sviluppo pieno di tutti i giovani a lei affidati. Il problema è particolarmente serio nel nostro Paese. Infatti, se è vero che in Italia il tasso di abbandono precoce è in costante calo, tuttavia esso continua a collocarsi al di sopra di quello generale dell'UE (nel 2017 14% vs 10,6%) ed è ancora lontano da quel "meno del 10%" che dovrebbe costituire la meta da

¹² OLIVA A. - A. PETROLINO, *o.c.* p. 15.

¹³ Cfr. MALIZIA G., *I giovani e il sistema di istruzione e di formazione fra descolarizzazione e riscolarizzazione*, in LLANOS M.O. - A. ROMEO (a cura di), *Giovani, Identità, vissuti e prospettive*, Roma LAS, 2018, pp. 147-161; MALIZIA G. et alii, *Editoriale*, in «Rassegna CNOS», 35 (2019), n. 1, pp. 5-28.

conseguire nel 2020. Inoltre, si continuano a registrare differenze notevoli a svantaggio degli studenti nati all'estero, dei maschi e del Meridione.

Una terza forma di povertà scolastica è costituita dal fenomeno ancora più preoccupante dei Neet di cui ci si è occupati sul piano quantitativo. Frequentemente, essi non sono in grado di leggere e di scrivere o lo sono solo scarsamente e quindi costituiscono delle persone neo-analfabete che, sebbene abbiano imparato a leggere e a scrivere, avendo frequentato la scuola, si trovano in una situazione prealfabetica.

Sulla scarsa efficacia delle politiche dirette a combattere le povertà scolastiche incide in misura notevole la posizione maggioritaria che da noi ancora mantiene una concezione ormai superata delle strategie da impiegare al riguardo. La nuova impostazione cerca di contemperare unità e diversità, tutela ed eccellenza¹⁴. Ambedue i poli esprimono esigenze valide e rilevanti: da una parte la difesa dei più deboli, la giustizia e l'oggettività e dall'altra la qualità, l'efficienza e la personalizzazione. La composizione non è impossibile, ma di fatto molti ancora oggi preferiscono rifugiarsi nell'uniformità di comportamenti e di trattamenti. L'uniformità però non garantisce l'eguaglianza delle opportunità e la protezione delle fasce più deboli. Ignorando le differenze, vengono lasciate intatte le diseguaglianze esistenti di fatto e, inoltre, risulta alla fine premiata la mediocrità di chi non fa niente oltre il minimo. A maggior ragione l'uniformità non assicura la qualità perché non riesce a utilizzare la vivacità diffusa alla base come stimolo e spinta all'innovazione del sistema. Pertanto, realizzare l'eguaglianza delle opportunità formative significa puntare alla personalizzazione degli interventi, garantendo ad ognuno l'attuazione piena delle sue potenzialità personali in un determinato contesto.

La terza ed ultima direzione di marcia punta a strutturare un sistema di Istruzione e di Formazione che mette al centro il benessere e il successo formativo degli allievi. Il binomio che contiene un termine abbastanza ambiguo come "benessere", riceve subito un'interpretazione autentica e va inteso come «lo sviluppo di tutto il loro potenziale nel contesto dato»¹⁵.

Le altre parole che definiscono la scuola proposta dall'Associazione Treelle indicano aspetti certamente validi. Non si dovranno prevedere bocciature perché minano l'autostima degli studenti. La finalità principale consiste nell'aiutarli a maturare delle personalità autonome perché essi non appartengono né alla famiglia, né allo Stato.

¹⁴ Cfr. MALIZIA G. - G. LO GRANDE, *Sociologia dell'istruzione e della formazione*. Un'introduzione, Milano, FrancoAngeli, 2019, pp. 122-124.

¹⁵ OLIVA A. - A. PETROLINO, *o.c.* p. 17.

Le scuole e i Centri di Formazione Professionale dovrebbero qualificarsi come istituzioni autorevoli, non autoritarie, e neppure senza valori e disciplina. Altre due caratteristiche importanti sono il volto amico e soprattutto la capacità di entusiasmare e coinvolgere gli allievi che non dovrebbero attendere il suono della campanella come una specie di liberazione.

I ritmi psicofisici e più in generale le esigenze e gli interessi degli studenti dovranno essere al centro dell'attenzione del sistema e non la mera utilità del personale. Le lezioni avranno ancora il loro posto nella didattica delle scuole, ma non dovranno mancare attività differenziate durante tutta la giornata, con fasi di studio e di protagonismo creativo degli allievi e di gioco e sport.

Una preoccupazione seria dovrà essere quella di educare a un'alfabetizzazione emotiva (controllo delle pulsioni, ascolto e rispetto dell'altro e sapersi calare nella situazione dei compagni e dei docenti) diversamente si rischia di non essere preparati ad affrontare la convivenza nelle situazioni della vita. Al riguardo la strategia principale va ricercata nell'intensificazione delle relazioni interpersonali tra gli educatori e gli studenti, tra gli educatori e tra gli allievi.

3.2. Le principali proposte

Sono in tutto diciotto e si è cercato di accorparle secondo un nostro ordine. Un primo gruppo riguarda le finalità del sistema educativo. Vengono indicate quattro nuove missioni che consistono: nel realizzare il benessere degli allievi, evitando di mettere in crisi la loro autostima; nel non limitarsi a istruirli, ma nell'educarli a vivere insieme; nel prepararli a esercitare una cittadinanza globale; nell'organizzarsi per assicurare il successo formativo di tutti. Il fine è lo stesso allievo che va aiutato a svilupparsi al massimo delle sue potenzialità in un contesto dato in quanto persona, cittadino e futuro lavoratore. Inoltre, assicurare il successo formativo di tutti e di ognuno non significa eguaglianza di trattamento, ma eguale possibilità di essere trattato in maniera diversa per poter realizzare le proprie potenzialità.

Un secondo ambito si riferisce ai percorsi, ai programmi e alla didattica. Anzitutto, dovrebbe essere introdotta l'obbligatorietà dell'iscrizione alla scuola a tre anni: infatti, la frequenza dell'educazione per la prima infanzia rende i bambini meglio disposti verso la scuola, meno esposti al pericolo di abbandonarla prematuramente e li aiuta a superare con più facilità gli ostacoli socio-economici e culturali derivanti da un'origine familiare svantaggiata. Fino alla secondaria di 1° grado la proposta è quella di una impostazione unitaria, mentre si è favorevoli a una rilevante differenziazione fra Licei e Istituti Tecnici e Professionali con un numero crescente di scelte curriculari secondo le capacità e gli interessi degli studenti e con la previsione di una certificazione unitaria; infatti, se fino ai 14 anni una struttura sostanzialmente unitaria può facilitare il recupero dello svantaggio so-

cio-economico e familiare, dopo questa età l'adozione della più ampia diversificazione consente di valorizzare tutti i talenti e, quindi, di ridurre il fenomeno dell'esclusione dai sistemi scolastici di molti adolescenti. Negli Istituti Professionali dovrebbe essere adottato il modello olandese che prevede una differenziazione non per filiere ma per livelli, graduati in base alla prevalenza di discipline teoriche o di attività di apprendimento pratiche. A livello didattico si raccomanda il ricorso a metodologie interattive e attive per cui gli allievi saranno invitati a discutere tra loro senza paura, a giustificare le proprie posizioni piuttosto che a dare la risposta corretta, a svolgere compiti di realtà e la loro valutazione avrà luogo mediante prove oggettive e di sintesi. Per la coorte 4-14 anni il tempo scuola sarà di otto ore obbligatorie, certificate e con un programma comune arricchito di opzioni negli ultimi due anni e le attività del pomeriggio saranno mirate all'educazione alla cittadinanza, alle arti, allo sport e alle attività sociali; per il gruppo di età 14-19 esso non sarà obbligatorio, ma incentivato, fortemente differenziato, con attività di potenziamento sul piano personale, sociale, artistico e di volontariato, e certificato riguardo alle competenze. È previsto un orientamento continuo che al termine della secondaria di 1° grado sarà deciso dalla scuola, sentita la famiglia e con la collaborazione di psicologi e consulenti del lavoro; il suo carattere vincolante sembra veramente eccessivo, mentre basterebbe che gli venisse riconosciuta solo una priorità, tenuto conto dei possibili errori nelle indicazioni date.

Passando agli insegnanti, la loro formazione iniziale avverrà mediante corsi universitari specifici di durata quinquennale, il programma prevedrà l'acquisizione di competenze in una o più discipline, nelle scienze dell'educazione correlate e anche connesse a un tirocinio d'aula, nelle "social and emotional skills" e nella formazione alla cittadinanza. Per l'ammissione ai corsi universitari si richiederà il superamento di un esame e il numero sarà programmato; la laurea sarà abilitante e costituirà l'unico titolo che consentirà l'assunzione da parte delle scuole. I supplenti e i docenti di ruolo saranno chiamati direttamente dalle scuole mediante un esame del loro curriculum che valuterà la corrispondenza con gli obiettivi del PTOF (piano triennale dell'offerta formativa), oltre a un colloquio con una commissione formata dal dirigente e da due docenti qualificati. Il sistema delle supplenze sarà totalmente ripensato per cui le assenze brevi saranno coperte dal personale della scuola, mentre per quelle lunghe si ricorrerà alla chiamata diretta, ma non saranno più previsti né punteggi, né l'inserimento in graduatorie. La valutazione dei docenti verrà effettuata dal dirigente con due docenti e per i meritevoli potrà portare all'assegnazione di un bonus e divenire titolo per il conferimento di incarichi di "middle management" (figure intermedie di gestione). Lo svolgimento di tali compiti sarà titolo per l'accesso al concorso per dirigenti.

Sul piano organizzativo, si propone che il collegio docenti si riunisca solo per articolazioni funzionali e che non possa prendere decisioni che incidano sull'orario

o sulle retribuzioni. A sua volta il consiglio di istituto avrà un ruolo di indirizzo e di controllo e sarà composto al massimo da nove membri di cui due terzi riservati all'utenza e/o alla rappresentanza del territorio. Il dirigente prende parte alle riunioni senza diritto di voto e conserva il potere di indirizzo riguardo al PTOF e la competenza esclusiva di gestione e di amministrazione per le rimanenti attività. Le scuole paritarie, che saranno veramente tali anche sul piano economico, disporranno di uno specifico organo di rappresentanza istituzionale per le relazioni con gli Enti. Le visite alle scuole sono affidate alla direzione generale dell'ispettorato che invierà proprio personale ogni quattro anni. Risorse potranno essere recuperate dalla revisione delle norme in materia di sostegno e degli organici di potenziamento, dalla riduzione a dodici anni della durata degli studi e da una "spending review" con la cooperazione dei dirigenti. La sperimentazione delle proposte dovrebbe avvenire su un campione stratificato significativo di almeno 200 scuole rappresentative e alle istituzioni che vi prenderanno parte dovrà essere assicurato un finanziamento adeguato.

4. Osservazioni conclusive

Dai testi esaminati sopra, emergono con chiarezza i gravi problemi che da tempo affliggono il nostro sistema di Istruzione e di Formazione e che non sembrano trovare uno sbocco positivo. La risoluzione del Parlamento Europeo e il documento dell'Associazione Treille, anche se la prima è molto più ricca di indicazioni, coincidono sostanzialmente in una serie di proposte che potrebbero essere applicate con successo al nostro Paese e le prime raccolgono anche un consenso generale. Come mai allora si incontrano tante difficoltà ad attuarle? A nostro parere la ragione principale va cercata in alcuni ostacoli che andrebbero rimossi rapidamente.

I primi due impedimenti sono di carattere economico e consistono: uno nella spesa per l'istruzione che in Italia non solo è al di sotto della media dell'OCSE, ma anche tra le più basse tra gli Stati membri (e fino a quando la politica continuerà a essere miope e a ritenere il bilancio del sistema educativo come una spesa invece che come un investimento, nel nostro Paese sarà molto difficile costruire il futuro); l'altro nelle retribuzioni dei docenti che sono inferiori alla media appena richiamata. Riguardo poi a questi ultimi va osservato che accanto a insegnanti di straordinario valore si riscontrano anche molti che sono demotivati e con modeste attese professionali per cui la qualità del corpo docente appare tutt'altro che soddisfacente. Un altro ostacolo va identificato nella mancanza di una sufficiente autonomia delle scuole che riduce di molto la spinta innovativa dal basso e il mancato riconoscimento della parità economica tra scuole statali e paritarie acuisce ancora di più il problema appena accennato.

Un ostacolo a cui si darà un'attenzione maggiore, dati gli ambiti studiati da questa Rivista, consiste nel mancato potenziamento degli indirizzi tecnico-professionali.

In proposito si farà riferimento all'accordo interconfederale del 2018 tra Confindustria, CGIL, CISL e UIL¹⁶.

Sebbene secondo l'OCSE l'istruzione tecnico-professionale italiana si dimostri particolarmente valida e costituisca un percorso efficace per l'inserimento a livello occupazionale, ha ancora bisogno di essere rafforzata come risulta dalle indicazioni dell'accordo appena citato.

L'accordo interconfederale di indirizzo del 9 marzo 2018 sulle relazioni industriali è un accordo programmatico che contiene numerose dichiarazioni di intenti, pur non avendo un immediato effetto nella disciplina delle relazioni industriali e dei rapporti di lavoro. Tra i vari temi affrontati meritano l'attenzione, per l'ambito di interesse della Rivista, le affermazioni circa il modello contrattuale, il trattamento economico (TEC e TEM), le relazioni industriali. Di qui la convergenza sul potenziamento degli strumenti per la certificazione delle competenze, sulla necessità di migliorare l'orientamento e l'offerta scolastica, la Formazione Professionale e l'istruzione terziaria, l'alternanza scuola-lavoro, l'offerta degli ITS, la formazione continua, ecc. Si tratta di una convergenza su temi – quelli elencati nel paragrafo citato sopra – largamente condivisi ormai da una pluralità di soggetti anche se permangono divergenze nelle soluzioni applicative.

Più dettagliato, invece, è il secondo documento che offre proposte più concrete per dare attuazione all'accordo del 9 marzo 2018.

In questa sede si riportano le proposte, inserendo però qualche puntualizzazione:

- *unificare l'Istruzione Professionale di Stato (IP) con l'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) di competenza delle Regioni in un unico canale quadriennale che si ispiri alla impostazione curricolare e didattica dell'IeFP salvaguardando il pluralismo dei soggetti di riferimento, consentire l'iscrizione diretta agli ITS purché inquadrata in un sistema scolastico superiore di durata quadriennale e assicurare una risposta adeguata alle esigenze dell'industria 4.0;*
- *ripensare gli ITS in modo che non siano un'appendice della scuola secondaria superiore, ma diventino un percorso formativo connesso al mondo del lavoro e collocato a un livello terziario professionalizzante, adeguatamente sviluppato, del nostro sistema di Istruzione e di Formazione;*
- *promuovere le lauree professionalizzanti purché relazionate alle professioni degli ordini e sempre che non vengano a costituire dei doppioni dei corsi ITS;*

¹⁶ Ci si riferisce a due documenti: CONFINDUSTRIA – CGIL, CISL, UIL, *Contenuti e indirizzi delle relazioni industriali e della contrattazione collettiva di Confindustria e Cgil, Cisl, Uil*, Ratifica dell'Accordo 28 febbraio 2018, Roma 9 marzo 2018; CONFINDUSTRIA, *Attuazione accordo interconfederale 9 marzo 2018*, Paper, Milano, 2019.

- realizzare un collegamento tra scuola, FP e sistema produttivo mediante l'alternanza scuola-lavoro e la valorizzazione dell'apprendistato;
- introdurre l'apprendistato 4.0;
- garantire una formazione in servizio di qualità, soprattutto in funzione del digitale, sostenuta mediante l'accesso a fondi interprofessionali.

Come si è affermato all'inizio di queste pagine ci auguriamo che questa ampia sintesi, arricchita anche da considerazioni degli estensori dell'Editoriale, possa costituire un utile strumento di lavoro soprattutto per coloro che devono dialogare con i responsabili del nuovo Governo e dei vari Governi regionali che si vanno costituendo a seguito delle elezioni regionali.

B. Temi in agenda che gli Enti di Formazione sono chiamati a monitorare

1. La FP tra regionalismo e unitarietà. Stimoli tratti da ricerche recenti del CNOS-FAP

Da più parti e da più soggetti si sottolinea la necessità di promuovere la diffusione ed il consolidamento del sistema della IeFP su tutto il territorio nazionale.

Espresso in forma critica e valorizzando le parole del Censis (Rapporto 2018) si può affermare l'urgenza di superare l'attuale quadro della IeFP «troppo differenziato a livello regionale, incapace di offrire pari opportunità a tutti».

La Sede Nazionale CNOS-FAP ha ritenuto di poter dare un suo contributo per la soluzione di questo difficile problema realizzando, nell'anno 2019, alcuni studi per offrire strumenti a chi opera, con vari livelli di responsabilità, nel campo della Formazione Professionale.

a. La IeFP nelle Regioni. Tra consolidamento e stasi (Giacomo Zagardo, 2019).

Avvalendosi della competenza del dott. Giacomo Zagardo la Sede Nazionale ha realizzato una mappa dettagliata della situazione della IeFP nelle singole Regioni. Lo studio è pregevole, a giudizio di molti, perché offre al lettore, in un unico testo, la situazione della IeFP di ogni Regione descritta nei suoi aspetti fondamentali: normativa, modello della filiera, destinatari, organizzazione dell'offerta formativa, governo del sistema, costi.

Il quadro che emerge lo riassume bene l'autore nell'introduzione:

«È ormai riconosciuto che l'Istruzione e la Formazione Professionale (IeFP) sia un canale utile a contrastare la dispersione e a favorire l'occupazione. È per questo motivo che da

parte delle Amministrazioni pubbliche viene rinnovato l'impegno a promuovere una formazione professionalizzante in sintonia con le esperienze più qualificate dei Paesi a noi vicini. Un impegno che non si misura soltanto sull'incremento dei finanziamenti. Negli ultimi anni, infatti, si è anche operata una significativa stabilizzazione del sistema di IeFP, che raggiunge in alcuni settori "pari dignità" con l'Istruzione Professionale: una sostanziale parità numerica rispetto alla vicina filiera scolastica, di omogeneità in relazione alla riduzione della pletera dei modelli preesistenti, di qualità riguardo agli esiti e di gradimento sia per i giovani che per le aziende. Inoltre, è stata confermata la natura inclusiva dei percorsi e la tendenza alla verticalizzazione anche se, per ora, quest'ultima rimane limitata alla quasi completa estensione dei percorsi quadriennali sul territorio. In una diversa prospettiva, come si vedrà più avanti, vale l'ipotesi contraria: che non si sia ancora riusciti a creare le basi di una IeFP veramente stabile e unitaria, non più relegata a un ruolo minimale e subalterno. Dunque, siamo in presenza di luci e ombre di una situazione articolata e complessa che, però, comunque la si consideri, sta evolvendo nei suoi aspetti strutturali».

Luci e ombre che spingono l'autore a titolare lo studio "La IeFP tra consolidamento e stasi" dove con la parola "consolidamento" richiama la crescita del (sotto)Sistema IeFP avvenuto in questi decenni nelle Regioni e con la parola "stasi" sottolinea il blocco, il rinvio continuo nella ricerca della soluzione di alcuni nodi strutturali che sono ormai cronici – la frammentazione in particolare – ma da superare assolutamente se si vuol realizzare un (sotto)sistema "nazionale" alla pari di quello dell'Istruzione secondaria superiore e superare così quanto il CENSIS, ancora nel 2018, ha denunciato.

b. L'Istruzione e la Formazione Professionale tra regionalismo e unitarietà.

Una prima analisi (prof. Giulio Salerno), 2019

Si tratta di uno studio di taglio giuridico; l'autore analizza la situazione della IeFP nelle Regioni alla luce delle norme generali sull'istruzione professionalizzante. La ricerca, curata dal prof. Giulio Salerno, ha come titolo: L'Istruzione e la Formazione Professionale tra regionalismo e unitarietà. Una prima analisi (Rubbettino 2019).

L'autore ha cercato di dare allo studio un taglio eminentemente pratico – operativo. Il professore ha inteso fornire, infatti, un oggettivo e dettagliato resoconto sul rapporto tra i modelli territoriali (regionali e provinciali) di IeFP e le più recenti normative che tratteggiano la configurazione minima, essenziale e unitaria e, in tal senso, imprescindibile e condizionante, della IeFP quale specifico sistema di istruzione professionalizzante nell'ambito del sistema nazionale di Istruzione e Formazione.

Rimandando necessariamente alla lettura del testo per cogliere la ricchezza dello studio, ci appare utile riportare in questa sede alcune suggestioni e suggerimenti dell'autore:

«Lo strumento primo per consentire, in concreto, piena ed effettiva coerenza nazionale dei modelli territoriali è costituito dall’attento, costante e rapido aggiornamento della disciplina legislativa della Regioni e delle Province autonome, mediante il completo recepimento – secondo le rispettive competenze – delle norme generali sull’istruzione professionalizzante riferibili alla IeFP, e ciò attraverso l’inserimento delle corrispondenti disposizioni e l’abrogazione della previgente legislazione che si presenta come divergente o contraddittoria o contrastante.

Rilevando quali sono le specifiche condizioni di coerenza ovvero di incoerenza o addirittura di contraddittorietà tra ciascuna norma generale sull’istruzione professionalizzante – in questa sede, come detto, con specifico riferimento a quelle più recenti in quanto risultanti dal Decreto legislativo n. 61/2017 – e le singole discipline prescritte a livello territoriale (nelle Regioni o nelle Province autonome) in materia di IeFP, si perviene ad una mappa che può essere proficuamente utilizzata anche come una sorta di “guida” per chi intenda intraprendere la non facile, ma senz’altro doverosa e irrinunciabile, opera di revisione della vigente legislazione regionale e delle Province autonome proprio in tema di Istruzione e Formazione professionale.

La Conferenza delle Regioni, e in specie la IX Commissione, potrebbe sostenere tale processo di revisione della legislazione regionale e provinciale, in modo da promuovere in tutte le Regioni e Province autonome, nel rispetto delle scelte adottate nell’ambito delle rispettive competenze, la concretizzazione delle norme generali sull’istruzione professionalizzante, e delle relative norme di attuazione, che, ricordiamo, il più delle volte sono adottate in materia di IeFP sulla base di atti concertativi e che dunque già rappresentano la concorde volontà delle Regioni stesse.

Il risultato sarebbe senz’altro positivo, sia sul versante della semplificazione amministrativa, che su quello della migliore conoscibilità delle norme da parte dei destinatari (giovani, famiglie, operatori e istituzioni formative)».

C. Politiche della Formazione Professionale e del lavoro. Analisi ragionata degli avvisi pubblicati nell’anno 2018 dalle Regioni e dalle Province autonome (Rubbettino 2019).

Obiettivo di questa ricerca è stato quello di offrire al lettore, attraverso la ricognizione degli avvisi pubblicati dalle Regioni e dalle Province autonome nel 2018 sulla Formazione Professionale e sulle politiche per il lavoro, un’analisi ragionata dei modelli di policy adottati dagli Enti territoriali, tenendo conto dei servizi e dello scenario nazionale in cui si inseriscono.

Rimandando necessariamente alla lettura del testo per cogliere la ricchezza dei dati ivi contenuti, ci limitiamo, in questa sede, a riportare solo alcuni stimoli che gli autori offrono agli Enti di Formazione Professionale:

«Prendendo in considerazione il punto di vista degli Enti di formazione, uno scenario così disarticolato, almeno per le politiche attive del lavoro, richiede un’evoluzione che tenga conto della centralità degli allievi, ma anche delle imprese, in modo tale che diventino i due pilastri su cui strutturare le proprie strategie e progettazioni. Infatti, se da un lato, la formazione iniziale dei giovani rappresenta ancora un elemento centrale delle attività degli Enti e delle

politiche formative, una strategia formativa che guardi anche alle imprese, ai lavoratori e alle persone in cerca di lavoro, diventa un nuovo obiettivo per inserirsi nella logica delle politiche del lavoro. Da un lato, le singole persone necessitano di interventi formativi, ma dall'altro, anche le aziende hanno bisogno di nuove o migliori competenze per rispondere positivamente e in tempi brevi ai cambiamenti imposti dai processi produttivi o alla scarsità di profili professionali adeguati.

Gli Enti, dunque, non solo possono diventare i soggetti cui rivolgersi per la formazione continua e permanente per i lavoratori e per le aziende, ma possono valorizzare la propria vocazione tramite la formazione di giovani con competenze in linea con i nuovi fabbisogni aziendali. In questo modo gli Enti possono diventare i punti di riferimento per le persone nel loro processo di crescita professionale e partner delle imprese per lo sviluppo di nuove professionalità più competitive e adeguate. Anche eludendo la frammentarietà e la disorganicità della panoramica italiana delle politiche attive del lavoro, le strategie della formazione e dei servizi al lavoro attuate dagli Enti si sovrappongono fino ad integrarsi l'una nell'altra, sostenendo, in un'ottica di lifelong learning, il percorso formativo e lavorativo delle persone durante tutto l'arco della vita lavorativa: nelle fasi di transizione scuola-lavoro, o da un lavoro all'altro, nell'orientamento e durante i processi di reskilling e/o upskilling degli individui».

2. Il CCNL-FP: la situazione e i primi confronti

“Dopo sei anni si riparla di contratto nazionale”: così la FLC CGIL il 4 settembre 2019. Si deve ammettere: l'ultimo CCNL-FP porta le date 1 gennaio 2011 – 31 dicembre 2013.

Sei anni senza rinnovo pur in presenza di un comparto, quello della Formazione Professionale, che in questi anni è profondamente mutato. L'avvio, prima sperimentale e ora ordinamentale della modalità duale nella FP, le riforme della Scuola (Legge 107/2015) e del Lavoro (Jobs Act, il c.d. Decreto Dignità, ...), la persistente frammentazione dei sistemi formativi regionali, ecc. sono solo alcuni dei cambiamenti recenti che rendono urgente una riflessione sul sistema formativo e, di conseguenza, sul CCNL per la Formazione Professionale.

All'interno del presente numero si forniscono i documenti ufficiali elaborati dalle OO.SS. e da FORMA/CENFOP per l'avvio del confronto. In questa sede ci limitiamo a riportare solo alcune considerazioni di contesto che possono aiutare – almeno questo è l'augurio degli estensori – alla riflessione e al confronto, tenendo conto che le osservazioni precedenti aiutano molto a descrivere il contesto all'interno del quale Enti di FP e OO.SS. dovranno agire per procedere nel rinnovo contrattuale.

Una prima utile informazione è la cronologia della stipula dei vari CCNL-FP.

Per comodità si prende a riferimento la data dell'approvazione della Legge Quadro 845/78, una legge che ha caratterizzato la Formazione Professionale in Italia.

La cronologia riportata è sufficiente per mettere in evidenza il “cammino” delle trattative, il “ritmo” ma anche i “vuoti temporali” che si registrano spesso tra un Contratto e un altro:

- 1980-83: CCNL per il personale dipendente degli enti convenzionati operanti nella FP;
- 1983-86: CCNL per il personale dipendente degli enti convenzionati operanti nella FP;
- 1986-89: CCNL per la Formazione Professionale convenzionata;
- 1989-91: CCNL per la Formazione Professionale convenzionata;
- 1994-97: CCNL per la Formazione Professionale convenzionata;
- 1998-03: CCNL Formazione Professionale;
- 2007-10: CCNL Formazione Professionale;
- 2011-13: CCNL Formazione Professionale.

Una seconda considerazione è utile farla sui “firmatari” del CCNL-FP.

A partire dal CCNL per il personale dipendente degli enti convenzionati operanti nella Formazione Professionale 1980-1983 i soggetti firmatari erano i rappresentanti degli Enti convenzionati, le OO.SS., CGIL SCUOLA, SISM-CISL e UIL-SCUOLA e le Regioni.

Questa triplice partecipazione, caratterizzante i primi decenni del secolo scorso, muta in quelli più vicini a noi in quanto a sottoscrivere il CCNL per la FP restano solo gli Enti e le OO.SS. La presenza e la successiva assenza delle Regioni hanno influito ed influiscono ancor di più oggi sulla trattativa della stipula del CCNL, in quanto sono soprattutto le Regioni che promuovono l’offerta formativa ed il relativo finanziamento ed i costi contrattuali non trovano sempre la giusta coerenza.

Una terza considerazione importante è utile farla sulla obbligatorietà del CCNL-FP.

Al momento della stesura del presente editoriale l’EBINFOP (Ente Bilaterale Nazionale per la Formazione Professionale) sta svolgendo un monitoraggio sul sistema di Istruzione e Formazione Professionale e di Servizi al Lavoro per valutare, tra i vari aspetti, l’applicazione del contratto per la IeFP.

Oggi è opinione condivisa e diffusa che per svolgere una attività formativa un soggetto accreditato può avvalersi del CCNL-FP, ma non necessariamente.

Il problema della “obbligatorietà” del CCNL-FP era stato sollevato con il Decreto Ministeriale della Pubblica Istruzione del 29 novembre 2007 che conteneva criteri di accreditamento delle strutture formative per la prima attuazione dell’obbligo di istruzione.

Successivi provvedimenti e Accordi non hanno reso obbligatorio il ricorso a questo CCNL.

La non obbligatorietà del CCNL-FP per svolgere attività di Formazione Professionale rilancia sugli Enti e le OO.SS. il compito di renderlo appetibile, rispetto ad altri.

Un’ultima considerazione è utile farla sugli scenari sottesi al CCNL per la FP.

Sono molti ad affermare che un valido contratto di lavoro debba rispecchiare

il comparto al quale si riferisce. Per decenni il CCNL-FP ha rispecchiato il modello di Formazione Professionale scritto nella Legge Quadro 845/78.

Successivamente i firmatari si sono dovuti misurare con i profondi mutamenti introdotti dalle politiche europee e nazionali.

Tale sfida è accentuata ancor di più oggi dal momento che il mondo dell'istruzione si è arricchito di una molteplicità di bisogni formativi in risposta ai diversi destinatari. L'arco della Formazione Professionale passa, ormai, dalla IeFP, alla formazione superiore, continua, "a mercato", ... e in sinergia con le politiche attive del lavoro.

Se è condivisibile questo scenario, appare evidente l'inadeguatezza di questo CCNL-FP.

Secondo molti sembra coerente camminare nella direzione di un "Contratto della transizione" tra Formazione Professionale, lavoro piuttosto che di un contratto per la sola Formazione Professionale, in quanto il primo appare più idoneo a declinare il rapporto tra la Formazione Professionale e le politiche attive del lavoro.

Si tratterebbe, a giudizio di molti, di un contratto nuovo, capace di coprire un numero di operatori molto più ampio rispetto a quelli della Formazione Professionale, in conclusione un CCNL attento non solo agli operatori della FP ma anche a quanti operano in contesti diversi da questa.

Educazione alla cittadinanza. Uno sguardo al passato, prospettive per il futuro

GIORGIO CHIOSSO¹

1. Una lunga storia

Pur tenendo conto dei grandi cambiamenti che hanno accompagnato la storia italiana e il rincorrersi delle generazioni – dal Risorgimento al Fascismo e dal Fascismo all'Italia repubblicana – è possibile tuttavia cogliere nel passato una costante resistente che la mia generazione ha avuto ancora il tempo di sperimentare. Si trattava della convinzione generalmente condivisa che l'educazione del cittadino si dovesse svolgere nel senso dell'introduzione a una storia comune, a una cultura dai tratti ben definiti, a una comunità sostanzialmente identitaria e alle regole che governano la convivenza civile e, a partire dal secondo dopoguerra, nell'orizzonte dei diritti universali imputabili alla persona. In questa prospettiva la nozione di cittadinanza si sostanziava di memoria, partecipazione solidale, riconoscimento dei principali diritti, da quelli personali e politici a quelli sociali e culturali.

Entro questa impostazione, alla scuola è stato costantemente assegnato un ruolo molto importante, concepita come luogo primario di trasmissione culturale, occasione di partecipazione a una comune tradizione, rispetto di un nucleo essenziale di diritti-doveri. Su queste basi nel 1958 fu previsto l'insegnamento dell'educazione civica con un programma che verteva sulla conoscenza della Costituzione. In riferimento a queste finalità la scuola non è mai stata percepita come semplice luogo di "istruzione", ma ad essa è stata assegnata una esplicita finalità "educativa".

2. Diverse prospettive della cittadinanza

Questa concezione relativamente lineare dell'educazione del cittadino è da qualche decennio sottoposta a una profonda revisione sia sul versante della no-

¹ Professore ordinario di Scienze della Formazione dell'Università di Torino.

zione di cittadinanza e sia rispetto all'idea di scuola che sembra oggi prevalere. Giova qui richiamare i tratti essenziali per una comprensione critica del provvedimento con cui recentemente il Parlamento italiano ha previsto il rilancio dell'insegnamento civico.

Lo dimostra anche il variare terminologico con cui esso si presenta sulla scena pubblica: educazione alla cittadinanza, educazione alla convivenza civile, cittadinanza e Costituzione, ma anche con espressione anglosassone *civic education* (Corradini, Refrigeri, 1999; Santerini, 2001; Bertolini, 2003). Se disponessimo dello spazio necessario sarebbe interessante esaminare come dietro alle diverse espressioni stiano anche concezioni alquanto differenti di guardare all'educazione del cittadino. La varietà terminologica non è insomma casuale, ma è direttamente conseguente ai cambiamenti che stanno mettendo sotto tensione tanto l'idea di cittadinanza quanto quella di scuola.

Per quanto riguarda il primo aspetto, la nozione di cittadinanza deve fare i conti con alcuni fenomeni che percorrono e travagliano tutto l'Occidente europeo: l'irrompere dei flussi immigratori provenienti dall'Est dell'Europa e dal Sud del Mediterraneo; i processi di globalizzazione non solo dei mercati, ma anche delle conoscenze, favoriti dai potenti mezzi di comunicazione a nostra disposizione; l'emergere di forti spinte identitarie su basi etnico-localistiche.

Non è difficile constatare che dietro queste profonde e sotto certi aspetti radicali sollecitazioni l'idea di cittadinanza oscilla tra interpretazioni non solo diverse ma, in alcuni casi, addirittura alternative. Senza avere la pretesa di passare in rassegna la complessità del dibattito oggi in corso, è possibile individuare su queste tematiche tre principali tendenze.

Una prima posizione è quella che fa riferimento a un'etica pubblica intorno ad alcuni "valori condivisi" capaci di ispirare una circolazione sociale di atteggiamenti, comportamenti, abiti mentali coerenti con un ideale di società desiderabile. Insomma una sorta di contratto etico, non statico, ma pragmaticamente rinnovabile, che consente di identificare non tanto il bene "in sé" quanto il bene "in relazione" ad un certo stadio evolutivo della società e dei sentimenti in essa prevalenti.

Secondo questa tesi le opinioni in gioco e i contrasti di natura ideologica e politica trovano il loro limite nel riconoscimento di alcuni valori essenziali posti alla base stessa della convivenza umana come, ad esempio, quello di democrazia (Bobbio), di giustizia (Rawls), di autonomia e integrità del soggetto (Touraine), di tolleranza e così via. Si tratta di impostazioni etico-politiche che, a vario titolo e in vario modo, sono coerenti con il principio di un progetto educativo laicamente e razionalmente fondato nell'orizzonte suggerito da John Dewey nel 1934 con il suo celebre richiamo alla "fede comune" o, come oggi si dice, nell'ottica della "religione civile". È intorno a questo nucleo di valori che si è ve-

nuta delineando, per esempio, negli ultimi decenni l'ipotesi della cittadinanza europea.

Una seconda interpretazione della cittadinanza si svolge nell'insegna del cosmopolitismo. Di fronte al dilatarsi del mondo, al meticciamiento non solo delle persone, ma delle culture e delle tradizioni, insomma nell'era del post moderno e del relativismo culturale sul quale esso si basa, non ci sarebbe altra via che pensare alla convivenza in termini di capacità di autocontrollo personale più che di pratiche virtuose connesse ad un nucleo di valori civici (Kumar, 2000; Bocchi, Ceruti, 2004). L'uomo del mondo globalizzato e della comunicazione totale non si sente vincolato a una tradizione o a particolari consuetudini. L'unico legame autentico che sperimenta è quello del valore dell'amicizia, la manifestazione più alta e nobile della condizione umana, si sente cittadino del mondo e si unisce in spirito di fratellanza con tutti gli altri uomini.

La prospettiva di questo io errante – cittadino ovunque sperimenti l'autenticità di un'esperienza – ripropone nella cultura contemporanea l'esigenza espressa dalla cultura ellenistica di un'apertura al mondo e agli altri per meglio coltivare l'umanità in noi stessi. Il fatto di essere nati in una particolare comunità è un episodio del tutto casuale, poiché ogni essere umano sarebbe potuto nascere in qualsiasi luogo. Se ammettiamo questa verità, non possiamo permettere che le differenze di appartenenza etnica o di nazionalità, o perfino di genere, creino delle barriere tra gli esseri umani.

In forma speculare a questa posizione stanno le tesi – questa la terza lettura della cittadinanza – di quanti invece reclamano il principio della cittadinanza comunitaria e cioè "incarnata" o "situata" in una rete di pratiche sociali: l'auto-determinazione costituisce certamente un inviolabile diritto dell'uomo, ma può essere esercitata con efficacia soltanto all'interno dei ruoli sociali e non prendendo le distanze da essi. La comunità rappresenta un bene intrinseco per tutti gli appartenenti e perciò le regole sociali non vengono vissute come una limitazione della libertà individuale, ma come accettazione di vincoli solidaristici che assicurano il perpetuarsi di una tradizione. Sandel ha scritto, ad esempio, che "insieme agli altri possiamo conoscere un bene che da soli non saremmo in grado di scoprire" (MacIntyre, 1988; Sandel, 1994).

La tradizione non è solo un insieme di valori oggettivi che si tramandano di generazione in generazione. Essa si configura anche e soprattutto come insostituibile congegno pedagogico in quanto apparato concettuale che giustifica i particolari aspetti rilevabili al suo interno e ai quali fornisce coesione sul piano normativo e su quello della fondazione ultima. La tradizione si pone, cioè, come un fondamento che poggia sul senso etico e la profondità storica dei rapporti che regolano (che hanno regolato) l'esperienza di un gruppo sociale (Borghesi, 2005). I cittadini sono i protagonisti di una storia che si è svolta prima di loro

e che è destinata a svolgersi anche dopo. Essi sono perciò chiamati a garantire, per un verso, la tutela dell'identità della tradizione e a farsi responsabilmente carico, per un altro, di consegnare alle generazioni future in modo vitale il patrimonio di valori ereditato.

L'appartenenza autentica ad una comunità, e dunque la cittadinanza, si conquista e si svolge entro un orizzonte culturale, morale ed educativo (e non come un dato razziale o etnico, come sostengono le teorie etnocentriche che costituiscono una deriva inquietante delle tesi comunitarie) che riempiono di significati gli inevitabili interstizi che si insinuano in ogni ricostruzione del passato e illuminano l'opacità dei fatti con la luce di un senso complessivo.

Il rischio da cui devono difendersi le teorie comunitarie è quello di non cadere in derive etnocentriche che intrecciano e confondono l'*ethos* con l'*ethnos*, con la conseguenza di rendere difficile il confronto tra diverse culture.

3. L'insorgere del modello della "scuola efficace"

Anche la scuola è al centro di numerose sollecitazioni che ne ridiscutono il ruolo nelle società del benessere, tecnologicamente avanzate, impegnate in una competizione economica senza precedenti, nelle quali sembra in via di esaurimento la tradizionale funzione civile della scuola sorta tra Illuminismo e Rivoluzione Francese e sviluppatasi tra Otto e Novecento.

La scuola viene concepita sempre meno come un'esperienza innervata di "cultura disinteressata" volta alla formazione di un "uomo colto". Essa è piuttosto considerata una leva per sostenere l'economia, una grande opportunità di formazione di personale altamente qualificato e fornito di competenze flessibili da acquisire in stretto rapporto con le imprese.

L'evoluzione più recente di questa ormai ventennale parabola nella quale s'intrecciano ragioni politiche sociali, economiche e modelli di insegnamento/apprendimento è il paradigma della cosiddetta "scuola efficace" (*school effectiveness*, Normand, 2006; Cobalti, 2007). Con questa espressione si intende un modello scolastico giudicato socialmente più o meno accettabile in rapporto alla capacità di restare al passo con i cambiamenti economici e produttivi e, di conseguenza, rispetto alla spendibilità pratica degli apprendimenti. Essi, a loro volta, vengono definiti soprattutto dal livello di padronanza delle competenze raggiunte dagli studenti, "misurate" mediante l'adozione di particolari metodologie di rilevazione delle prestazioni.

In questa sorta di "ideologia della professionalizzazione" (Laval, 2003) che ha accompagnato il passaggio tra i due secoli, si è verificato un doppio fenomeno. La scuola ha visto, d'un lato, accrescere le sue responsabilità non solo ri-

spetto alla sua cosiddetta “produttività” interna e, più in generale, nei confronti dell’economia dei diversi Paesi. Ma nel medesimo tempo ha perduto la sua tradizionale centralità di luogo di apprendimento culturale insidiata in specie dai mezzi di informazione globale e dal loro impiego personalizzato. Non va infine sottolineato il fatto che la scolarizzazione lunga e non più selettiva ha finito per ridimensionare il ruolo della scuola come opportunità di ascesa sociale (Duru Bellat, 2006).

Alcuni studiosi si stanno seriamente interrogando su quale potrebbe essere il destino della scuola nei prossimi decenni e alcuni non esitano a immaginarla soltanto come un luogo nel quale certificare le competenze acquisite in vario modo. La loro acquisizione sarebbe delegata in un futuro prossimo alle risorse del digitale. Si potrebbero prevedere sia aule virtuali con insegnanti virtuali sia personalizzazione di percorsi didattici in grado di rendere gli apprendimenti più vicini alle esperienze giovanili. Queste tesi hanno ancora un sapore avveniristico ma i grandi progressi sul piano della virtualità e dell’intelligenza artificiale lasciano presagire significative novità (almeno potenziali) entro tempi non lontanissimi (Bottani et al., 2010).

4. Come formare coscienze capaci di cittadinanza attiva?

È precisamente all’interno di questo complesso contesto in pieno movimento che si situa oggi il dibattito sull’educazione del cittadino. Da una parte ci troviamo in presenza di uno scenario di teorie civiche variamente modulate, dall’altra si tratta di fare i conti con una scuola ridimensionata rispetto ad alcuni suoi spazi tradizionali di azione, sollecitata a configurarsi sempre più come un luogo “neutrale” di apprendimento e “misurata” allo scopo di renderla più efficace e più economica. In una parola più funzionale alle esigenze dell’economia che alle ragioni del senso da attribuire all’identità personale e a quella collettiva. Non è un caso che i principali protagonisti dei dibattiti scolastici non siano più, come in un passato neppure troppo remoto, politici, filosofi e pedagogisti, ma economisti, esperti di management, studiosi di statistica e di valutazione.

Sul versante delle teorie civiche l’agire politico si misura con questioni di ampia portata. Basta pensare a temi come la natura della democrazia (semplicemente procedurale o finalizzata a perseguire il bene comune? a dimensione locale o universalista?), la partecipazione dei cittadini entro lo spazio pubblico (individualistica o solidaristica?), il rapporto tra universale e particolare (cosmopolitismo o localismo?), per citarne soltanto alcuni.

Mi limito a segnalare la complessità della questione “cittadinanza”. Non è

questa la sede per discutere quale cittadinanza sia preferibile. Qui dobbiamo chiederci attraverso quali conoscenze ed esperienze si possano promuovere cittadini attivi, costruttivi, forniti di senso critico. Le annotazioni che seguono sono perciò condotte soprattutto dal punto di vista della crescita umana del soggetto che attraverso un lungo percorso evolutivo – naturalmente non solo scolastico e sociale, ma anche e soprattutto familiare – sviluppa le proprie capacità, matura la propria identità e si prepara a diventare una persona ben socializzata.

In che modo, detto in altro modo, è possibile sostenere la formazione di coscienze capaci di “vita buona” entro una società plurale, multi religiosa, segnata più dalla differenza che dalla identità e dunque entro un ampio spettro di modelli e stili di vita?

5. Formazione del carattere e virtù civica

Visto dunque in questa prospettiva, il possibile circuito virtuoso tra cittadinanza e scuola va ordinato con il ricorso a strategie educative ispirate più alle pratiche della formazione del carattere che a quelle elaborate soltanto sulla base delle categorie socio-politiche. Formare il carattere significa infatti provarsi nella disciplina di sé, sensibilizzare il senso di responsabilità personale e sociale, fornirsi di abiti mentali capaci di senso critico e disponibili a confrontarsi con le leggi della coscienza interiore.

La necessità di riconoscere il diritto di un carattere vissuto come libera espressione delle possibilità di ciascuno trova il suo criterio regolatore nei vincoli posti dalla realtà. Un cittadino “di carattere” non è soltanto tollerante e interessato a salvaguardare i propri margini di libertà, ma è prima di tutto una persona che sa dare un significato proprio alla realtà nella quale si trova e sa agire in modo conseguente (Naval, Herrero, 2006). Solo sostenendo i giovani a farsi una ragione del loro esistere nel mondo e del senso della vita sociale e capaci di perseguirli con determinazione, si possono evitare i rischi dell’intellettualismo etico che si affida, talvolta un po’ illusoriamente, alla forza della razionalità dei valori.

A qualche lettore queste annotazioni pedagogiche possono sembrare viziate da una buona dose di moralismo e affidate al semplice buon senso degli educatori. Ma non sono soltanto i pedagogisti a congiungere la dimensione del sé esistenziale e la qualità della cittadinanza. Fondamentali apporti nella medesima direzione giungono anche dalle riflessioni dei politologi, giuristi, sociologi ed anche economisti che hanno rilanciato negli ultimi anni il valore educativo della nozione di “virtù civica”.

La nozione di virtù civica è molto interessante perché oltrepassa il principio

del valore condiviso non limitandosi alla registrazione di uno spazio di agibilità politica, ma presuppongono il coinvolgimento in prima persona del cittadino nell'esperienza della socialità civica. Rilanciata alcuni anni orsono dalla cultura neo repubblicana anglosassone nella mischia politica quale terza via tra *liberals* e comunitari, la nozione di virtù civica si è poi estesa in diversi ambiti della vita sociale e si è associata spesso a un'altra classica categoria che ci è più familiare, quella di "vita buona".

Si potrebbe riassumere la nozione di virtù civica come la capacità dei cittadini, per un verso, di sacrificare il proprio interesse per il bene comune e, sotto un altro aspetto – per dirla con la suggestione di Hannah Arendt –, come una esperienza di partecipazione entro uno "spazio pubblico" segnato dal reciproco riconoscimento.

Per quanto riguarda la vita buona mi sembrano molto efficaci le riflessioni di Amartya Sen, premio Nobel per l'economia nel 1998. Secondo questo studioso la categoria di sviluppo economico va integrata e congiunta con quella di sviluppo umano. L'approccio basato sullo sviluppo umano poggia infatti sulla centralità dei bisogni della persona e non solo su aridi indicatori. In una parola per definire la "vita buona" l'economista indiano si affida alla possibilità o meno dell'individuo di vivere esperienze o situazioni a cui egli attribuisce un valore positivo. Il benessere non consiste quindi solo nella possibilità di nutrirsi, avere una casa adeguata e una giusta disponibilità di beni, ma anche essere nel rispetto dei propri simili, nella partecipazione alla vita della comunità, nella condizione di passioni e valori.

Ulteriori e non secondarie integrazioni sul significato della convivenza e sulla natura della educazione alla cittadinanza sono quelle introdotte da quegli studiosi che hanno rilanciato il tema delle cosiddette *soft skills* o *non cognitive skills* (ad esempio Heckman, 2016) e della valorizzazione delle capacità umane (Nusbaum, 2012). Il caso di Heckman è molto interessante perché, a partire dal funzionalismo economico nel quale egli inserisce le sue riflessioni, lo studioso americano, anch'egli premio Nobel, invita a valorizzare quelle qualità immateriali come la visione positiva della vita, la capacità di relazione interpersonale, la coscienza, l'apertura mentale... da cui fa dipendere la realizzazione umana. La scuola non si dovrebbe, dunque, limitare all'apprendimento ma dovrebbe costituire un'esperienza significativa attraverso la presenza di adulti maturi che veicolano il senso della propria vita.

In conseguenza di queste sollecitazioni si sta verificando un riorientamento di prospettiva, per quanto ancora parziale, anche tra i teorici dell'onnipotenza della competenza che negli ultimi venti anni hanno dominato la scena scolastica. Gli ambienti OCSE negli ultimi tempi infatti hanno ampliato l'orizzonte della competenza cognitiva in senso etico-comportamentale parlando di competenza

globale. Al soggetto davvero competente si chiederebbe non solo la padronanza del sapere pratico ma anche di quelle doti di carattere che lo pongono nelle condizioni di autoregolarsi e di stabilire buone relazioni con gli altri.

È comune a questi spunti la convinzione che la stabilità di una società non dipende soltanto dal buon funzionamento delle istituzioni, dall'onestà della classe dirigente, dalla capacità di emanare leggi giuste, ma anche dalle virtù civiche dei cittadini. L'efficacia delle norme è direttamente proporzionale alla costituzione morale delle persone e cioè alla loro struttura motivazionale interna, prima ancora che a sistemi di *enforcement* esogeno. Non c'è convivenza civile al di fuori delle leggi legittime e la virtù civica è il sentimento che assicura che, contro ogni rischio di arbitrio, questo sia possibile.

6. Le tre "E" di Howard Gardner

Considerato dal punto di vista pedagogico alla nozione di virtù civica/vita buona va riconosciuto un duplice pregio. D'un lato, quello di evitare che l'educazione alla cittadinanza sia confinata entro pratiche didattiche di tipo intellettualistico e cioè circoscritta nell'orizzonte del puro e semplice apprendimento di norme e principi; dall'altro, quello di concepirla come un processo dinamico che si costituisce come una progressiva implementazione del senso del dovere in controtendenza con una realtà nella quale è spesso esorbitante la rivendicazione dei diritti.

Non basta conoscere le regole della convivenza, bisogna attuarle anche quando vanno contro i nostri interessi. Senza doveri neppure i diritti hanno pieno corso. La valorizzazione del senso del dovere civile costituisce infatti il miglior modo per riscoprire il significato dei diritti umani. "Il dovere esprime, infatti, la capacità dell'individuo di scegliere i valori che guidano la sua vita. Grazie al dovere, e solo grazie ad esso, l'individuo diventa padrone di sé, o almeno della sua vita interiore" (Viroli, 2008, p.12). Soltanto il presidio del dovere garantisce che i diritti siano espressione di autentica libertà e non si traducano in odiosi privilegi.

Come è possibile trasferire questi principi in piani di intervento scolastici? Come tradurre la nozione di virtù civica in esperienze educative nella scuola?

Howard Gardner, il ben noto studioso delle intelligenze multiple, ha presentato qualche tempo fa in un simposio a Reggio Emilia sulla democrazia partecipativa (2009), una interessante tesi che riprendo nei suoi tratti essenziali. Partecipazione e cittadinanza si attiverrebbero tramite l'applicazione di una regola semplice, quella delle tre "E": *excellence, engagement, ethics*, che stanno a significare rispettivamente: la conoscenza delle regole del vivere civile, l'impegno

a mettersi in gioco in prima persona e a prendere la giusta decisione, anche quando ciò non corrisponda al proprio interesse.

Proviamo a seguire il ragionamento di Gardner. Il primo passo verso la virtù civica/vita buona consiste nella conoscenza della vita pubblica nelle sue diverse manifestazioni: giuridiche, storiche, politiche. Non si sottolineeranno mai abbastanza la necessità di perseguire questo obiettivo con la massima determinazione e la responsabilità della scuola in questo ambito. Anche se l'azione della scuola non ha più la forza di un tempo, essa continua tuttavia a esercitare una insostituibile funzione culturale al servizio dell'istruzione, dell'informazione, della trasmissione dell'eredità del passato. Soltanto mediante una buona formazione culturale generale affiancata dalle conoscenze relative alla vita politica e dalla costruzione del senso critico personale si possono gettare le basi per diventare un cittadino attivo e cioè capace di partecipare alla vita sociale da cittadino e non da suddito o da semplice consumatore.

I documenti elaborati a livello internazionale in materia di *civic education* entrano in maggiori dettagli suggerendo in particolare la formazione di quattro competenze: la padronanza delle fondamentali conoscenze di tipo giuridico e politico; la capacità di orientarsi nei processi sociali e culturali del nostro tempo; il rispetto delle regole proprie della vita associata; la conoscenza dei principi e dei valori su cui si basano i diritti inalienabili degli uomini. Di qui la promozione di competenze sociali attive che si possono sperimentare anche nel microcosmo della classe: la capacità di ascoltare gli altri e di discutere senza prevaricazioni, di risolvere i conflitti in modo democratico, di rispettare le norme che garantiscono a tutti i medesimi diritti.

Queste competenze rischiano tuttavia di restare a un livello formale e del tutto esteriore se non sono sostenute dalla nozione di bene comune da cui derivano. Il bene comune non è dato semplicemente dalla massimizzazione dei progetti individuali che possono essere perseguiti senza interferire l'uno con l'altro nella assolutizzazione del principio della libertà di scelta individuale, bensì dall'impegno dei vari soggetti in opere comuni, costruendo e rinsaldando rapporti solidali di comunità (Alici, 2007; Caselli, 2009).

La conquista della "vita buona" – e di conseguenza le azioni formalizzate e non volte a promuoverla – non si esaurisce nella sola azione scolastica. Esse sono infatti parte di una funzione sociale diffusa e trasversale che chiama in causa i diversi attori e i diversi ambiti in cui essi operano, ciascuno con i propri ruoli, valori, specificità, accomunati dalla ricerca di complementarietà e sinergie sul terreno della socialità, relazionalità, reciprocità.

Di qui la necessità che la "E" gardneriana relativa all'impegno attivo si svolga anche in una socialità più ampia di quella scolastica e familiare. Si tratta, in particolare, di proporre ai giovani esperienze utili per "provarsi" in iniziative di

cittadinanza attiva mediante iniziative di vario genere e da svolgere in ambiti diversi come, per citare solo qualche esempio, il volontariato, la tutela ambientale, la promozione culturale, la partecipazione a varie forme di associazionismo.

Sono ben consapevole che esistono rischi oggettivi nella certificazione a fini scolastici delle attività svolte al di fuori della scuola, non sempre coerenti con le finalità ufficialmente dichiarate oppure gestite in modo talora disinvolto. L'esperienza suggerisce di procedere perciò con molta cautela. Occorre però chiedersi se per evitare l'eventualità di qualche abuso, la scuola non finisca per compiere una scelta ancor più discutibile quando rinuncia alle potenzialità educative delle esperienze svolte in ambiti extrascolastici.

La loro validità educativa si svolge su un doppio piano. Da una parte esse consentono al giovane studente di sperimentare alcuni vincoli di responsabilità entro contesti non formalizzati, ma forniti di precise regole. Dall'altra favoriscono la possibilità di scelta e dunque l'esercizio della libertà personale finalizzati ad aiutare lo studente a scoprire se stesso e le proprie vocazioni e a proporgli una vita non solo centrata su se stesso e immersa nella virtualità, ma aperta alla relazione, all'incontro con l'altro, a prendere decisioni non sull'onda delle emozioni ma su base razionale. Questo il senso che darei alla terza "E" proposta da Gardner.

In un mondo appiattito sui consumi, sulle mode veicolate dai grandi media, spesso a rischio di omologazione degli stili di vita, non è forse inutile proporsi di far incontrare i giovani con qualcosa o qualcuno capaci di suscitare una risposta personale.

Bibliografia

- ALICI L. (a cura di), *Forme del bene condiviso*, Bologna, Il Mulino, 2007.
- BERTOLINI P., *Educazione e politica*, Milano, Cortina, 2003.
- BOCCHI G. – M. CERUTI, *Educazione e globalizzazione*, Milano, Cortina, 2004.
- BORGHESI M., *Il soggetto assente. Educazione e scuola tra memoria e nichilismo*, Castel Bolognese, Itaca, 2005.
- BOTTANI N. et al., *Un giorno di scuola nel 2020. Un cambiamento è possibile?*, Bologna, Il Mulino, 2010.
- BRUNI L. – S. ZAMAGNI, *Economia civile. Efficienza, equità, felicità pubblica*, Bologna, Il Mulino, 2003.
- CASELLI L. (a cura di), *La scuola bene di tutti*, Bologna, Il Mulino, 2009.
- CAVALLI A., *Educare la società civile* in Leccardi, C. (a cura di), *Limiti della modernità*, Roma, Carocci, 1999.
- COBALTI A., *Globalizzazione e istruzione*, Bologna, Il Mulino, 2007.
- CORRADINI L. – G. REFRIGERI (a cura di), *Educazione civica e cultura costituzionale. La via italiana alla cittadinanza europea*, Bologna, Il Mulino, 1999.
- DURU BELLAT M., *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, Paris, Éditions du Seuil, 2006.
- GARDNER H., *Giovani e partecipazione nella vita politica*, IX Conferenza internazionale dell'Osservatorio della democrazia partecipativa, Reggio Emilia, paper, 2009.
- GIUSSANI L., *Il rischio educativo*, Milano, Rizzoli, 2006.
- HECKMAN J., *Formazione e valutazione del capitale umano. L'importanza dei character skills nell'apprendimento scolastico*, Bologna, Il Mulino, 2016.
- KUMAR K., *Le nuove teorie del mondo contemporaneo. Dalla società post-industriale alla società post-moderna*, Torino, Einaudi 2000, 1995.
- LAVAL CH., *L'école n'est pas une entreprise*, Paris, La Découverte, 2003.
- MACINTYRE A., *Dopo la virtù. Saggio di teoria morale*, Milano, Feltrinelli, 1988.
- MAFFETTONE S., *Etica pubblica. La moralità delle istituzioni nel terzo millennio*, Milano, Net, 2006.
- NAVAL C., *Apprendendo a vivir la liberalidad*, in Ead. (a cura di), *Participar en la sociedad civil*, Pamplona, Eunsa, 2002.
- NAVAL C. – M. HERRERO (a cura di) *Educación y ciudadanía en una sociedad democrática*, Madrid, Encuentro, 2006.
- NORMAND R., *L'école efficace ou l'horizon du monde comme laboratoire*, *Revue française de pédagogie*, 154, 2006, pp. 33-43.
- NUSSBAUM M., *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Bologna, Il Mulino, 2012.
- PEÑA J., *El retorno de la virtud cívica*, in J. Rubio, J.M. Rosales, M. Toscano (a cura di), *Educar para la ciudadanía: perspectivas ético-política*, in *Contrastes*, 2003, suppl. n. 8, pp. 81-105.
- PUTNAM R.D., *Capitale sociale e individualismo. Crisi e rinascita della cultura civica in America*, Bologna, Il Mulino, 2004.
- SANDEL M., *Il liberalismo e i limiti della giustizia*, Milano, Feltrinelli, 1994.
- SANTERINI M., *Educare alla cittadinanza, La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Carocci, Roma, 2001.
- VIANO C.M., *Etica pubblica*, Roma-Bari, Laterza, 2002.
- VIROLI M., *L'Italia dei doveri*, Milano, Rizzoli, 2008.

Le competenze chiave per l'apprendimento permanente e la costruzione dell'identità professionale.

Terza parte: le competenze personali, sociali e imprenditoriali

MICHELE PELLERÉY¹

Introduzione

La recente *Raccomandazione* europea sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente tiene conto da un lato delle profonde trasformazioni economiche, sociali e culturali degli ultimi anni, dall'altro, della persistenza di gravi difficoltà nello sviluppo delle competenze di base dei più giovani. Emerge una crescente necessità di maggiori competenze personali, sociali e imprenditoriali, ritenute indispensabili «per assicurare resilienza e capacità di adattarsi ai cambiamenti». Viene affermato che: «Nell'economia della conoscenza, la memorizzazione di fatti e procedure è importante, ma non sufficiente per conseguire progressi e successi. Abilità quali la capacità di risoluzione di problemi, il pensiero critico, la capacità di cooperare, la creatività, il pensiero computazionale, l'autoregolazione sono più importanti che mai nella nostra società in rapida evoluzione. Sono gli strumenti che consentono di sfruttare in tempo reale ciò che si è appreso, al fine di sviluppare nuove idee, nuove teorie, nuovi prodotti e nuove conoscenze».

L'insistenza nel sottolineare l'importanza di questo ambito di competenze trova ampio riscontro nell'attuale analisi della domanda di formazione proveniente dal mondo del lavoro. In tutte le indagini disponibili sul piano internazionale e nazionale si insiste sempre più sulla centralità di quelle che vengono spesso chiamate le *soft skills*, o competenze personali trasversali. Conviene dunque approfondire quanto proposto a livello europeo almeno in alcune delle sue parti più essenziali.

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

1. Le competenze personali e sociali

È interessante cogliere subito una differenza tra questa Raccomandazione e quella del 2006. Prima di «imparare a imparare», e quasi a inquadrarne meglio il senso, si citano le competenze personali e sociali. «La competenza personale, sociale e la capacità di imparare a imparare consistono nella capacità di riflettere su sé stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva, di mantenersi resilienti e di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera. Comprende la capacità di far fronte all'incertezza e alla complessità, di imparare a imparare, di favorire il proprio benessere fisico ed emotivo, di mantenere la salute fisica e mentale, nonché di essere in grado di condurre una vita attenta alla salute e orientata al futuro, di empatizzare e di gestire il conflitto in un contesto favorevole e inclusivo».

Per interpretare compiutamente questo ambito di competenza occorre ricordare come una vera competenza risulta, sempre secondo la Raccomandazione, «in una combinazione dinamica di conoscenze, abilità e atteggiamenti». Per quanto riguarda le conoscenze da attivare si afferma: «Per il successo delle relazioni interpersonali e della partecipazione alla società è essenziale comprendere i codici di comportamento e le norme di comunicazione generalmente accettati in ambienti e società diversi. La competenza personale, sociale e la capacità di imparare a imparare richiede inoltre la conoscenza degli elementi che compongono una mente, un corpo e uno stile di vita salutari. Presuppone la conoscenza delle proprie strategie di apprendimento preferite, delle proprie necessità di sviluppo delle competenze e di diversi modi per sviluppare le competenze e per cercare le occasioni di istruzione, formazione e carriera, o per individuare le forme di orientamento e sostegno disponibili».

La componente della competenza che concerne le abilità è così descritta: «Vi rientrano la capacità di individuare le proprie capacità, di concentrarsi, di gestire la complessità, di riflettere criticamente e di prendere decisioni. Ne fa parte la capacità di imparare e di lavorare sia in modalità collaborativa sia in maniera autonoma, di organizzare il proprio apprendimento e di perseverare, di saperlo valutare e condividere, di cercare sostegno quando opportuno e di gestire in modo efficace la propria carriera e le proprie interazioni sociali. Le persone dovrebbero essere resilienti e capaci di gestire l'incertezza e lo stress. Dovrebbero saper comunicare costruttivamente in ambienti diversi, collaborare nel lavoro in gruppo e negoziare. Ciò comprende: manifestare tolleranza, esprimere e comprendere punti di vista diversi, oltre alla capacità di creare fiducia e provare empatia».

Infine: «Tale competenza si basa su un atteggiamento positivo verso il proprio benessere personale, sociale e fisico e verso l'apprendimento per tutta la vita. Si basa su un atteggiamento improntato a collaborazione, assertività e in-

tegrità, che comprende il rispetto della diversità degli altri e delle loro esigenze, e la disponibilità sia a superare i pregiudizi, sia a raggiungere compromessi. Le persone dovrebbero essere in grado di individuare e fissare obiettivi, di automotivarsi e di sviluppare resilienza e fiducia per perseguire e conseguire l'obiettivo di apprendere lungo tutto il corso della loro vita. Un atteggiamento improntato ad affrontare i problemi per risolverli è utile sia per il processo di apprendimento sia per la capacità di gestire gli ostacoli e i cambiamenti. Comprende il desiderio di applicare quanto si è appreso in precedenza e le proprie esperienze di vita nonché la curiosità di cercare nuove opportunità di apprendimento e sviluppo nei diversi contesti della vita».

L'ambito di competenza evocato si presenta assai complesso e per molti versi include aspetti che vengono considerati anche in altri ambiti, come quelli relativi alla competenza imprenditoriale, ambito sottolineato con forza in questa nuova Raccomandazione. Conviene dunque approfondire alcune delle principali dimensioni sia delle competenze personali e sociali, sia di quelle imprenditoriali

2. Una base comune a tutte le competenze: la capacità di auto-direzione.

Si afferma nella Raccomandazione che una delle componenti della competenza è la capacità di «gestire il proprio apprendimento e la propria carriera». Questa capacità è stata più volte sottolineata da quanti hanno approfondito le esigenze formative e i caratteri propri di una identità professionale adeguati per gli sviluppi sia culturali, sia soprattutto lavorativi dei nostri tempi. A esempio per Alan Brown tra le qualità fondamentali della persona da promuovere vi è l'essere proattivo e capace di auto-direzione². Andreas Hirschi indica tutto ciò come essere auto-diretti e flessibili nello sviluppo della propria carriera; e specifica che il soggetto dovrà impegnarsi a gestire la propria carriera in maniera autodiretta lungo tutto l'arco della vita³. Per Mark Savickas la costruzione della propria identità professionale deve diventare per il soggetto un progetto o una storia, che con l'aiuto degli altri, come gli orientatori, cerca di dare e ricostruire continuamente senso e prospettiva esistenziale nell'ambito lavorativo, aprendosi a un quadro di possibili future occupazioni⁴.

² BROWN A. - J. BIMROSE, Identity development. In HARTUNG P.J. - SAVICKAS M.L. - WALSH W.B., (Eds.), *APA Handbook of career intervention*, Volume 2: *Applications*, Washington, DC, US: American Psychological Association, 2015, pp. 241-254.

³ HIRSCHI A., The fourth industrial revolution. Issues and implications for career research and practice, *The Career Development Quarterly*, 2018, 66, 3, pp. 192-204.

⁴ SAVICKAS M.L., *Career counselling*, Washington, D.C., American Psychological Association, 2011 (traduzione italiana a cura di A.M. Di Fabio), Trento, Erickson, 2014.

Qualunque sia l'approccio, il ruolo costruttivo di sé richiama la capacità di autodeterminazione, cioè la capacità di compiere scelte che si fondano su una prospettiva esistenziale, in qualche caso differente da quelle precedentemente assunte, come nel caso delle cosiddette transizioni. Si evidenzia in ciò l'aspetto decisionale che implica l'elaborazione o la rielaborazione di progetti di vita e l'individuazione delle condizioni necessarie per poterli realizzare con continuità e sistematicità. Accanto a questa capacità si colloca quella di autoregolazione, intesa come la capacità di gestire se stessi nel cercare di mettere in atto quanto deciso con continuità e sistematicità. Sembra talora che questa capacità venga spesso sottovalutata, mentre essa è centrale nella domanda che proviene dal mondo del lavoro. James Heckman ha evocato a questo proposito una dimensione fondamentale della personalità umana: la coscienziosità. Questa qualità umana risulta fortemente correlata con il successo occupazionale, in particolare nel lavoro risultano importanti specifici aspetti della coscienziosità come affidabilità, precisione, perseveranza⁵.

3. La riflessività come elemento essenziale della capacità di auto-direzione

Nella Raccomandazione si fa più volte riferimento alla capacità di riflettere su sé stessi, di concentrarsi, di riflettere criticamente. A questo proposito si deve ricordare come la costruzione di una propria identità professionale sia un percorso nel quale il confronto con la realtà del mondo del lavoro dovuta all'esperienza diretta, o mediata, tende a sollecitare un continuo adattamento dell'immagine di sé come lavoratore e, in questo quadro, a sviluppare competenze, atteggiamenti e comportamenti coerenti. In tutto ciò, l'attività riflessiva e la mediazione di un sistema formativo costituiscono elementi chiave per una crescita progressivamente sempre più consapevole e capace di adattamento della propria identità professionale.

Jean Guichard e Mark Savickas, commentando i contributi raccolti durante un simposio dedicato alla riflessività presente negli interventi propri della metodologia di consulenza orientativa definita *Life Design*,⁶ insistono sulla distinzione tra attività riflessiva di primo ordine e attività riflessiva di secondo ordine. Il primo tipo di riflessione coinvolge processi interpretativi che aiutano a dare senso e significato alle esperienze vissute e alle situazioni problematiche da af-

⁵ La coscienziosità è considerata una delle dimensioni fondamentali della persona umana dal test di personalità *Big Five*; vedi a questo proposito: CAPRARA G.V. et alii, *BFQ, Big Five Questionnaire*, Firenze, OS, 2005.

⁶ SAVICKAS M.L. - J. GUICHARD, Reflexivity in Life Designing interventions, *Journal of Vocational Behavior*, 2016, 97, pp. 1-2.

frontare sulla base dei quadri di riferimento posseduti (assunzioni, convinzioni, ruoli assunti). La seconda tipologia di riflessione è più profonda e coinvolge un cambiamento di prospettiva interpretativa. Questa distinzione evoca quanto a suo tempo Jack Mezirow aveva proposto circa i processi di apprendimento trasformativi. Egli partiva da una concezione dell'apprendimento nel quale svolge un ruolo centrale il processo interpretativo: l'apprendimento a livello adulto è "il processo connesso con l'uso di una precedente interpretazione per costruire una nuova o una rivista interpretazione del significato di una propria esperienza come guida per azioni future"⁷. L'apprendimento è così visto da Mezirow come un processo interpretativo dialettico mediante il quale interagiamo con oggetti ed eventi, guidati da un insieme d'attese già presente. "In altre parole, noi usiamo le attese già stabilite per spiegare e costruire ciò che percepiamo essere la natura di un aspetto dell'esperienza che fino ad ora manca di chiarezza o è stata mal interpretata. Tuttavia, in un apprendimento trasformativo reinterpretiamo una vecchia (passata) esperienza (o una nuova) da un nuovo insieme d'attese, dandole così un nuovo significato e una nuova prospettiva"⁸.

Dal nostro punto di vista si ha così un preciso riferimento al ruolo della riflessione sull'esperienza vissuta nei processi di costruzione della propria identità professionale. Questi possono assumere sia la forma di riflessione di primo ordine, secondo l'impostazione di Guichard e Savickas, sia di secondo ordine; tuttavia, sia nel primo, sia nel secondo caso, la ricerca psicologica ha messo in evidenza come tali processi ben difficilmente riescano ad essere messi in atto se non si è adeguatamente aiutati, se non si è sviluppata una certa pratica nel farlo, se non si esplicita una particolare intenzione di farlo. È quanto afferma in sostanza Bernard Rey, quando sollecita un'attenzione particolare all'intenzionalità del soggetto ed evidenzia la facilità di errori interpretativi dovuti a una lettura superficiale della nuova situazione⁹. Di qui la necessità di promuovere nei soggetti le abilità di comprensione profonda delle situazioni, di riflessione critica relativa alle proprie esperienze, di costruzione di riferimenti interni quanto è possibile decontestualizzati, di desiderio di esaminare le nuove situazioni e le nuove esperienze, mettendole in relazione con le precedenti per coglierne somiglianze e differenze non solo superficiali.

Jean Guichard¹⁰ rilegge il processo riflessivo come un processo "dialogico con se stesso nel quale" il soggetto stesso è un io che pone una questione a se stesso,

⁷ MEZIROW J. et alii, *Learning as Transformation*, Jossey-Bass, San Francisco 2000, p. 5; Mezirow J., *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco 1991, p. 12.

⁸ MEZIROW J., *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco 1991, p. 11.

⁹ REY B., *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF, 1996, cap.3.

¹⁰ GUICHARD J., Reflexivity in Life Designing interventions: comments on life and career design dialogues, *Journal of Vocational Behavior*, 2016, 97, pp. 78-83.

considerato quasi un tu, e aspetta da lui una risposta sulla base di quello che questo tu ha inteso. Tale impostazione può evocare quanto Platone ha descritto nel *Teeteto*, spiegando il significato del pensare, del riflettere. Pensare, egli afferma, è: “il dialogo che l’anima per sé instaura con se stessa su ciò che sta esaminando. [...] Infatti mi pare chiaro che, quando pensa, l’anima non fa altro che dialogare interrogando se stessa e rispondendosi da sé, affermando e negando”¹¹.

4. Il saper far fronte alle difficoltà e alle delusioni: la resilienza

La Raccomandazione insiste su una qualità personale che negli ultimi anni è stata oggetto di notevoli approfondimenti: la resilienza. Inizialmente il termine, mutuato dalla fisica, faceva riferimento alla capacità di resistenza e di superamento dei traumi subiti da parte di bambini coinvolti in guerre, campi di concentramento, ecc. Progressivamente il significato attribuito al termine si è esteso fino a comprendere la capacità di far fronte all’incertezza e alla complessità. La Raccomandazione afferma che “Le persone dovrebbero essere resilienti e capaci di gestire l’incertezza e lo stress”. In questa prospettiva si può evocare una virtù già ben conosciuta fin dall’antichità: la forza. Dante nel *Purgatorio* (Canto V) usa l’espressione: “sta come torre ferma, che non crolla già mai la cima per soffiare venti”, indicando la stabilità del carattere, nonostante vicende e sollecitazioni che potrebbero piegarlo, infiacchirlo o addirittura distruggerne la struttura.

In psicologia si accosta questo termine a quello di “coping”, o saper affrontare avversità, contrasti, insuccessi, difficoltà. Si tratta di una delle qualità tipiche della volontà: la capacità di far fronte a situazioni, che si presentano minacciose o sfidanti in vario modo. Spesso in condizioni di questo tipo il soggetto trova grande difficoltà a reagire e raccogliere le proprie energie per intervenire positivamente. Questa competenza si iscrive nel contesto del gestire se stessi nel progettare, realizzare e valutare attività e iniziative rivolte al conseguimento di obiettivi validi e impegnativi. La perseveranza nel perseguire quanto inteso implica di fatto il superamento di difficoltà, delusioni, incertezze, frustrazioni, paure, ansietà più o meno intense. Occorre saper controllare in maniera efficace l’azione in modo da portare a termine gli impegni, proteggendo la motivazione che guida e sostiene tale azione da sollecitazioni e interessi alternativi e da stanchezza e frustrazione di fronte alle difficoltà incontrate.

¹¹ REALE G., (a cura di), *Platone, tutti gli scritti*, Milano, Rusconi, 1991, 2^a ed, pp.579-580.

Un esempio può essere dato dall'ambito imprenditoriale, del quale argomentiamo più dettagliatamente in un prossimo paragrafo. L'economia di mercato, infatti, non è un sistema che ricompensa regolarmente il merito né il talento, o che lo ricompensa meglio di altri sistemi (lo sport, le società scientifiche, la famiglia ...). Nella dinamica di mercato non esiste un rapporto certo tra il comportamento virtuoso dell'imprenditore (innovazioni, lealtà, correttezza, legalità ...) e il suo successo sul mercato. Questo rapporto spesso c'è, ma può non esserci. I risultati di un'impresa dipendono da innumerevoli circostanze, che possono mutare indipendentemente dal controllo e dal merito dell'imprenditore o dell'imprenditrice. E così può accadere che sforzi meritevoli restino senza ricompensa, e che il premio vada a chi ha meno merito o talento. La sventura può colpire – e ogni tanto colpisce – anche il giusto, anche il virtuoso imprenditore, soprattutto in tempi di crisi. La coltivazione della virtù della fermezza lo può salvare, lo può aiutare a non arrendersi, e a rilanciare la corsa.

Quanto ai processi formativi nei tempi recenti sono state individuate molteplici elementari capacità di gestione di sé che dovrebbero essere coltivate fin dall'infanzia. Si tratta delle cosiddette "funzioni esecutive" cioè capacità di governo delle proprie azioni sia dal punto di vista cognitivo, sia da quello emotivo. Naturalmente inizialmente l'influsso degli agenti educativi è più rilevante, ma nel tempo occorre che il soggetto ne prenda consapevolezza e guidato opportunamente si faccia promotore egli stesso della loro crescita. In particolare sono state sottolineate alcune strategie fondamentali da padroneggiare come quelle di controllo delle emozioni e di protezione delle motivazioni. Ad esempio, la tristezza e la frustrazione favoriscono l'emergere di alternative seducenti e rendono più debole la capacità di persistenza nel portare a termine il piano d'azione, mentre l'ansietà tende a collocare in uno stato di incertezza nel momento di preparazione all'azione. Si tratta anche di controllare le reazioni emotive che insorgono di fronte alle difficoltà incontrate e che possono ritardare o bloccare l'azione.

5. Lavorare produttivamente insieme con gli altri

In tutte le rilevazioni relative alle competenze richieste dal mondo del lavoro emerge la capacità di lavorare in team, cioè di collaborare efficacemente nel lavoro di squadra. Occorre subito distinguere tra lavori di gruppo e lavori di squadra. Nel primo caso si può trattare di gruppi di ricerca, di discussione, di elaborazione di un testo. Certo è necessario che i gruppi siano ben organizzati e guidati, ma non si tratta in genere di una strutturazione nella quale a ciascuno è dato un ben preciso compito da portare a termine in stretta connessione con quelli degli altri al fine di conseguire un obiettivo comune, in particolare un prodotto o un artefatto umano.

Nel caso del lavoro di squadra, o in team, a ciascuno dei partecipanti sono assegnati compiti essenziali da svolgere in vista della comune impresa e l'apporto di ciascuno condiziona la qualità dei risultati finali.

Due elementi fondamentali caratterizzano sia i lavori di gruppo in genere, sia quelli di squadra in particolare. Il primo è l'idea che il tutto sia maggiore delle parti, cioè che il risultato finale prodotto dal gruppo sia più rilevante (per ampiezza, qualità, complessità, innovazione, valore) della semplice somma dei singoli contributi, che ciascun partecipante può fornire. Il secondo elemento riguarda l'aspetto relazionale, cioè l'importanza del saper comunicare e interagire con gli altri in maniera valida e produttiva.

Dal punto di vista del lavoro di squadra conviene approfondire il primo elemento, in quanto nell'attività lavorativa molto spesso si incrociano due esigenze di buona organizzazione e comunicazione: una relativa alla collaborazione fra coloro che partecipano a una fase lavorativa, l'altra alla complementarità delle diverse fasi del processo produttivo. Infatti, molto spesso la realizzazione di un prodotto finale richiede molteplici passaggi, ciascuno dei quali condiziona il successivo. Un esempio può essere dato dalla catena di produzione di un testo stampato. La prima fase è quella della progettazione del testo da stampare, fase che ovviamente condiziona tutto il percorso successivo. Ma la fase successiva, quella della cosiddetta prestampa, implica la composizione grafica di testo e immagini secondo il progetto. Questa fase, se da una parte è condizionata dalla qualità del progetto, dall'altra, essa condiziona la qualità del risultato finale. Segue la fase vera e propria di stampa. Infine, si può considerare la fase finale o di allestimento. Ciascuna fase implica collaborazioni orizzontali tra varie incombenze, ma soprattutto viene coinvolta la qualità di ciascun passaggio della catena, passaggio che è condizionato dal precedente e condiziona il successivo. Di qui la necessità che ciascuno sia consapevole dell'intero processo e del suo specifico apporto.

Nel contesto di un lavoro di squadra, o di team, la consapevolezza precisa delle caratteristiche e della qualità del proprio apporto al lavoro comune deve essere solidamente collegato a due competenze specifiche: a) il gusto di portare a termine con puntualità e qualità il compito affidato; b) la capacità di relazionarsi con gli altri membri del team, o squadra, rispettando ruoli e responsabilità e assumendo con chiarezza le proprie. Da molte ricerche internazionali è emerso che gran parte delle difficoltà di inserimento in un nuovo contesto lavorativo, se non di abbandono di esso, deriva proprio dalle difficoltà di relazionarsi validamente e produttivamente con colleghi, superiori o inferiori.

6. L'imprenditorialità

«La competenza imprenditoriale si riferisce alla capacità di agire sulla base di idee e opportunità e di trasformarle in valori per gli altri. Si fonda sulla creatività, sul pensiero critico e sulla risoluzione di problemi, sull'iniziativa e sulla perseveranza, nonché sulla capacità di lavorare in modalità collaborativa al fine di programmare e gestire progetti che hanno un valore culturale, sociale o finanziario». Per interpretare compiutamente questo ambito di competenza occorre ricordare come una vera competenza risulta, sempre secondo la Raccomandazione, «in una combinazione dinamica di conoscenze, abilità e atteggiamenti».

Quanto a conoscenze: «La competenza imprenditoriale presuppone la consapevolezza che esistono opportunità e contesti diversi nei quali è possibile trasformare le idee in azioni nell'ambito di attività personali, sociali e professionali, e la comprensione di come tali opportunità si presentano. Le persone dovrebbero conoscere e capire gli approcci di programmazione e gestione dei progetti, in relazione sia ai processi sia alle risorse. Dovrebbero comprendere l'economia, nonché le opportunità e le sfide sociali ed economiche cui vanno incontro i datori di lavoro, le organizzazioni o la società. Dovrebbero inoltre conoscere i principi etici e le sfide dello sviluppo sostenibile ed essere consapevoli delle proprie forze e debolezze».

Per quanto concerne le abilità si dice: «Le capacità imprenditoriali si fondano sulla creatività, che comprende immaginazione, pensiero strategico e risoluzione dei problemi, nonché riflessione critica e costruttiva in un contesto di innovazione e di processi creativi in evoluzione. Comprendono la capacità di lavorare sia individualmente sia in modalità collaborativa in gruppo, di mobilitare risorse (umane e materiali) e di mantenere il ritmo dell'attività. Vi rientra la capacità di assumere decisioni finanziarie relative a costi e valori. È essenziale la capacità di comunicare e negoziare efficacemente con gli altri e di saper gestire l'incertezza, l'ambiguità e il rischio in quanto fattori rientranti nell'assunzione di decisioni informate».

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

Già nel quattrocento, in uno dei primi e fondamentali trattati di economia del tempo, Bernardino da Siena aveva notato come in un buon imprenditore si combinavano quattro precise doti: efficienza, responsabilità, laboriosità e assunzione del rischio; e come per questo ben pochi riuscivano a possedere tale combinazione in modo completo ed equilibrato. La prospettiva elaborata da Bernardino sembra evocare qualità caratterizzanti le persone fin dalla nascita; oggi si ritiene, invece, che

l'imprenditorialità sia costituita da un insieme di competenze che possono e debbono essere sviluppate da ogni individuo. A livello europeo è stato dedicato ampio spazio di approfondimento di quanto indicato nel 2006 come "spirito di iniziativa e imprenditorialità", giungendo a pubblicare nel 2016 in un documento *EntreComp* (*Entrepreneurship Competence Framework* o Quadro di Riferimento per la Competenza Imprenditorialità). In esso sono indicate quindici competenze articolate secondo tre aree. La prima comprende: usare la propria immaginazione e abilità per trovare opportunità e creare valore; sviluppare idee creative e propositive; lavorare seguendo la propria visione del futuro; sfruttare al meglio idee e opportunità; valutare le conseguenze e l'impatto di idee, opportunità e azioni. La seconda area include: credere in se stessi e continuare a crescere; concentrarsi e non rinunciare; ottenere e gestire le risorse di cui si ha bisogno; sviluppare un know how economico e finanziario; ispirare e coinvolgere gli altri. La terza area considera: essere proattivi; elencare le priorità, organizzarsi e continuare; prendere decisioni che affrontino rischi e incertezze; fare squadra, collaborare e restare connessi; imparare facendo.

In Italia la consapevolezza dell'importanza dal punto di vista educativo di una promozione sistematica della competenza imprenditoriale è stata sottolineata da un'iniziativa del Ministero dell'Istruzione contenuta in un Circolare del 2018 sulla "Promozione di un percorso di *Educazione all'imprenditorialità* nelle scuole secondarie di secondo grado Statali e Paritarie in Italia e all'estero". Viene fatto esplicito riferimento al documento europeo e indicate alcune piste ed esempi di realizzazione di percorsi formativi¹².

Oggi, comunque, l'imprenditorialità va considerata in primo luogo come imprenditorialità di sé, cioè come impegno sistematico e costante nello sviluppare progressivamente la propria identità professionale. Inoltre, occorre ricordare come a livello europeo tutte le competenze trovino il loro fondamento nell'autonomia e responsabilità della persona umana. L'identità professionale infatti si appoggia secondo il già citato Alan Brown su alcune qualità del soggetto, questi deve: a) essere proattivo e capace di auto-direzione; b) saper dare senso e prospettiva alle proprie scelte, impegnandosi nel realizzarle; c) essere autoriflessivo, consapevole delle proprie competenze e capace di analisi critica delle situazioni; d) promuovere le sue competenze relazionali; d) essere adattabile e capace di gestire le tensioni tra continuità e cambiamento¹³.

¹² I materiali pervenuti alle scuole sono consultabili al seguente indirizzo: http://istruzioneer.gov.it/2018/03/13/percorso-di-educazione-allimprenditorialita-nelle-scuole-secondarie-di-2-grado/circolare-prot-n-4244-_13_3_2018/

¹³ BROWN A. - J. BIMROSE, Model of learning for career and labour market transitions, *Research in Comparative and International Education*, 2014, 9, pp. 270-286.

7. Conclusione

La rilettura della Raccomandazione europea del 2018 induce a rafforzare l'idea che lo sviluppo dell'identità professionale sia intimamente collegata allo sviluppo della propria identità personale e sociale. In parole semplici si potrebbe dire che un buon lavoratore è in primo luogo una persona matura sul piano personale e sociale. Nel contesto della Formazione Professionale, soprattutto iniziale, ciò sollecita l'impegno educativo nella formazione umana e spirituale della persona. Dare senso e prospettiva alla propria esistenza e crescere nelle qualità personali fondamentali che caratterizzano una persona matura, autonoma e responsabile, giocano un ruolo essenziale anche nella formazione del lavoratore, come del professionista.

Da questo punto di vista occorre rilevare che quanto delineato dalla Raccomandazione deve essere integrato con un più chiaro accenno allo sviluppo di un'etica professionale. Su questo tema ho sviluppato un approfondimento dal titolo: "Lo sviluppo di un'etica professionale coerente con il contesto lavorativo odierno"¹⁴, ad esso rimando, limitandomi qui a ricordare un apporto di Howard Gardner sulle caratteristiche di un "buon lavoro". Questo studioso ha sviluppato a partire dall'inizio degli Anni Duemila uno studio sistematico relativo a ciò che dovrebbe caratterizzare un «buon» lavoro e di conseguenza un «buon» lavoratore. Al termine di circa dieci anni di indagini egli è giunto a identificare tre fondamentali elementi che lo caratterizzano¹⁵.

- 1) In primo luogo «un buon lavoro è *eccellente*, nel senso che soddisfa gli standard tecnici della professione e dell'attività pratica pertinente».
- 2) In secondo luogo esso è personalmente *significativo*. «Esso è significativo sul piano personale, cioè esso è coinvolgente (*engaging*): svolgere un buon lavoro sul lungo periodo si dimostra troppo difficile, a meno che quel lavoro non continui ad essere invitante e significativo per chi lo svolge». In questa prospettiva lo spagnolo Garcia Hoz¹⁴ ha approfondito alcuni aspetti formativi e motivazionali della persona che derivano da un lavoro fatto bene. In primo luogo il piacere, il gusto di portare a termine compiutamente i propri impegni e progetti lavorativi. Poi l'intima soddisfazione per la constatazione di aver compiuto un'opera «ben fatta». Ne deriva una percezione di competenza basata sopra il proprio impegno e la propria abilità. In questo caso etica ed estetica tendono a sostenersi vicendevolmente.

¹⁴ PELLERAY M., Lo sviluppo di un'etica professionale coerente con il contesto lavorativo odierno, *Rassegna CNOS*, 2017, 33, 1, pp. 49-67.

¹⁵ L'Autore riassume la ricerca sviluppata nel quarto capitolo del volume: GARDNER H., *Verità, bellezza, bontà. Educare alle virtù nel ventunesimo secolo*, Milano, Feltrinelli, 2001.

- 3) In terzo luogo esso è *etico*. Un buon lavoro viene eseguito in modo responsabile, di conseguenza il buon lavoratore si interroga costantemente su quel che vuol dire essere responsabile; cerca di comportarsi in quel modo; e cerca, come tutti dovremmo fare, di riconoscere i propri sbagli e di correggere di conseguenza il proprio operato.

University Technical College: un'esperienza di successo (Seconda parte)

ROBERTO FRANCHINI¹, EMANUELE SERRELLI²

Introduzione

Dopo aver descritto gli elementi organizzativi che costituiscono il presupposto, per molti versi indispensabile, di una formazione efficace, nel presente contributo si analizzano più a fondo gli aspetti didattici, che costituiscono l'*output* di un'organizzazione disponibile a piegarsi all'esigenze primarie degli allievi e della loro educazione.

1. Il modello di insegnamento e le *employability skills*

È importante che la scuola costruisca una visione e un accordo condivisi ("non negoziabili"), un quadro olistico su cosa si debba intendere per insegnamento e apprendimento di qualità. In questo orizzonte, è fondamentale la scelta del referenziale di competenze, con particolare riguardo alle *soft skills* per l'occupabilità (*employability skills*). È prioritario che questo modello sia scelto e condiviso con i datori di lavoro, che spesso considerano le abilità per l'occupabilità come egualmente importanti rispetto alle conoscenze e alle abilità tecniche.

Il modello PiXL Edge³ adottato dalle UTC prevede cinque abilità per l'occupabilità: Leadership, Organizzazione, Affidabilità, Iniziativa, Comunicazione (acronimizzato come LORIC). Applicate allo studente, le skills LORIC consistono in:

- *Leadership*: prendere decisioni e accettare responsabilità;
- *Organizzazione*: gestione del tempo, lavoro in gruppo, arrivare preparati;
- *Resilienza*: mostrare dedizione, flessibilità e lavorare bene sotto pressione;
- *Iniziativa*: creatività e abilità di problem solving, capacità di essere un membro del team;
- *Comunicazione*: comunicare le proprie idee efficacemente.

¹ Università Cattolica del Sacro Cuore.

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

³ Cfr. <https://theedge.pixl.org.uk>

La scelta di un quadro delle competenze per l'occupabilità implica tre decisioni conseguenti:

- In quale punto del curriculum sarà più facile sviluppare una particolare abilità?
- In che modo le competenze saranno articolate agli studenti?
- Come verranno monitorati i progressi di uno studente nello sviluppo di un'abilità?

Le *employability skills* vengono sviluppate attraverso esperienze lavorative e corsi di approfondimento, ma anche attraverso una cultura scolastica pianificata e un insegnamento specifico (sono integrate nel curriculum e nell'orario scolastico e sono rese esplicite e ricordate spesso agli studenti). L'esistenza di un *dress code*, che richiama l'ambiente lavorativo e, in generale, un contesto di tipo adulto contribuiscono ad esempio a riflettere e anticipare il contesto lavorativo.

Le attività di sviluppo professionale, incluso il Project Based Learning (PBL), sono significative e imprescindibili per la costruzione dell'occupabilità degli studenti, in quanto:

- sviluppano *work-readiness skills*, abilità che rendono lo studente pronto al lavoro; tra esse lo sviluppo sociale ed emotivo, le capacità di comunicazione e di lavoro di squadra, lo sviluppo personale e la fiducia in se stessi;
- producono risultati concreti, prodotti e capolavori che vengono spesso presentati e celebrati in eventi di presentazione e valutati direttamente dai datori di lavoro;
- creano opportunità positive per gli studenti per progredire attraverso l'acquisizione di competenze e qualifiche riconosciute dall'industria, consentendo l'esposizione e l'accesso diretto a una serie di potenziali datori di lavoro.

Pertanto le attività di sviluppo professionale producono un impatto di ampia portata per gli studenti, particolarmente in quelle *skills* sociali ed emotive spesso dichiarate dai datori di lavoro come carenti in molti potenziali dipendenti. Se combinate con le competenze tecniche di alto livello, con i contatti e con le relazioni sviluppati nel settore e con le opportunità lavorative maturate, le *skills* permettono agli studenti di distinguersi nei loro CV, nelle dichiarazioni personali universitarie, nelle domande di lavoro e nei colloqui. Tutti fattori che si rifletteranno direttamente in follow up eccellenti in termini di impiegabilità e impiego dei propri diplomati.

2. Il curriculum

Il curriculum dovrà essere steso e mantenuto aggiornato tenendo presente tre riferimenti fondamentali che si modificano a loro volta nel tempo:

- 1) gli standard nazionali;

- 2) le esigenze e i contributi dei datori di lavoro locali;
- 3) il modello pedagogico.

Per quanto riguarda gli standard nazionali, nel Regno Unito essi dettano le nozioni e le competenze che gli studenti devono raggiungere e che sono valutate negli esami organizzati a livello nazionale. Gli standard non comportano un numero minimo o massimo di ore per ciascun soggetto: su ciò esistono linee guida nazionali, ma non obbligatorie. Ciò rende possibile un alto grado di personalizzazione.

Le UTC mirano ad accompagnare gli studenti a conseguire le qualifiche BTEC o Cambridge Nationals. Gli studenti saranno esaminati dal consorzio che mantiene lo standard prescelto.

I corsi BTEC nel Regno Unito sono qualificazioni pratiche e di alta qualità fondate sul mondo reale del lavoro. Sono caratterizzati da specializzazione, apprendimento nel fare e focus su abilità spendibili nel mondo del lavoro. Progettate in consultazione con i datori di lavoro e gli organismi professionali, le qualifiche BTEC mirano a fornire un'elevata occupabilità nel settore scelto.

I Cambridge Nationals sono qualificazioni professionali, equivalenti ai GCSE (General Certificate of Standard Education), per ragazzi di 14-16 anni. Ogni qualifica va dal Livello 1 al 2, ma fornisce una base eccellente per la progressione verso i Cambridge Technicals e altre qualifiche professionali di Livello 3, oltre che verso gli A-Levels e l'apprendistato.

Nella definizione del curriculum è poi fondamentale tenere in grande considerazione i requisiti richiesti dai datori di lavoro locali e regionali, opportunamente consultati ma anche coinvolti direttamente nelle attività della scuola, mediante master class, esperienze di lavoro di due o più settimane, progetti PBL (Problem Based Learning), mentoring aziendale, programma di apprendistato, formazione del personale. In alcuni casi è possibile mettere addirittura in atto una co-docenza tra scuola e datore di lavoro. Ciò richiede la creazione di un dialogo appropriato che soddisfi i criteri di valutazione e un'attenta progettazione didattica. È significativo notare come il contatto con i datori di lavoro è spesso sottolineato positivamente dagli studenti nel valutare la loro esperienza in un'UTC.

Infine, è evidente che qualsiasi istituzione scolastica si basa su un modello pedagogico e su specifici approcci didattici, espliciti o impliciti. Il modello pedagogico delle UTC si rifà ai seguenti principi:

- Coinvolgimento del datore di lavoro;
- Orientamento professionale: giornate di orientamento, possibilità di parlare con i datori di lavoro, guida da parte degli insegnanti per trovare il percorso giusto in base all'inclinazione degli studenti;
- Apprendimento in contesto: attraverso l'applicazione reale gli alunni dovrebbero essere in grado di comprendere la rilevanza di ciò che stanno studiando;

- Chiaro collegamento tra curriculum e percorso professionale;
- Parità tra aspetti tecnici, pratici e accademici e integrazione tra varie forme di apprendimento (l'equilibrio e la proporzione tra apprendimento accademico e apprendimento tecnico-pratico possono variare con l'età dei ragazzi, ad es. da 60:40 per i 14-16enni a 40:60 per i 16-19enni).

3. Linee guida didattiche

L'idea di "insegnamento eccellente" deve essere plasmata sul modello, delineando in modo coerente una serie di raccomandazioni sull'azione didattica dell'insegnante. Il referenziale LORIC si traduce in una serie di indicazioni concrete, che gli insegnanti sono chiamati a seguire:

(L)eadership:

- La sfida è considerata un'opportunità per imparare e il ritmo è impostato in base alla profondità;
- Interrogazione: gli insegnanti usano domande esperte, indagatrici e differenziate che mettono alla prova tutti;
- La difficoltà è legittimata come parte dell'apprendimento;
- Differenziazione: l'insegnamento è adattato alle esigenze di tutti gli studenti e la pianificazione è informata da una meticolosa comprensione degli studenti attraverso l'osservazione, la marcatura e l'analisi dei dati;
- Qualità Insegnamento sfida e supporta tutti gli studenti a raggiungere la capacità di prendere decisioni e accettare responsabilità.

(O)rganizzazione:

- Spiegazione: gli insegnanti iniziano rappresentando immediatamente lo scopo di quanto stanno per fare, e contestualizzano l'apprendimento esplicitando dall'inizio la sequenza di apprendimento;
- Gli insegnanti semplificano con chiarezza le idee complesse;
- Modeling: gli insegnanti guidano gli studenti attraverso la pratica e forniscono modelli in modo che questi abbiano chiaro come applicare le conoscenze e le abilità;
- Memoria: gli insegnanti richiamano l'apprendimento precedente e costruiscono opportunità regolari e varie di valutazione per migliorare e verificare la comprensione degli studenti;
- I compiti a casa consolidano l'apprendimento e approfondiscono la comprensione come parte di una più ampia sequenza di apprendimento.

(R)esilience:

- Aspettative elevate: c'è un'aspettativa di duro lavoro in quanto gli insegnanti richiedono costantemente di più. Gli studenti sono incoraggiati a concentrarsi sul miglior risultato possibile;
- Promuovere la resilienza: gli studenti sono pronti a correre rischi e imparare dai propri errori;
- Ambiente di apprendimento positivo, propositivo e ambizioso.

(I)nititative:

Essere espliciti riguardo ai processi di apprendimento: gli insegnanti condividono il loro pensiero per mostrare i criteri in base ai quali vengono assegnate le valutazioni, in modo che gli studenti possano comprendere come progredire;

- Incoraggiare la titolarità dell'apprendimento da parte degli studenti: gli studenti sviluppano liste di controllo, imparando a controllare autonomamente il loro lavoro;
- Connettere: gli insegnanti segnalano dove gli studenti possono applicare le abilità apprese.

(C)ommunication:

- Awe & Curiosity: gli insegnanti creano interessanti spunti, collegando costantemente l'apprendimento al mondo esterno;
- Gioia: la passione e l'entusiasmo degli insegnanti celebrano la curiosità intellettuale e il successo;
- Agilità dell'insegnante: gli insegnanti stimolano gli interventi degli studenti, e rispondono usando spesso errori e idee sbagliate per migliorare dialetticamente la loro comprensione;
- Profondità: gli insegnanti incoraggiano gli studenti a interagire con i contenuti ai livelli più alti e ad ampliare le loro competenze;
- Linguaggio specifico dell'ambito disciplinare: le opportunità di alfabetizzazione si fondano sull'insegnamento esplicito di termini e testi specifici del campo di apprendimento.

In generale, l'insegnamento e l'apprendimento devono essere interessanti, stimolanti e svolgersi in un'atmosfera positiva, in quanto ciò dovrebbe portare un impatto positivo sullo sviluppo e il rafforzamento delle competenze. Anche il gioco e la *gamification* sono frequentemente utilizzati, sotto forma di competizioni a squadre all'interno della scuola e competizioni tra scuole.

Il piano di studi deve essere steso in maniera olistica: tutti gli insegnanti e i membri del personale devono comprendere il proprio contributo all'istruzione dello studente e in che modo la propria materia si colleghi ad altri aspetti del curriculum. Istruzione tecnica, accademica e pratica devono essere valutate allo stesso modo e le materie accademiche devono essere mantenute il più possibile in relazione con la specializzazione tecnica.

Il principio chiave per insegnare materie accademiche generali (lingua e letteratura, matematica, fisica, biologia, scienze umane ecc.) è infatti quello di insegnarle “in contesto” e di illustrarle attraverso l’apprendimento specialistico. Certamente è riconosciuto che non tutti gli elementi di una materia generale (richiesti in un esame di tipo generalista) possono essere collegati così strettamente a una specializzazione: è pertanto necessario che ogni materia accademica sia anche un insegnamento a pieno titolo. Tuttavia, per quanto possibile, la materia deve essere insegnata inserendola nelle attività pratiche e nei progetti con i datori di lavoro.

Nell’UTC l’istruzione tecnica, accademica e pratica sono valutate allo stesso modo e le materie accademiche sono mantenute in relazione con la specializzazione tecnica. Il principio chiave per insegnare materie accademiche generali (lingua e letteratura, matematica, fisica, biologia, scienze umane ecc.) è che, ove possibile, esse dovrebbero essere insegnate “in contesto” e illustrate attraverso la specialità dell’UTC. Se infatti le materie venissero insegnate come in una scuola normale, vi sarebbe poca motivazione per uno studente a passare a un’UTC. È riconosciuto che non tutti gli elementi di una materia generale (richiesti in un esame di tipo generalista) possono essere collegati così strettamente alla specializzazione. È necessario quindi che ogni materia accademica sia un insegnamento a pieno titolo. Tuttavia, per quanto possibile, la materia deve essere insegnata inserendola nelle attività pratiche e nei progetti con i datori di lavoro.

Tra le linee guida può essere utile ad esempio un format di base per la lezione, disponibile per tutti gli insegnanti. Un esempio di format prevede la seguente sequenza:

- Stimolo: la lezione inizia con uno stimolo iniziale che cattura l’attenzione degli studenti collegandosi al mondo esterno;
- Recap: bisogna garantire che gli studenti possano ricordare l’apprendimento precedente, aiutandoli a vedere come su di esso costruiranno i nuovi apprendimenti;
- Input: l’insegnante introduce il nuovo concetto o abilità nel modo più conciso possibile;
- Modellizzazione: l’insegnante modella l’apprendimento in cui gli studenti saranno coinvolti e fornisce un quadro che stabilisce chiare aspettative sulla qualità dei risultati;
- Sviluppo: man mano che gli studenti acquisiscono confidenza, l’insegnante offre loro l’opportunità di utilizzare e adattare la loro comprensione e conoscenza;
- Valutazione: quanti progressi hanno fatto gli studenti? Vi sono aspetti che richiedono di tornare su determinati contenuti e concetti? In che modo l’insegnante e gli studenti valutano il successo dell’apprendimento?

Naturalmente lo schema non è vincolante, è soltanto una guida che può essere utilizzata anche solo parzialmente.

4. Project Based Learning (PBL) e enrichment activities

Tutti gli studenti, indipendentemente dal loro pacchetto di qualificazioni, devono prendere parte ai progetti proposti dai datori di lavoro nel contesto didattico del Project Based Learning (PBL). La durata standard per un progetto è di otto settimane.

Le ore a settimana variano da progetto a progetto: in termini di orario, un progetto può ad esempio svolgersi un pomeriggio alla settimana tra settembre e febbraio. L'importante è che rimanga stabile il gruppo di studenti che se ne occupa, di solito composto sulla base dell'interesse genuino per il progetto stesso.

Vi sono due modi leggermente diversi di ideare progetti.

- Il primo è quello di iniziare con l'idea di un datore di lavoro, idea che viene in seguito sviluppata dall'UTC. Il personale di tutte le materie dovrebbe essere parte del processo di pianificazione in modo che tutti esplicitino come la propria materia potrebbe contribuire al progetto.
- Il secondo approccio, reciproco e complementare, consiste nella presentazione ai datori di lavoro di un percorso già stabilito, in modo tale che essi possano proporsi nel contribuire a una o più parti di esso.

Qualunque sia l'approccio utilizzato, un progetto condiviso col datore di lavoro deve avere le seguenti caratteristiche:

- basarsi su un problema che ha più di una soluzione o risultato;
- ha una reale rilevanza per il datore di lavoro;
- ha elementi sia pratici che teorici;
- richiede lavoro di squadra.

La misura in cui il datore di lavoro sarà direttamente coinvolto nella realizzazione del progetto varierà in base alla sua disponibilità, ma come minimo il datore dovrà avviare il progetto assegnandolo agli studenti, e al termine ricevere e commentare i risultati.

Sebbene questi siano descritti come progetti del datore di lavoro, anche le università possono proporre progetti: ad es. un dipartimento di ingegneria potrebbe offrire un progetto post-16 che riflette il tipo di lavoro che gli studenti intraprenderebbero all'università.

Alcuni datori di lavoro hanno progetti "pronti" che hanno già utilizzato con la scuola. Questi possono essere preziosi, in particolare in una fase iniziale, ma dovrebbero sempre essere reinterpretati e modificati alla luce delle opportunità correnti. Inoltre lavorare con i datori di lavoro per ideare progetti originali produce una forte partnership e potenzia l'impatto su studenti e personale.

Attraverso il PBL, lo staff ha anche l'opportunità di aumentare la flessibilità e la creatività del proprio insegnamento rispetto ai vincoli del curriculum. Il reclutamento e il mantenimento di personale di alta qualità è anzi una delle sfide chiave per gestire il PBL e gli input da parte dei datori di lavoro che lavorano a stretto contatto ed efficacemente con i partner del settore. Avere personale che lavora su un progetto in maniera costante può essere il fattore più importante nel garantire un progetto completato con successo. L'insegnante titolare del progetto deve essere molto responsabile e proattivo. Ad esempio, le visite dei datori di lavoro devono essere ben pianificate, non annullate per motivi imprevisti e i datori di lavoro devono essere accolti calorosamente.

Un'altra sfida è la selezione di progetti appropriati che siano vantaggiosi per tutti gli stakeholders: datori di lavoro, staff della scuola e studenti. Aspetto critico per l'efficacia del PBL è l'organizzazione e il coinvolgimento nel progetto; comuni cause di fallimento sono invece la mancanza di impegno e l'inadeguatezza riconducibili a mancanza di interesse.

Infine, l'arricchimento è una caratteristica non secondaria del percorso scolastico poiché offre agli studenti l'opportunità di ampliare i propri interessi o di sviluppare quelli esistenti. La natura delle attività di arricchimento dipende dalle capacità e dagli interessi del personale della scuola. Alcune potrebbero essere correlate direttamente alla specializzazione della scuola (ad es. club dei Giovani Grafici), molte altre possono esulare da essa, ad es. un gruppo musicale, club di lettura, cinema, pronto soccorso, golf, public speaking, teatro. È possibile richiedere agli studenti che partecipino a un certo numero di aree di arricchimento durante il loro periodo scolastico, o viceversa che scelgano tra diverse categorie, ad es. fisico e creativo. Se la scuola non dispone di aree per attività sportive, lo sport può essere reso possibile mediante accordi di partnership con l'università o con un fornitore locale di strutture sportive.

5. La valutazione

La valutazione è la fase critica nella concezione del curriculum, poiché rappresenta non solo la fase finale, ma in qualche modo anche il presupposto del percorso formativo, in quanto ne indica con chiarezza le mete finali e i criteri di accertamento.

In vista degli esami nazionali, è importante che la valutazione all'interno della scuola sia in linea con gli standard nazionali. D'altra parte, nell'ottica dell'occupabilità, 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. Il modello di competenze “*soft*” di occupabilità ha sicuramente delle precise implicazioni sui criteri di valutazione e sulle motivazioni per i voti attribuiti agli studenti in tutte le materie.

Le “capacità per l’occupabilità” sono un fondamentale elemento di vantaggio competitivo e, come tali, sono una priorità nell’insegnamento e nell’apprendimento. Le abilità per l’occupabilità danno agli studenti la sicurezza e le capacità interpersonali di cui avranno bisogno per avere successo. Il progresso degli studenti verso l’ottenimento di queste competenze deve quindi essere monitorato e gli studenti devono essere aiutati a migliorare.

Innanzitutto queste capacità devono essere analiticamente scomposte, rese concrete ed esplicite. Il modello delle competenze PiXL Edge, che concettualizza le abilità di occupabilità come Leadership, Organizzazione, Affidabilità, Iniziativa, Comunicazione (LORIC) si declina come segue per quanto riguarda un “apprendimento eccellente”:

- *Leadership*, cioè saper pianificare, controllare e correggere autonomamente il proprio apprendimento per migliorare: accade quando pianifichi il tuo apprendimento pensando attentamente a cosa includere/a come procedere; controlli da solo l’apprendimento per vedere cosa manca e apportare modifiche per migliorare; abbracci opportunità per estendere e consolidare il tuo apprendimento al di fuori delle lezioni.
- *Organizzazione*, cioè pensare in modo critico, investigare le idee ed essere rigorosi: succede quando esplori e studi le idee; sei meticoloso e preciso nel tuo apprendimento; sei concentrato sul miglior risultato possibile, dando sempre i tuoi migliori sforzi; sei orgoglioso del tuo apprendimento e condividi le tue idee con gli altri e festeggia.
- *Resilienza*, che consiste nel massimizzare la tua capacità di apprendere e migliorare: accade quando perseveri se commetti un errore o trovi qualcosa di difficile e capisci che questa è una parte importante dell’apprendimento; trovi strategie per superare la difficoltà; credi nel duro lavoro che porta al successo.
- *Iniziativa*, cioè assumere un ruolo attivo nel tuo apprendimento: succede quando sei assorbito e assorto nel tuo apprendimento e dimostri curiosità; abbracci la sfida come un’opportunità per imparare; puoi lavorare bene da solo, in coppia o come parte di gruppi; impari dal feedback e dagli errori in modo da poter migliorare; fai domande sul tuo apprendimento per aiutarti a migliorare.
- *Comunicazione* sicura, che significa esprimersi e trasmettere idee e informazioni principalmente attraverso il linguaggio parlato e scritto ma anche altri media come arti visive, sport e tecnologia: avviene quando condividi le tue idee con convinzione, le articoli chiaramente e utilizzi come un’opportunità per

perfezionare e migliorare il tuo modo di pensare, usi la terminologia specifica del soggetto e la applichi al tuo apprendimento.

È efficace avere una griglia che descriva le fasi di progresso rispetto a un'abilità: tuttavia, questa non dovrebbe diventare una lista di spunta burocratica, bensì costituire piuttosto la base per discussioni uno a uno tra lo studente e il suo mentore. Con il supporto dei loro insegnanti e mentori, gli studenti valutano e registrano settimanalmente lo sviluppo delle proprie abilità.

L'apprendimento personalizzato è molto importante: se all'interno della stessa lezione vi sono gruppi diversi, gli studenti faranno progressi in base alle proprie possibilità. Invece di avere un insegnamento che mira allo studente "medio", tutti dovrebbero poter fare progressi (tanto gli studenti migliori quanto quelli svantaggiati). L'alunno è reso responsabile anche di scegliere il compito da svolgere e il traguardo da raggiungere. In questo modo ad esempio gli studenti migliori sceglieranno i compiti più difficili e non si annoieranno. Un altro modo di esprimere il medesimo principio è la differenziazione: insegnare a gruppi diversi in modi diversi cosicché che tutti possano progredire. Gli insegnanti lavorano come facilitatori del lavoro del gruppo e di ogni individuo.

Anche quando gli studenti vengano suddivisi in gruppi misti per abilità, dunque, ogni studente dovrebbe avere una valutazione di partenza in modo che i suoi progressi possano essere dimostrati, specialmente nel caso di ispezioni esterne. Nei gruppi di abilità misti, gli insegnanti possono, ad esempio, dare compiti diversi a 3 diversi livelli di studenti (A-B-C): ogni livello avrà obiettivi e compiti diversi.

Per quanto riguarda il PBL, i team di progetto generalmente comprendono studenti che hanno mostrato interesse per l'argomento indipendentemente dall'età e dall'abilità. 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.

Attraverso il PBL, lo staff ha anche l'opportunità di aumentare la flessibilità e la creatività del proprio insegnamento rispetto ai vincoli del curriculum.

Infine, anche le attività di arricchimento sono un elemento importante di una formazione completa che offre opportunità di leadership e lavoro di squadra. Gli studenti vengono dunque valutati attentamente per la loro partecipazione alle attività di arricchimento.

I test e le prove sono molto frequenti e puntuali. È consigliabile l'uso di "rubriche" per un accordo più chiaro tra insegnante e studenti su quali abilità e quali misure di qualità dovrebbero essere soddisfatte dallo studente.

Per concludere, la complessità del curriculum e il tempo relativamente breve in cui si concentra il percorso formativo prima degli esami esterni rendono il monitoraggio dell'apprendimento degli studenti ancora più importante che nella

maggior parte delle scuole. La frequenza degli studenti deve essere monitorata accuratamente (possibilmente tramite un registro elettronico) con un approccio personalizzato. I membri dello staff aspettano sempre all'ingresso per i ritardatari e chiedono una spiegazione. Gli insegnanti chiamano le famiglie in caso di assenza ingiustificata. Pur non selezionando nelle ammissioni, è importante che queste scuole mantengano un'utenza che sia appassionata e motivata, accogliendo anche gli studenti che desiderano un nuovo inizio dopo esperienze infruttuose in altre scuole. Ogni studente deve essere supportato nel compiere il suo massimo potenziale di progresso, attraverso un monitoraggio intensivo e una serie di azioni di supporto.

■ Conclusione

Al termine dei due contributi sulle UTC, è da rimarcare come essi siano profondamente collegati: gli aspetti organizzativi (tempi, spazi, gruppi, modalità di reclutamento e di articolazione dello staff) costituiscono premessa indispensabile per sviluppare un modello pedagogico realmente centrato su ciò che gli studenti devono imparare, piuttosto che su quello che gli insegnanti vogliono spiegare. Senza un'attenzione specifica e coraggiosa ai fattori organizzativi, anche in termini di intraprendente innovazione, il discorso pedagogico rischia di essere semplice parentetica, riducendosi ad una serie di esortazioni, o di dichiarazioni di principio, che poi vengono a volte anche platealmente sconfessate dalla vita quotidiana interna alle organizzazioni scolastiche. Da qui l'esigenza non solo di nuove idee organizzative, ma anche di una nuova generazione di leader pedagogici, che sappiano coniugare la visione di scuola con la capacità di trasformare e curvare gli elementi organizzativi.

Bibliografia

BAKER DEARING EDUCATIONAL TRUST, *From school to work. How education fails students in the real world*, London 2017.

Il gruppo dei pari in adolescenza tra rischio e protezione

MARIO BECCIU¹, ANNA RITA COLASANTI², MARTA POZZI³

1. Il gruppo dei pari e le sue funzioni in adolescenza

Accanto alla famiglia e alla scuola, il gruppo dei pari rappresenta una delle agenzie educative più rilevanti configurandosi come uno dei contesti privilegiati di sviluppo. Particolarmente nella preadolescenza e nell'adolescenza esso si configura come un prezioso campo di esperienza che offre costanti occasioni di apprendimento per affinare e potenziare le proprie competenze fisiche, cognitive, sociali; per mettere alla prova se stessi; per emanciparsi progressivamente dal sistema familiare e traghettare verso l'adulthood.

Esso assume, pertanto, una grandissima importanza e riveste un ruolo cruciale nell'adattamento psicosociale dei ragazzi (Hartup-Stevens, 1997) rappresentando una delle esperienze più significative che accompagnano il processo di crescita.

Una *prima grande funzione* che esso svolge è quella di favorire la *desatellizzazione dalle figure genitoriali* (Ausubel, 1954) e, al contempo, l'*individuazione* e l'*affermazione dell'identità* (Erikson, 1974).

In questa fase, infatti, uno dei compiti evolutivi principali è quello di emanciparsi dalla dipendenza genitoriale acquisendo progressivamente una propria struttura identitaria. In questo processo gli amici diventano una sorta di "utero sociale" capace di contenere ed esorcizzare l'ansia che, inevitabilmente, nasce dal far fronte alle proprie e variegata esperienze interne e a quelle nuove e sconosciute del mondo esterno extrafamiliare. Così, la dipendenza dalle figure adulte e genitoriali si trasferisce progressivamente sui pari che non solo consentono al ragazzo di ampliare i suoi spazi vitali ed acquisire un orientamento esplorativo, ma gli offrono la possibilità di provare nuovi ruoli, confrontarsi con altre norme, maturare valori personali, definire gusti, atteggiamenti, comportamenti.

Una *seconda funzione* che il gruppo dei pari ricopre in adolescenza è quella di *favorire lo sviluppo di competenze e abilità sociali* consentendo all'adolescente di esercitarsi in compiti e funzioni che rappresentano una sorta di premessa ai ruoli sociali futuri e – così – di apprendere e interiorizzare valori quali la lealtà, la reciprocità, la solidarietà, la collaborazione (Fonzi, Tani, 2000).

¹ Docente invitato Università Pontificia Salesiana.

² Docente stabilizzato Università Pontificia Salesiana Roma.

³ Psicoterapeuta Dipartimento delle Dipendenze AAS5 Pordenone.

Una *terza funzione* del gruppo dei pari è infine quella di aiutare l'adolescente a *conservare un senso di continuità personale nel tempo* aiutandolo a dare significato e coerenza alla propria esistenza (Palmonari, 1997). Per Erikson (1966), il compito di sviluppo peculiare in adolescenza è quello di superare la bipolarità tra identità e diffusione, stabilendo una continuità tra ciò che si è stati e ciò che si desidera diventare, integrando le esperienze del passato con quelle attuali e con gli obiettivi del futuro. Grazie ai propri amici che lo aiutano a dare un senso alle proprie esperienze attuali, a dare certezza ai propri dubbi, a trovare conferma ai propri comportamenti, a rimuovere gli stati di dissonanza interna l'adolescente può sperimentare una varietà di sé possibili e gestire il suo cambiamento in una soluzione di continuità. Come scrivono Fonzi-Tani (2000, p. 96) *“Gli amici sono lì per guidare al futuro, ma senza fretta, sono lì per assicurare sul presente condividendolo”*.

Considerando le tre funzioni appena descritte, possiamo, pertanto, affermare che le relazioni con i coetanei costituiscono un valido aiuto nel superamento dei principali compiti di sviluppo in adolescenza: affrancarsi progressivamente dalla guida degli adulti, particolarmente dei genitori; imparare a rapportarsi con le istituzioni sociali; valutare se stessi nelle diverse dimensioni intra e interpersonali; costruire la propria identità adulta (Pombeni, 1997).

Nonostante la riconosciuta rilevanza del gruppo dei pari in adolescenza, non di rado i genitori vivono con una certa ansia la fuoriuscita dei propri figli dal nucleo familiare nel timore che si imbattano in situazioni di rischio o in compagnie poco rassicuranti.

Se da una parte, infatti, il gruppo dei pari costituisce un fattore di benessere psicosociale fondamentale, in adolescenza è altrettanto vero che può rappresentare uno dei principali fattori di rischio, non a caso in letteratura l'influenza dei pari è stata ampiamente documentata per quanto riguarda i comportamenti disadattivi, molto meno in riferimento alla sua valenza salutogenica.

Nella parte che segue prendiamo in considerazione la duplice faccia del gruppo dei pari esaminandolo dapprima come fattore di protezione e successivamente come fattore di rischio.

2. Il rapporto con i pari come fonte di benessere

Tra i fattori di natura situazionale che concorrono al benessere, il sostegno sociale percepito è annoverato come il più significativo e, come abbiamo visto nel paragrafo precedente, gli amici costituiscono una risorsa fondamentale in tal senso. Il gruppo dei pari è fonte di supporto a diversi livelli: emotivo, psicologico, strumentale, comportamentale, cognitivo ed affettivo; al suo interno l'adolescente può pervenire ad una migliore comprensione dei problemi da affrontare e può sviluppare competenze e abilità per una loro più efficace gestione (Pombeni, 1997).

A tale riguardo assume particolare rilievo *l'amico del cuore* con il quale vivere uno spazio di autorivelazione e di espressione autentica delle proprie difficoltà e dei propri conflitti, il depositario privilegiato di quegli aspetti di sé che gli adulti non sembrano più in grado di comprendere e di accogliere (Fonzi,Tani, 2000).

Il benessere è anche connesso alla possibilità di avere amici di genere diverso: quelli dello stesso sesso offrono la possibilità di identificarsi e confrontarsi, quelli di sesso opposto di distinguersi, di scoprire un mondo complementare al proprio e di familiarizzare con relazioni sessuate, di sperimentarsi nella relazione di coppia (Ivi, p. 99).

In tal senso, una ricerca condotta da Cattelino (2000) su 2273 adolescenti di ambo i sessi ha evidenziato come la valutazione positiva della relazione con i pari si correla ad una maggiore soddisfazione generale, ad attese di successo più positive in riferimento ai diversi ambiti esistenziali e ad una riduzione del malessere per ciascuno degli indici considerati: stress, sentimenti depressivi, senso di alienazione. L'autrice ha rilevato, inoltre, come il sostegno offerto dai pari sia associato ad una maggiore fiducia nelle proprie abilità di fronteggiamento e ad una diminuzione del senso di alienazione proteggendo dal malessere soprattutto le femmine e gli adolescenti più grandi.

Oltre che per la rilevanza adattiva che assume nella delicata transizione dall'infanzia all'età adulta e per l'azione di tutela che svolge nei confronti delle difficoltà psicologiche facilmente sperimentabili a questa età (Ueno 2004), l'amicizia con i pari è fonte di benessere in quanto offre la possibilità di sperimentare e condividere sentimenti positivi (Roggero, Rabaglietti, Ciairano, 2006). Come sappiamo dagli studi di Diener (1984) la frequenza di emozioni piacevoli è, insieme alla soddisfazione per la propria vita, l'altro parametro in base al quale stimare il benessere soggettivo. Non sorprende, pertanto, che la possibilità di condividere con i pari sentimenti piacevoli svolga una funzione specifica nei confronti del benessere.

La qualità della relazione con i pari sembra incidere positivamente anche sui risultati scolastici. Così secondo Vaquera e Kao (2008) gli adolescenti che sperimentano positive relazioni con i pari e reciprocità nell'amicizia vivono un maggior senso di appartenenza alla scuola ed hanno migliori risultati scolastici. Risultati analoghi emergono nel lavoro di Lynch *et al.* (2013) dal quale si evince che la percezione del rendimento scolastico, della motivazione e dell'impegno dei propri coetanei si correla positivamente con risultati accademici positivi sia nel presente che nel futuro.

La relazione con i pari sembra, infine, avere sia un'influenza positiva sull'incremento delle abilità e della responsività sociale, in quanto costituisce una delle vie maestre per imparare ad interagire con gli altri (Nota-Soresi, 1997, Allen, Antonishak, 2008; Larson-Tran, 2014), sia sulla messa in atto di comportamenti prosociali quali altruismo, empatia, cooperazione.

3. Il rapporto con i pari come fattore di rischio

Come già espresso, l'influenza dei pari può agire anche in senso negativo sullo sviluppo psicosociale dell'adolescente. Questo si verifica sia quando al suo interno si attivano dinamiche disfunzionali e processi di esclusione, sia quando viene incoraggiata l'assunzione di comportamenti disfunzionali che possono compromettere la salute e il benessere.

3.1 Dinamiche disfunzionali ed esclusione dal gruppo dei pari

Avere amici può comportare effetti indesiderabili quando con essi si intrattengono rapporti sbagliati. Ciò si verifica, ad esempio, quando lo stretto ed esclusivo legame con alcuni impedisce l'apertura agli altri e la possibilità di accedere ad una rete più ampia (Fonzi, Tani, 2000) o quando all'interno del gruppo vengono a crearsi alcune dinamiche disfunzionali che Regoliosi (1994) riassume nelle seguenti: eccessiva chiusura del gruppo verso l'esterno, massima coesione interna non dinamizzata, valori condivisi in maniera non interattiva. Sono propri della prima dinamica: il considerare gli amici più importanti dei propri genitori; la scelta di non rivelare a persone estranee al gruppo, specie se adulte, un'eventuale debolezza o un errore commesso da uno dei suoi componenti; la determinazione a non chiedere mai a persone estranee al gruppo aiuto per risolvere un problema. Indicativi della seconda dinamica sono invece: il ritenere i compagni come la cosa più importante della propria vita; il sentirsi smarriti al di fuori del gruppo; la tendenza a scusare e giustificare qualsiasi offesa ricevuta da parte di un compagno; il non prendere iniziative diverse da quelle suggerite dall'orientamento del gruppo; il nutrire nei confronti del leader un'ammirazione incondizionata. Appartengono, infine, alla terza dinamica: l'accogliere il pensiero del gruppo senza se e senza ma e senza porsi alcuna domanda; l'accettare i valori del gruppo come espressione della propria identità personale; credere ciecamente nei valori del gruppo senza confrontarli con quelli di altri gruppi. Pertanto, quando il rapporto con i pari assume tali caratteristiche, cessa di essere una fonte di benessere e diventa foriero di problematicità.

Il gruppo è inoltre generatore di disagio quando attiva processi di esclusione. Data la rilevanza che gli amici assumono nella vita dell'adolescente, l'esperienza di essere rifiutato e di non sentirsi incluso tra i pari rappresenta un fattore di rischio per forme più o meno marcate di disadattamento e per molteplici disturbi psicologici. La mancanza di amici priva, infatti, l'adolescente di un'importante fonte di gratificazione e di importanti occasioni di apprendimento, oltre che attivare processi di autosvalutazione, sentimenti di inadeguatezza, rabbia, vergogna e comportamenti di ritiro sociale. Inoltre, l'adolescente senza amici è come una

tartaruga senza guscio, vulnerabile e fragile, perché sprovvisto di quella rete sociale supportiva tanto importante per fronteggiare gli stress normativi e non, propri di questa fase delicata della vita (Fonzi, Tani, 2000). Le ragioni della non inclusione tra pari possono essere diverse: talvolta sono connesse a dinamiche di gruppo disfunzionali che portano a rifiutare o a stereotipizzare alcuni elementi; altre volte, a rifiuti quasi perentori a partire da alcune caratteristiche fisiche; altre volte ancora ad una sorta di inettitudine nelle relazioni da parte di chi viene escluso che può tradursi in variegata forme di incompetenza sociale (prepotenza, goffaggine, inibizione sociale, anassertività). Per questo, riveste un'importanza cruciale in adolescenza la capacità da parte dell'adolescente stesso di farsi degli amici, abilità che si avvale di alcune caratteristiche personali, quali: l'espressività, la stabilità emotiva, la socievolezza, la lealtà, il decentramento, l'empatia e il sapersi adeguare alle regole di gruppo.

3.2 L'incoraggiamento di comportamenti negativi

Oltre che per la presenza di dinamiche disfunzionali, il condizionamento da parte dei pari può avvenire in una direzione negativa anche nella misura in cui questi ultimi tendono ad incoraggiare l'assunzione di comportamenti di rischio che in taluni casi concorrono al determinarsi di esiti disadattivi di sviluppo.

Vengono definiti di rischio quei comportamenti che possono minare la salute e il benessere degli adolescenti (guida pericolosa, uso incauto del web, uso di sostanze psicoattive, gioco d'azzardo, alimentazione distorta, condotte antisociali) e che vengono per lo più posti in essere da questi ultimi nel tentativo di far fronte ai suoi compiti di sviluppo.

Come è noto, l'adolescente è portato a confrontarsi con il rischio per capire chi è e chi vorrà essere, per avere una precisa comprensione di quali sono i suoi limiti e i suoi punti di forza, per modellare e restituire al gruppo allargato, alla sua nuova famiglia sociale, una nuova immagine di sé. Come affermano Bonino, Cattelino, Ciairano (2007), i comportamenti di rischio in adolescenza hanno un significato funzionale e al pari di comportamenti adattivi sono messi in atto da alcuni adolescenti per affermare la propria identità e partecipare alle relazioni sociali. Il loro significato funzionale è avvalorato dal fatto che al termine dell'adolescenza molti di questi comportamenti vengono abbandonati, rivelando così un carattere di desistenza e non di permanenza. Ciò nondimeno, la loro presenza può mettere a rischio la salute dei ragazzi, per cui non sono da sottovalutare.

Il contagio dei pari rispetto ai comportamenti di rischio è ampiamente documentato. È noto, infatti, che in adolescenza, a differenza dell'età adulta, diversi comportamenti dannosi alla salute o rischiosi vengono messi in atto insieme ai coetanei (Gardner, Steinberg, 2005), il che favorisce la diffusione della

responsabilità percepita. Ad esempio, i comportamenti antisociali degli adolescenti e i reati minorili solitamente vengono commessi in gruppo (Maggiolini, 2014). Alcuni esperimenti che hanno valutato il comportamento di guida dei *teenagers* quando erano da soli oppure insieme ad alcuni amici hanno confermato l'osservazione che quando sono in compagnia i ragazzi rischiano molto di più, mentre in età adulta l'assunzione di rischi non cambia tra condizione solitaria e sociale (Burnett *et al.*, 2011).

Un'area che raccoglie numerosissimi studi è relativa all'uso di sostanze, in particolare tabacco, alcol e cannabis, che sono le più diffuse in adolescenza. Il desiderio di fare nuove esperienze, di sentirsi grandi, di trasgredire le norme sono naturali bisogni evolutivi che trovano facile risposta nella sperimentazione di sostanze legali o illegali. Quando l'uso di sostanze non si limita alla sola sperimentazione, ma diventa uso problematico o si instaura una dipendenza, le implicazioni negative per la salute globale dell'adolescente e le ripercussioni sul suo contesto di vita diventano rilevanti e talvolta permanenti nelle fasi successive (Caretto, La Barbera, 2005). L'ultima indagine italiana sull'uso di sostanze condotta su campioni di studenti di età 15-19 anni riporta come il consumo tra i pari influenzi sia l'uso nel singolo sia altri comportamenti di rischio. In particolare, risulta che l'aver amici che abusano di alcol o fanno uso di droghe è associato positivamente con il consumo nell'ultimo anno e in maniera più significativa con chi ha riferito un consumo frequente, così pure l'essere fumatore di almeno una sigaretta al giorno nell'anno, essersi ubriacato nell'ultimo mese, aver avuto rapporti sessuali non protetti, aver fatto uso di tranquillanti e/o sedativi (psicofarmaci) senza prescrizione medica, aver procurato incidenti alla guida di un veicolo ed essere stati coinvolti in risse (Luppi *et al.*, 2016).

In questa sede prescindiamo dall'approfondire il ruolo giocato dai pari nell'assunzione di altri comportamenti di rischio, ma numerose ricerche ne documentano l'influenza rispetto a bullismo e antisocialità (Dishion *et al.* 1996; 2003; Pérez-Fuentes, Gázquez, 2010; Méndez *et al.*, 2017), sessualità (Rhodes *et al.*, 2014), condotte alimentari disfunzionali (Chung *et al.* 2017) e comportamenti autolesivi non suicidari (Hasking *et al.*, 2013; Prinstein *et al.*, 2010).

4. Processi di influenza tra pari e moderazione dei comportamenti di rischio

Nell'esaminare l'influenza del gruppo dei pari sugli atteggiamenti, sui comportamenti e, più in generale, sulle scelte di vita degli adolescenti, la maggior parte degli studi ha messo l'accento sul conformismo e sui processi imitativi che portano questi ultimi ad assumere e a far propri i modelli comportamentali dei

propri amici. In tal senso, l'influenza è concettualizzata dall'alto verso il basso, dalle norme ai singoli individui che tenderebbero ad adeguarsi alla logica del gruppo. Ne risulta un adolescente passivo che realizza la sua emancipazione dalla famiglia tramite processi di fusione e adattamento nel gruppo (Ponzi-Menesini, 1988).

D'altra parte, è stato dimostrato che nel decidere quali amici frequentare e a quali associarsi entrano in gioco processi di selezione, per cui l'adolescente tende ad orientarsi verso pari che ritiene abbiano caratteristiche simili alle proprie (Cattelino *et al.*, 2011).

Inoltre, nel rapportarsi con loro non ne subisce solo l'influenza, ma è capace di assumere un ruolo attivo costruendo le proprie competenze ed elaborando schemi cognitivi, sociali ed affettivi funzionali ad un processo di progressiva differenziazione.

L'interazione nel gruppo dei pari comporta, pertanto, un intreccio di funzioni diverse: di fusione e di identificazione da un lato e di differenziazione e espressione di sé dall'altro, in una dinamica tra conformismo e autonomia (Ponzi - Menesini, 1988) e la similarità tra i comportamenti degli adolescenti e quella dei loro amici sembra riconducibile a due processi che operano in modo sequenziale: l'influenza e la selezione (Engels *et al.*, 1997; Cattelino *et al.*, 2011).

Rispetto all'influenza dei pari sui comportamenti trasgressivi e devianti, le ricerche recenti sottolineano che il modello degli amici esercita un forte effetto in tal senso configurandosi come il principale fattore di rischio e che l'influenza è tanto maggiore quanto più alta è la connessione emotiva con essi (Cicognani, 2004); tuttavia, delineano un quadro abbastanza complesso mettendo in luce come gli effetti negativi esercitati dal gruppo varino in funzione di diversi fattori di moderazione, di situazione e di natura personale (Bonino, Cattelino, Ciairano, 2003; Cicognani, 2004).

Tra i fattori di *natura situazionale* emergono in prima istanza *il monitoraggio e la comunicazione con i genitori* (Huebener, Howell, 2003). Così, a fronte della presenza di pari devianti, i genitori che mantengono un elevato monitoraggio sui figli e che hanno con essi un rapporto caloroso e improntato all'autorevolezza riescono ad attenuarne l'influenza e a limitare il coinvolgimento dei propri figli nel rischio (Li, Stanton, Feigelman, 2000; Simons-Morton, Chen, 2005; Cattelino *et al.*, 2011), fungendo da deterrente nei confronti dei comportamenti trasgressivi (Stattin e Kerr, 2000; Tomé, de Matos, 2012). Anche *la scuola*, quando è vissuta come luogo di crescita personale ai diversi livelli e come spazio entro il quale fare esperienza di relazioni positive con i pari e con gli adulti, favorisce il superamento dei compiti di sviluppo e contrasta le incursioni nel rischio e il relativo condizionamento in tal senso da parte dei compagni (Bonino e Cattelino, 2008; Jessor *et al.*, 1995).

Tra i fattori di *natura personale*, figura in primo luogo *l'autoefficacia regolatoria*: così sebbene la presenza di amici devianti costituisca un fattore di rischio per tutti gli adolescenti, per coloro che sono capaci di resistere alla pressione dei pari e di conservare la propria autonomia decisionale il rischio è minore (Cattelino *et al.*, 2011; Tomé, De Matos, 2012; Mirman, Curry, 2016). In linea con ciò, altri due fattori che sono stati identificati come capaci di diminuire l'influenza dei pari sono *il rifiuto assertivo* (Glaser, Shelton, Bree, 2010) e la *fiducia nelle proprie abilità di coping* (Bonino, Cattelino, Ciairano, 2007). Ulteriori fattori che si sono rivelati capaci di proteggere rispetto all'influsso di pari devianti sono *l'orientamento religioso* (Sinha, Cnaan, Gelles, 2007; Cattelino *et al.* 2014), *l'orientamento verso la salute* (Bonino, Cattelino, Ciairano, 2007; Turbin *et al.*, 2006) e *l'orientamento positivo verso la scuola*. Il primo sembra esercitare una protezione contro la trasgressione in quanto assolve diverse funzioni: conferisce significato alla propria vita, dà un senso di realizzazione personale, facilita la rete sociale dando accesso alle relazioni interpersonali, offre valori (universalismo, benevolenza, tradizione, conformità) in base ai quali orientare le proprie azioni (Caprara *et al.*, 2011); il secondo, in quanto tende a scoraggiare comportamenti che compromettono la salute; il terzo in quanto l'impegno e la dedizione verso l'istituzione accademica contribuiscono al valore di sé e al senso di identità personale per cui gli adolescenti non avvertono il bisogno di cercare modi alternativi per avere successo e affermare la propria adultità (Bonino, Cattelino, Ciairano, 2003).

Da quanto fin qui espresso si coglie la necessità di promuovere tali fattori, affinché soprattutto coloro che fanno un'incursione nel rischio siano poi in grado di proteggersi e di non restarne intrappolati.

Bibliografia

- ALLEN J.P. - J. ANTONISHAK, Adolescent peer influences: Beyond the dark side, in Prinstein MJ, Dodge KA, editors, *Understanding peer influence in children and adolescents*, New York, Guilford Press, 2008, pp. 141-160.
- AUSUBEL D.P., *Theory and problems of adolescent development*, New York, Grune & Stratton, 1954.
- BONINO S. - CATTELINO E. - CIAIRANO S., *Adolescenti e rischio*, Firenze, Giunti, 2003.
- BONINO S. - E. CATTELINO EDITORS, *La prevenzione in adolescenza. Percorsi psicoeducativi di intervento sul rischio e la salute*, Trento, Erikson, 2008.
- BURNETT S. - SEBASTIAN C. - COHEN KADOSH K. - BLAKEMORE S.J., The social brain in adolescence: Evidence from functional magnetic resonance imaging and behavioural studies, *Neurosci Biobehav Rev.*, 2011; 35(8), pp. 1654-1664.
- CAPRARA C.V. - SCABINI E. - STECA P. - SCHWARTZ S.H. - EDITORS, *I valori nell'Italia contemporanea*, Milano, FrancoAngeli, 2011.
- CARETTI V. - D. LA BARBERA, *Le dipendenze patologiche. Clinica e psicopatologia*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2005.
- CATTELINO E., Relazioni con i coetanei in adolescenza. Il contributo degli amici e del partner nella promozione del benessere, *Età Evolutiva*, 2000, 65, pp. 102-111.
- CATTELINO E. - CALANDRI M. - BINA M. - GRAZIANO F., Fattori di protezione nei confronti dei pari devianti in adolescenza, *Giornale di Psicologia dello sviluppo*, 2011, 98, pp. 104-114.
- CATTELINO E. - GLOWACZ F. - BORN M. - TESTA S. - BINA M. - CALANDRI E., Adolescent risk behaviours and protective factors against peer influence, *J Adolesc*, 2014, 37(8), pp. 1353-1362.
- CHUNG S.J. - ERSIG A.L. - MCCARTHY A.M., The Influence of Peers on Diet and Exercise Among Adolescents: A Systematic Review, *J Pediatr Nurs.*, 2017, 36, pp. 44-56.
- CICOGNANI E., Comportamenti a rischio in adolescenza e contesti relazionali: famiglia, gruppo dei pari e comunità, *Psicologia della Salute*, 2004, 3, pp. 9-22.
- DIENER E., Subjective Well-Being, *Psychol Bull*, 1984, 95(3), pp. 542-575.
- DISHION T.J. - SPRACKLEN K.M. - ANDREWS D.W. - PATTERSON G.R., Deviancy training in male adolescent friendships. *Behav Ther*, 1996, 27(3), pp. 373-390.
- DISHION T.J. - NELSON S.E. - KAVANAGH K., The Family Check-Up with high-risk young adolescents: preventing early-onset substance use by parent monitoring, *Behav Ther.*, 2003, 34(4), pp. 553-571.
- ENGELS R.C. - KNIBBE R.A. - DROP M.J. - DE HAAN Y.T., Homogeneity of cigarette smoking within peer groups: Influence or selection?, *Health Educ Behav.*, 1997, 24(6), pp. 801-811.
- ERIKSON E.H., *Infanzia e società*, Roma, Armando, 1966.
- ERIKSON E.H., *Gioventù e crisi d'identità*, Roma, Armando, 1974.
- FONZI A. - F. TANI, Amici per la pelle. Le caratteristiche dei legami amicali in adolescenza, In: Caprara G.V., FONZI A., *L'età sospesa. Itinerari del viaggio adolescenziale*, Firenze, Giunti, 2000, pp. 90-120.
- GLASER B. - SHELTON H.K. - BREE M., The moderating role of close friends in the relationship between conduct problems and adolescent substance use, *J Adolesc Health*, 2010, 47(1), pp. 35-42.
- HARTUP W.W. - N. STEVENS, Friendship and adaptation in the life course, *Psychol Bull.*, 1997, 121(3), pp. 355-70.
- HASKING P. - ANDREWS T. - MARTIN G., The role of exposure to self-injury among peers in predicting later self-injury, *J Youth Adolesc.*, 2013, 42(10), pp. 1543-1556.
- HUEBENER A.J. - L.W. HOWELL, Examining the relationship between adolescent sexual risk-taking and perception of monitoring, communication, and parenting styles, *J Adolesc. Health*, 2003, 33(2), pp. 71-78.
- JESSOR R. - VAN DEN BOS J. - VANDERRYN J. - COSTA F. - TURBIN M.S., Protective Factors in Adolescent Problem Behaviour: Moderator Effect and Developmental Change, *Dev Psychol.*, 1995, 31(6), pp. 923-933.
- LARSON R.W. - S.P. TRAN, Invited Commentary: Positive youth development and human complexity, *J Youth Adolesc.*, 2014, 43(6), pp. 1012-1017.
- LI X. - STANTON B. - FEIGELMAN S., Impact of perceived parental monitoring on adolescent risk behavior over 4 years, *J Adolesc Health*, 2000, 27(1), pp. 49-56.

- LYNCH A. - LERNER R.M. - LEVENTHAL T., Adolescent academic achievement and school engagement: an examination of the role of school-wide peer culture, *J Youth Adolesc.*, 2013, 42(1), pp. 6-19.
- MAGGIOLINI A., *Senza paura senza pietà. Valutazione e trattamento degli adolescenti antisociali*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2014.
- MÉNDEZ I. - RUIZ-ESTEBAN C. - LÓPEZ-GARCÍA J.J., Risk and Protective Factors Associated to Peer School Victimization, *Front Psychol.*, 2017.
- MIRMAN J.H. - A.E. CURRY, Racing with friends: resistance to peer influence, gist and specific risk beliefs, *Accid Anal Prev.*, 2016, 96, pp. 180-184.
- NOTA L. - S. SORESI, *I comportamenti sociali: dall'analisi all'intervento*, Pordenone, Erip Editrice, 1997.
- PALMONARI A. (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza*, Bologna, Il Mulino, 1997.
- PÉREZ-FUENTES M.C. - J.J. GÁZQUEZ, Variables relacionadas con la conducta violenta en la escuela según los estudiantes, *Rev Int Psicol Ter Psicol.*, 2010, 10, pp. 427-37.
- POMBENI M.L., L'adolescente e i gruppi di coetanei, in PALMONARI A. (a cura di) *Psicologia dell'adolescenza*, Bologna, Il Mulino, 1997.
- PONZI A. - E. MENESINI, Conformismo e autonomia: la funzione del gruppo dei pari in adolescenza, *Rivista di Psicologia Analitic*, 1988, 37, pp. 61-77.
- REGOLIOSI L., *La prevenzione del disagio giovanile*, Roma, Nuova Italia Scientifica, 1994.
- RHODES N. - EWOLDSSEN D.R. - SHEN L. - MONAHAN J.L. - ENO C., The Accessibility of Family and Peer Norms in Young Adolescent Risk Behavior, *Communic Res.*, 2014, 41(1), pp. 3-26.
- ROGGERO A. - RABAGLIETTI E. - CIAIRANO S., Il mio gruppo di amici: le relazioni con i coetanei nella promozione del benessere in adolescenza, *Psicologia della salute*, 2006, 3, pp. 49-66.
- SIMONS-MORTON B. - R. CHEN, Latent growth curve analysis of parent influences on drinking progression among early adolescent, *J Stud Alcohol.*, 2005, 66(1), pp. 5-13.
- SINHA J.W. - CNAAN R.A. - GELLES R.J., Adolescent risk behavior and religion: finding from a national study, *J Adolesc.*, 2007, 30(2), pp. 231-249.
- STATTIN H. - M. KERR, Parental monitoring: a reinterpretation, *Child Dev.*, 2000, 71(4), pp. 1072-1085.
- TOMÉ G. - DE MATOS M.G. - SIMÕES C. - CAMACHO I. - ALVESDINIZ J., How Can Peer Group Influence the Behavior Of Adolescent, Explanatory Model, *Glob J Health Sci.*, 2012, 4(2), pp. 26-35.
- TURBIN M.S. - JESSOR R. - COSTA F.M. - DONG Q. - ZHANG H. - WANG C., Protective and risk factors in health-enhancing behavior among adolescents in China and the United States: does social context matter?, *Health Psychol.*, 2006, 25(4), pp. 445-454.
- UENO K., The effect of friendship networks on adolescent depressive symptoms, *Soc Sci Res.*, 2005, 34(3), pp. 484-510.
- VAQUERA E. - KAO G., Do you like me as much as I like you? Friendship reciprocity and its effect on school outcomes among adolescent, *Soc Sci Res.*, 2008, 37(1), pp. 55-72.

La Leadership Educativa di una Scuola/Centro. Verifiche e Nuove Prospettiva

GUGLIELMO MALIZIA¹

Come si sa, *non* disponiamo di una *teoria generale* dell'organizzazione della scuola e del CFP che ci permetta di strutturare l'ambito del nostro studio in base a una impostazione unitaria (Bush, 1997, 2008, 2010; Malizia e Tonini, 2015). A causa dell'assenza di tale riferimento unico il campo di cui si occupa l'articolo rivela la presenza di una grande varietà di modelli che consentono di configurare un ricco scenario su cui costruire la disciplina di riferimento. Il tema dell'organizzazione della scuola e del CFP presenta una tale complessità e molteplicità di sfaccettature che può essere accostato da una pluralità di angolature.

Malgrado le diversità ricordate, si è cercato in una precedente pubblicazione di offrire un primo tentativo di sintesi (Malizia e Tonini, 2015). Tuttavia, essendo il ritmo di crescita dell'area della leadership educativa molto accelerato, si è ritenuto utile fornire in questo articolo un aggiornamento del precedente studio, tentando alla fine di effettuare anche un primo bilancio.

1. Il punto di partenza

Sulla base di una visione di sintesi anche se provvisoria, già recentemente era possibile affermare che la leadership educativa di una scuola/centro, pur essendo attribuita a chi occupa il vertice della gerarchia, deve essere esercitata in modo *democratico* (Malizia e Tonini, 2015). Il ruolo è più quello di un primo tra pari che, però, è chiamato a definire l'orientamento e le finalità della organizzazione scolastica o formativa, benché sempre in collaborazione con tutte le componenti interessate; in altre parole, egli deve essere pronto ad ascoltare e a convincere piuttosto che a comandare e a gestire da solo. Gli approcci istruttivi, che immagina il dirigente come un leader didattico direttamente coinvolto nel processo di insegnamento-apprendimento, e trasformativo che, invece, lo

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

vede impegnato nell'assicurare il consenso degli insegnanti al progetto educativo, non vanno contrapposti, ma integrati in modo da garantire la compresenza di qualità tra loro contrarie, ma egualmente necessarie, come continuità e rinnovamento, efficienza ed efficacia, riproduzione e creatività, esecuzione e ricerca (Paletta, 16 aprile 2015). Il dirigente deve essere soprattutto un leader morale capace di operare in maniera coerente con i valori etici.

Sul piano descrittivo-interpretativo il dirigente è anche *uomo di potere*, ruolo di cui egli si può avvalere nelle negoziazioni interne per far funzionare l'organizzazione scolastica o formativa, servendosi anche di coalizioni a sostegno della sua linea politica. Egli deve affrontare pure situazioni ambigue per la loro incertezza e imprevedibilità, partecipando direttamente ai processi decisionali o cercando di influire indirettamente sulle deliberazioni attraverso il controllo della struttura e del personale. Una difficoltà seria con cui si dovrà confrontare è la diversità di interpretazioni esistenti tra le componenti della scuola/centro che egli deve cercare di riportare a unità, utilizzando le qualità personali possedute e il potere che gli viene attribuito.

Una buona governance rinvia alla presenza di un dirigente: che possieda le competenze necessarie sia gestionali per assicurare l'efficienza della scuola, sia educative connesse alla promozione della didattica e alla qualificazione dell'offerta formativa; e che sia munito dei poteri richiesti per organizzare il lavoro all'interno della scuola/centro, guidare il piano di miglioramento e stabilire relazioni feconde con il contesto. Egli dovrebbe essere un *leader educativo* e non certamente un preside sindaco o un preside sceriffo. Il suo ruolo non è quello di "un uomo solo al comando", ma dovrà essere bilanciato dai protagonismi dei docenti e dalla partecipazione dei genitori e degli studenti, anche attraverso l'attivazione di organismi collegiali.

Entro il quadro appena delineato, la concezione di leader educativo di un Centro del CNOS-FAP si ispira ai modelli *comunitario o collegiale e soprattutto culturale* di organizzazione (Bush, 2008 e 2011; Xodo, 2010; Malizia e Tonini, 2015) e a una concezione integrata tra *leadership istruttiva e trasformativa* (Paletta, 16 aprile 2015; Scheerens, 2012; Bush, 2008). Il primo modello comprende tutti quegli approcci secondo i quali le decisioni vanno condivise dalle componenti del Centro. La sua natura è normativa nel senso che indica un ideale da raggiungere; è particolarmente adatto per strutturare le organizzazioni professionali (l'autorità si fonda sulla competenza e non sulla posizione nella gerarchia); un'altra caratteristica generale è che i membri condividono un medesimo sistema di valori; inoltre, si richiede la partecipazione di tutti gli aventi diritto, diretta o mediante rappresentanti, e le decisioni vanno generalmente prese per consenso e non a maggioranza.

A sua volta, il modello *culturale* focalizza l'attenzione sui principi, le idee, i

simboli e le tradizioni condivisi dai membri di una organizzazione e, per i Centri, si può aggiungere, quelli consacrati nel progetto formativo: è sull'identità dell'organizzazione che si focalizza l'attenzione. Il modello risponde all'esigenza di valorizzare la cultura delle organizzazioni e dei loro membri, di metterne in risalto i valori e le opinioni; anche in questo caso si insiste sull'idea della condivisione della "visione" e della "missione"; particolare considerazione è riservata ai simboli, ai riti, alle cerimonie e agli "eroi", cioè ai membri illustri della organizzazione, la cui celebrazione serve non solo a rinsaldare principi e valori, ma anche a entusiasmare nei confronti delle finalità perseguite.

Quanto alla *leadership* istruttiva e trasformativa, ricordiamo anzitutto le principali differenze tra le due, già sintetizzate negli elementi essenziali sopra (Paletta, 16 aprile 2015). La prima si presenta come un modello direttivo che sottolinea la sorveglianza, il controllo e il coordinamento gerarchico, mentre la seconda accentua l'azione dal basso, lo sviluppo condiviso del progetto, la comprensione dei bisogni dei collaboratori, il sostegno personalizzato, la stimolazione intellettuale. Per quanto poi riguarda gli apprendimenti degli allievi, l'approccio "instructional" mira ad interferire direttamente sui processi di insegnamento-apprendimento, intervenendo sui programmi e sulla docenza, al contrario di quello "transformational" che punta ad aumentare le competenze degli insegnanti nello sviluppare gli apprendimenti degli allievi, cooperando con loro per aiutarli a capire le relazioni tra la propria docenza e il progetto educativo, e a definire gli obiettivi personali e a relazionarli con quelli organizzativi. Inoltre, da un lato, la prima modalità di leadership si definisce in termini di un ruolo unico e chiaro, quello del dirigente, dall'altro la seconda si qualifica come condivisa o distribuita nel senso che mira al rafforzamento delle funzioni dei docenti nella partecipazione ai processi decisionali e nella interazione orizzontale e verticale, per cui il riferimento si amplia a una pluralità di operatori che incidono sui processi formativi, non solo in base alla posizione occupata formalmente nell'organigramma, ma anche per la competenza e l'autorevolezza che è loro riconosciuta nella comunità formatrice. Come si è affermato sopra, nonostante le diversità evidenziate, concordiamo con quanti ritengono che i due modelli siano integrabili perché le loro caratteristiche costituiscono un continuum (Paletta, 16 aprile 2015). In aggiunta, essi si rivelano egualmente validi se applicati in contesti diversi e in momenti differenti della vita di un Centro.

2. I tratti della personalità del dirigente

Questo modello si distingue da quelli richiamati nella sezione precedente perché sono focalizzati sul *leader* e non sui rapporti tra lui e i membri della

scuola/centro o le loro dimensioni quali gli obiettivi, la struttura e l'ambiente esterno. Certamente i "followers" e gli aspetti a cui si è fatto riferimento non vengono dimenticati; tuttavia, essi si collocano sullo sfondo. Soprattutto è importante che con l'analisi dei due modelli si possono recuperare elementi rilevanti che erano rimasti ai margini nel punto di partenza (Northouse e Lee, 2019; Northouse, 2019, 2009 e 1997; Bush, 2011; Harris et alii, 2003; Mumford et alii, 2000).

L'esame dei *tratti* della personalità ha permesso già all'inizio del secolo scorso di avviare uno studio sistematico della leadership. La prima fase si è concentrata sulla ricerca delle caratteristiche che identificano le personalità di successo; il secondo periodo ha visto a un allargamento dell'area da indagare nel senso che si è presa in considerazione l'incidenza del contesto sul ruolo del dirigente; in un terzo momento si è ritornati sulle caratteristiche della personalità, ma con un quadro di riferimento arricchito da ulteriori indicazioni valide.

Particolarmente significativi sono i risultati di due analisi dei risultati delle molte ricerche che sono state effettuate durante il XX secolo. La prima ha individuato un insieme di tratti che distinguono i leader da un membro rappresentativo della media dell'organizzazione (Stodgill, 1948; Northouse, 1997, 2009 e 2019). Tali caratteristiche sarebbero: l'intelligenza; la prontezza e la vigilanza; l'intuizione; la responsabilità; l'iniziativa; la perseveranza; la fiducia in se stessi; la socievolezza. Un'altra conclusione importante è quella che per divenire dirigente non basta possedere una serie di tratti, ma è necessario che questi si dimostrino efficaci nelle condizioni in cui si opera. La leadership non va pensata come una condizione passiva, ma emerge da una serie di relazioni positive con i membri dell'organizzazione.

La seconda analisi è riuscita a raggiungere risultati più equilibrati nel senso che le ricerche hanno evidenziato come fattori alla pari della leadership tanto tratti della personalità quanto aspetti del contesto (Stodgill, 1974; Northouse, 1997, 2009 e 2019). Inoltre, è stata perfezionata la lista delle caratteristiche associate positivamente con il ruolo dirigenziale in modo da comprendere: la disponibilità ad assumersi una responsabilità e a portare a termine gli impegni ricevuti; l'impegno e la perseveranza nel perseguimento degli obiettivi; l'audacia e l'originalità nella risoluzione dei problemi; la fiducia in se stessi e la coscienza della propria identità; la disponibilità a prendere iniziative nelle problematiche sociali; la volontà di accettare le conseguenze delle decisioni e delle attività intraprese; la disponibilità a sopportare tensioni interpersonali; la capacità di influire sul comportamento degli altri; l'abilità a strutturare sistemi di interazioni sociali in funzione delle finalità volute.

Naturalmente non sono mancate altre meta-analisi, anche con procedure molto sofisticate (Lord, DeWader e Alliger, 1986; Kirkpatrick e Locke, 1991).

I risultati evidenziano che i tratti di personalità possono essere innati o appresi oppure acquisiti in ambedue le forme. Inoltre, si riscontra una convergenza nel riconoscere loro le potenzialità di distinguere un leader da chi invece non lo è e di esprimere in maniera soddisfacente le percezioni sulle caratteristiche dei dirigenti. Dalle meta-analisi emerge anche che vi sono aspetti che ritornano in tutti o quasi gli studi, mentre alcuni si riscontrano solo in pochi. Sulla base delle convergenze riscontrate è stato pertanto elaborato un catalogo dei tratti di personalità dei leader che comprende: l'intelligenza, la fiducia in se stessi, il carisma, la determinazione, l'integrità e la socievolezza (Northouse, 1997, 2009 e 2019; Northouse e Lee, 2019; Lord, DeWader e Alliger, 1986; Kirkpatrick e Locke, 1991).

La prima caratteristica contribuisce certamente a fare di una persona un leader. In particolare *l'intelligenza* si riferisce alle capacità verbali, percettive e di ragionamento. Si tratta di un ambito in cui è possibile accrescere le proprie potenzialità: in particolare si raccomanda di approfondire le conoscenze relative alle funzioni proprie del dirigente e di acquisire informazioni adeguate sul contesto in cui è inserita la scuola/centro. Inoltre, l'abilità intellettuale non dovrebbe essere troppo superiore a quella dei membri dell'organizzazione perché in questo caso si potrebbero verificare fenomeni di incomunicabilità e di incomprensione tali da mettere in difficoltà l'accettazione degli orientamenti del dirigente.

Con una leadership efficace è correlata anche la *fiducia in se stessi*. Questa si può definire come la certezza di possedere le abilità e le competenze richieste e comprende un sentimento di stima e di sicurezza al proprio riguardo e la persuasione di essere in grado fare la differenza. La fiducia in se stessi si relaziona a una dimensione centrale della leadership, quella della capacità di influire sugli altri, proprio perché fornisce la convinzione di averne le qualità. Ma come formare questo tratto della personalità? Le modalità da seguire sono sostanzialmente due: anche con l'aiuto di un mentore, capire cosa si domanda in quel contesto e in quella organizzazione per realizzare il progetto adottato; elaborare e porre in essere buone pratiche.

Un altro tratto importante che contraddistingue positivamente l'azione di un dirigente è il *carisma*. Le componenti principali sarebbero quattro: la prima consiste nell'imporsi nel gruppo come un modello capace di attrarre i membri dell'organizzazione; il leader deve anche dimostrare di possedere le abilità e le competenze proprie di un dirigente efficace per cui i "followers" sono portati a fidarsi completamente delle sue decisioni; sarà necessario che sappia indicare mete chiare e valori capaci di accendere il cuore dei propri seguaci; in aggiunta, bisognerà che sia in grado di ispirare l'azione delle persone.

Una caratteristica che contribuisce sicuramente a fare di una persona un

leader è la *determinazione*. Essa significa attenzione rivolta decisamente alla realizzazione delle proprie funzioni e conoscenza precisa di obiettivi e strategie. Altre componenti sono l'iniziativa, la perseveranza nonostante gli ostacoli, la prontezza e l'atteggiamento proattivo. È il tratto che si può apprendere più facilmente attraverso l'impegno e lo sforzo personale.

L'*integrità* è un'altra caratteristica su cui convergono gli studiosi. Essa viene a coincidere sostanzialmente con l'onestà e l'affidabilità: dirigenti che possiedono una personalità ispirata a principi morali fondamentali e disponibile ad assumersi le proprie responsabilità facilmente potranno conquistare il consenso pieno dei membri dell'organizzazione perché leali, attendibili e trasparenti. Inoltre, l'integrità rafforza la capacità del leader di influire sugli altri in quanto questi lo trovano del tutto affidabile e sincero.

Un ultimo tratto che si relaziona sicuramente con una leadership efficace è la *socievolezza*. Questa si può definire come la capacità di intrattenere con gli altri rapporti amichevoli. Altre componenti importanti di tale caratteristica sono la sensibilità per le necessità dei membri dell'organizzazione e la preoccupazione sincera e impegnata di assicurare il loro benessere. La socievolezza non è un tratto posseduto da tutti alla medesima maniera; comunque, si può crescere nel suo esercizio, aiutando gli altri nel superare momenti problematici e mostrando disponibilità a lavorare insieme.

Le sei caratteristiche elencate non sono certamente le sole che si correlano con una dirigenza efficace, ma ve ne sono anche varie altre. Tuttavia, i tratti ricordati sono *certamente* in grado di fornire un contributo sostanzialmente valido all'esercizio di una leadership.

Il modello in esame presenta diversi *punti forti*. Anzitutto, corrisponde a una concezione notevolmente diffusa di leader come di una categoria speciale di persone che possiedono le caratteristiche per comandare in maniera efficace. I membri di un'organizzazione hanno bisogno di essere sicuri che i loro dirigenti siano individui con le doti giuste e l'approccio in questione si basa sull'assunto che i leader sono diversi per delle caratteristiche che li consacrano nel ruolo dirigenziale. Un'altra ragione che offre un supporto positivo va identificata in più di un secolo di ricerche e di studi che confermano la validità del modello; in aggiunta, essendo l'approccio concentrato sul leader, questo fornisce una migliore comprensione di tale figura. Un ulteriore aspetto positivo può essere trovato nei parametri scientificamente fondati che offre per misurare le potenzialità di una persona a divenire un dirigente apprezzato e che si traducono in una serie di strumenti per verificarne la presenza.

Accanto ai punti forti, bisogna tenere in adeguata considerazione anche le *criticità*. La più rilevante consiste nella mancanza di un elenco definitivo dei tratti della personalità; nonostante le molte ricerche condotte al riguardo, i ri-

sultati sono talora ambigui e dubbi e non hanno permesso di chiudere la lista delle qualità di un leader efficace. Inoltre, il contesto esercita un forte influsso sulle attività di un dirigente per cui le sue caratteristiche non bastano da sole a prevedere i risultati, ma contemporaneamente vanno prese in considerazione le specificità della situazione in cui opera. Le indicazioni che provengono dalle ricerche presentano un alto grado di soggettività perché la molteplicità e la diversità dei tratti che emergono dalle indagini lasciano uno spazio troppo ampio alle interpretazioni personali degli studiosi. Da ultimo, la focalizzazione sui tratti identitari della leadership non ha permesso di occuparsi della loro incidenza sull'operatività delle organizzazioni e dei loro membri.

Nonostante le criticità appena messe in evidenza, non si possono negare le notevoli *potenzialità* dell'approccio in questione anche solo sul piano informativo. Le sue indicazioni possono essere utilizzate con risultati positivi a tutti i livelli di una organizzazione e in ogni organizzazione. Anche se gli studiosi non sono stati in grado di fornire un catalogo definitivo e chiuso di tratti, tuttavia l'approccio in esame fornisce orientamenti validi circa un certo numero di caratteristiche che in ogni caso un dirigente deve possedere per esercitare efficacemente il suo ruolo. Molto utili sono anche i questionari e i test che permettono una valutazione fondata della presenza dei tratti appena ricordati e che, quindi, possono aiutare le scuole/centri a scegliere il leader più adatto rispetto al proprio progetto educativo e i dirigenti, attuali o aspiranti, a ovviare alle eventuali loro carenze.

3. Le abilità e le competenze del leader

Se il modello in esame condivide con il precedente la focalizzazione sul dirigente, tuttavia se ne distingue in maniera rilevante in quanto l'accento si sposta dai tratti della personalità che gli studiosi tendono a considerare come qualcosa di sostanzialmente fisso e stabile, e alcuni anche innato, alle abilità e alle competenze che, invece, vengono generalmente apprese e possono anche svilupparsi nel tempo (Northouse, 2009; Northouse e Lee, 2019). Mentre i primi rispondono alla domanda su chi sia il dirigente, le seconde precisano che cosa egli può realizzare e si possono definire le capacità «di utilizzare le proprie conoscenze e competenze per conseguire una serie di finalità e di obiettivi» (Northouse e Lee, 2019, p. 24). Inoltre, consentono a tutti di divenire dei leader perché possono essere acquisite con lo studio, la formazione e l'esperienza.

Nonostante la loro indubbia rilevanza in vista dell'esercizio dei compiti del dirigente, fino al termine del secolo scorso non sono state studiate adeguatamente da quanti si sono occupati sul piano scientifico dell'area della leadership,

diversamente da quello che è avvenuto per i tratti della personalità. Negli ultimi venti anni l'attenzione dei ricercatori circa le abilità e le competenze dei dirigenti è aumentata notevolmente per cui oggi si dispone di *tre modelli significativi* (Northouse, 2009; Northouse e Lee, 2019).

Il primo è *l'approccio delle tre competenze* secondo il quale una leadership efficace si articolerebbe in base a tre tipologie fondamentali di competenze: tecniche, umane e concettuali (Northouse e Lee, 2019; Katz, 1955). Le prime includono conoscenze e abilità per operare in uno specifico ambito di attività professionali e, nel caso in questione, riguardano la gestione di una organizzazione; a loro volta, le seconde si riferiscono alla capacità di stringere relazioni soddisfacenti con le persone; le terze a quella di trattare efficacemente idee, concetti e teorie.

Il secondo approccio è costituito dal *modello di leadership fondato sulle competenze* che si presenta molto più complesso dell'altro (Northouse e Lee, 2019; Mumford et alii, 2000). Le componenti fondamentali sono: le caratteristiche personali; le competenze; gli esiti dell'attività di leadership; le esperienze nell'esercizio della dirigenza; l'incidenza del contesto. Su di esse influiscono direttamente e in misura notevole i tratti individuali del dirigente quali: le sue competenze cognitive; le motivazioni; la personalità; la carriera; l'ambiente. Il modello prevede un andamento circolare tra abilità di risolvere problemi e prestazioni del leader, sue competenze di base e il gruppo formato dalle sue caratteristiche individuali, dalle esperienze e dal contesto.

Northouse ha tentato di realizzare una *sintesi* tra le due posizioni, cercando anche di portare un certo ordine nella materia (2009: cfr. anche Bass, 1990). Egli raggruppa le abilità in tre tipologie, ossia: quelle amministrative, quelle interpersonali e quelle concettuali. Le prime, anche se talora sono sottostimate, tuttavia svolgono una funzione fondamentale in quanto consentono di gestire l'organizzazione, programmando le attività e la loro attuazione, attribuendo i compiti fondamentali ai membri che possiedono le competenze per realizzarli e coordinando le funzioni di tutti. A loro volta le *competenze amministrative* vengono distribuite in tre categorie a seconda che riguardino la gestione delle persone, quella delle risorse materiali e quella dell'area tecnica.

La prima categoria si focalizza sul principio che richiede al leader di coinvolgersi nelle attività dei membri dell'organizzazione e di quelli con cui il dirigente viene a contatto nell'esercizio del suo ruolo e di evitare assolutamente di fare da spettatore. I suggerimenti sono molti: conoscere i compiti propri e degli altri, possedere le relative competenze, rendersi conto delle caratteristiche e del funzionamento del contesto in cui si opera, supportare il personale nel lavoro cooperativo, motivarlo a dare il meglio di sé, aiutarlo nello stabilire rapporti soddisfacenti, reagire efficacemente alle richieste di intervento, rispon-

dere con priorità ed efficienza alle domande dello staff dirigenziale e curare la comunicazione interna ed esterna.

Nel quadro delle competenze amministrative si colloca anche la categoria di quelle relative alla *gestione delle risorse*, sia di personale sia materiali, che costituiscono la linfa vitale che alimenta l'organizzazione. Anzitutto, si tratta di provvedere al reclutamento dei dipendenti e alla loro formazione in servizio, ma l'ambito da seguire con attenzione è molto più ampio e riguarda gli aspetti finanziari, le attrezzature, gli edifici, gli approvvigionamenti e qualsiasi altro tipo di materiale di cui l'organizzazione abbia bisogno. La funzione del dirigente consiste nell'acquistarli e nel distribuirli e si può far aiutare dai suoi più stretti collaboratori, anche se la responsabilità ultima ricade su di lui.

La terza categoria di questa area della leadership è costituita dalle *competenze tecniche*. In pratica si tratta di comprendere il funzionamento dell'organizzazione in cui si opera e, soprattutto, di avere le abilità necessarie per assicurare la sua operatività. È importante che il dirigente conosca a fondo le funzioni che svolge il personale dell'organizzazione e che possibilmente possieda anche le abilità tecniche relative a qualcuna di esse.

In aggiunta a quelle amministrative vanno ricordate le *competenze interpersonali* che consentono al leader di operare efficacemente con i dipendenti, i pari e i superiori. Le ricerche in materia sottolineano la loro importanza ai fini di un funzionamento soddisfacente delle organizzazioni. Anche questa area si distribuisce in tre categorie.

La prima si focalizza sulle competenze che rendono il leader *socialmente sensibile*. In particolare si tratterebbe dell'intuito e soprattutto della consapevolezza riguardo alle attese altrui, alle loro idee e ideali, alle ragioni che spingono i "followers" ad agire, alle difficoltà che incontrano e alle loro reazioni al cambiamento. La competenza più importante si riferisce proprio a quest'ultimo aspetto nel senso che il dirigente socialmente sensibile è anche il più preparato a realizzare mutamenti nella propria organizzazione.

Un'altra categoria fa capo all'*intelligenza emotiva* che dalle ricerche risulta strettamente relazionata all'esercizio efficace della leadership. La ragione di questo legame emerge chiaramente dalla sua definizione come «l'abilità di percepire e di esprimere emozioni, di utilizzarle per facilitare la riflessione, di capire e di ragionare con le emozioni e di gestirle efficacemente al proprio interno e nei rapporti con gli altri» (Northouse, 2009, p. 70). L'autore appena citato si sofferma a precisare le strategie per sviluppare tale competenza: anzitutto, il dirigente dovrà acquisire una consapevolezza piena delle proprie emozioni, effettuare poi la stessa operazione con quelle dei membri dell'organizzazione e, in terzo luogo, assumere il controllo delle proprie per applicarle nello svolgimento delle sue funzioni.

Un'ultima categoria delle competenze interpersonali riguarda la *risoluzione dei conflitti*. Relativamente a questi ultimi, va precisato che, se si riesce a trattarli in maniera efficace, essi possono influire positivamente sul funzionamento dell'organizzazione, nonostante le tensioni emotive che provocano, in quanto contribuiscono a superare i problemi che li hanno causati, a elaborare soluzioni innovative, a rafforzare i legami tra la dirigenza e i "followers" e a potenziare il lavoro cooperativo. Tali risultati sono possibili a tre condizioni: che le diverse posizioni siano precisate in maniera oggettiva, che i problemi siano articolati nelle questioni che li compongono, di solito molto più semplici, e che le parti in causa possano ottenere ciascuna dei vantaggi e non solo subire conseguenze negative.

La terza tipologia consiste nelle *competenze concettuali*. Esse riguardano idee, concetti e teorie e coinvolgono la dimensione cognitiva di una leadership efficace. Anche in questo caso le categorie prendono tre diverse forme.

Il primo gruppo di competenze concettuali si focalizza sulla *risoluzione dei problemi*. In questo caso il dirigente deve possedere le abilità necessarie per attivare interventi che permettano all'organizzazione di superare la situazione di difficoltà in cui si viene a trovare nel percorso finalizzato a perseguire le mete e gli obiettivi che si sono proposti. Le competenze del leader si raccolgono intorno ad alcuni passaggi che sostanzialmente si riscontrano in tutti i modelli che gli studiosi propongono per ovviare a una condizione problematica: sua definizione complessiva, predisposizione di più ipotesi per il superamento, scelta di quella più valida dopo aver esaminato di ognuna punti forti e deboli e conseguente sua attuazione.

Una seconda categoria di competenze concettuali si concentra sulla *pianificazione strategica*. La progettazione degli interventi dovrebbe consentire all'organizzazione di identificare la domanda del contesto, di fissare gli obiettivi in relazione alle esigenze della situazione in cui ci si trova, di elaborare strategie valide in risposta al territorio e di valutare la propria attività in rapporto alle mete che ci si è posti.

Nella terza categoria si raccolgono tutte le abilità che consentono di *creare una visione* condivisa. In questo caso si tratta di conquistare il consenso dei membri di una organizzazione, presentando visioni di futuro che possano ottenere la loro adesione. Il dirigente dovrà puntare su un insieme di prospettive tra loro coordinate e finalizzate a mete precise in grado di delineare un futuro molto migliore rispetto alla situazione presente. Il compito del leader consiste nell'articolare una visione e nel convincere i membri dell'organizzazione a impegnarsi per la sua realizzazione.

Passando a un rapido *bilancio* dell'approccio, si possono ripetere varie delle osservazioni, adattandole, che sono state avanzate a proposito dei tratti della

personalità. Anche il modello delle competenze viene a colmare una carenza delle posizioni elencate nel punto di partenza e rivaluta l'incidenza del leader rispetto ad altri aspetti come le relazioni tra lui e i membri dell'organizzazione o le dimensioni di quest'ultima quali gli obiettivi, la struttura e l'ambiente. Inoltre, le caratteristiche della personalità non sono efficaci automaticamente, ma devono essere tradotte in abilità; queste poi possono essere apprese da tutti e la leadership cessa di essere un ruolo solo per pochi. In particolare, non va dimenticato che l'approccio in questione mira a rendere i dirigenti persone competenti in quanto sanno che cosa fare e come, non solo in generale, ma pure in relazione a precise situazioni. Anche in questo caso, la criticità maggiore consiste nella mancanza di una lista definitiva di competenze con la conseguenza di una notevole soggettività nelle proposte in materia. Inoltre, la ricerca su questo approccio è carente e soltanto recentemente si è osservata una sua intensificazione. Malgrado le criticità menzionate, va sottolineato che il modello può essere utilizzato da tutti gli interessati, in tutte le organizzazioni e a tutti i livelli perché fornisce delle indicazioni molto valide. Inoltre, questo approccio permette di costruire strumenti per la rilevazione del possesso delle competenze di leader.

4. Gli stili di leadership

Questo modello compie un ulteriore passo avanti nello studio delle componenti *comportamentali* della leadership in quanto analizza le modalità in cui si traducono concretamente i tratti di personalità e le competenze (Northouse, 1997, 2009 e 2019; Northouse e Lee, 2019). In questo caso, decisivo è ciò che il leader fa e come egli agisce

Secondo gli studiosi che hanno approfondito il modello in esame, si devono distinguere *due tipologie generali* di comportamenti: quelli che si riferiscono ai compiti da svolgere e quelli che si concentrano sulle relazioni. I primi sono funzionali al raggiungimento delle finalità che l'organizzazione si propone e dovrebbero facilitarne il perseguimento. La seconda tipologia di comportamenti mira ad assicurare rapporti soddisfacenti dei membri del personale con se stessi, tra loro e con il contesto nel quale si opera. La finalità fondamentale del modello consiste nell'aiutare i leader a integrare le due modalità di comportamenti in vista della realizzazione del progetto dell'organizzazione.

Anche se sono stati condotti molti studi e ricerche sull'approccio in esame, tre sole sono le linee che hanno alla fine prevalso. Una è rappresentata dall'Università di Stato dell'Ohio che sulla base dei risultati ottenuti da Stogdill ha evidenziato l'importanza di prendere in esame, oltre ai tratti della personalità,

anche i comportamenti, e ha introdotto la distinzione tra avvio delle strutture e tipo di considerazioni, intesi come comportamenti centrali del dirigente e con un significato analogo a quello di comportamenti funzionali e di interrelazioni personali (Stogdill, 1963 e 1974; Northouse, 1997, 2009 e 2019). L'Università del Michigan è arrivata a conclusioni simili, indagando sui piccoli gruppi: la terminologia è differente in quanto si distingue tra l'orientamento alla produzione e quello al personale, ma il significato è nel complesso lo stesso (Kahn, 1956; Katz e Kahn, 1991). Blake e Mouton hanno approfondito le modalità con cui i leader utilizzano comportamenti funzionali o di relazione interpersonale, hanno distinto tra impegno per i risultati e per le persone e hanno elaborato strumenti per misurare i comportamenti dei dirigenti al riguardo (1985). Sulla base dei due tipi di impegni gli studiosi appena citati hanno predisposto una tipologia di stili di leadership in cinque categorie che verranno esaminate nel prosieguo; inoltre, a loro parere i dirigenti generalmente ne usano soltanto uno, ma nel caso che questo non funzioni ne tengono sempre uno di riserva.

La prima tipologia viene indicata con due termini tra loro connessi *"autorità ed obbedienza"* e si caratterizza per un forte interesse per l'adempimento dei compiti da svolgere e per una modesta attenzione alle relazioni con le persone. La preoccupazione principale riguarda il conseguimento dei risultati previsti, mentre il personale viene preso in considerazione come un aspetto funzionale agli esiti positivi dell'attività dell'organizzazione. Lo stile del dirigente si presenta in genere come autoritario, esigente, rigido e oppressivo.

Lo stile contrario è costituito da una gestione tipo *"circolo privato"* che pone l'accento sui rapporti umani e attribuisce invece una rilevanza modesta ai risultati e ai relativi compiti da realizzare. La preoccupazione del dirigente si concentra sulla soddisfazione dei bisogni del personale e sulla creazione di un clima positivo per cui egli mira ad assicurare supporto e conforto, ad essere persona gradita e a non creare tensioni.

Un'altra tipologia parla di una *"gestione impoverita"* da parte di un leader la cui attenzione non va in primo luogo né ai compiti da svolgere né alle esigenze del personale da soddisfare. Egli non si fa coinvolgere più di tanto nelle attività dell'organizzazione né nelle relazioni tra i membri. Il suo stile appare distaccato, disimpegnato, rinunciatario e passivo.

Una *gestione* viene caratterizzata da un comportamento ispirato a un *compromesso a livello intermedio*. Si punta, infatti, a raggiungere un equilibrio tra la realizzazione dei compiti e la ricerca del consenso del personale, equilibrio che, però, si colloca in una posizione mediana. Pertanto, si rinuncia a qualcosa di ambedue gli orientamenti, pur di raggiungere un accordo tra le due esigenze. Il leader si presenta come una persona accorta, alla ricerca di un punto di incontro e sempre pronta a minimizzare eventuali divergenze di opinioni.

L'ultimo tra gli stili più importanti è quello di una *gestione in team*, che mira ad ottenere un impegno molto elevato nell'attuazione delle varie funzioni e di soddisfare pienamente le esigenze del personale. In questo caso si parla di gestione partecipata e di lavoro in team. Il dirigente si caratterizza per attivare il coinvolgimento dei membri dell'organizzazione, operare in maniera decisa, evidenziare la presenza di problemi, precisare le priorità, portare a termine le iniziative intraprese e godere dell'esercizio in concreto delle proprie funzioni.

Oltre agli stili più importanti e diffusi vanno esaminati altri due aspetti che includono elementi rilevanti e sono condivisi da parecchi leader. Il primo viene indicato come quello del "dittatore benevolo" che si pone all'interno di un continuum "*paternalismo-maternalismo*". Mette insieme, senza riuscire a fonderli, due stili: la gestione tipo circolo privato e quella in team. In concreto, il dirigente che si colloca in questo ambito tende a comportarsi in maniera gentile, ma lo fa perché vuole raggiungere lo scopo che si è prefisso. L'altro stile viene qualificato come "*opportunismo*" nel senso che il leader è pronto ad utilizzare qualsiasi dei cinque comportamenti più importanti in funzione del suo successo personale.

A questo punto è opportuno redigere un *bilancio* sintetico dell'approccio come d'altra parte si è fatto negli altri casi. Tra gli aspetti positivi va anzitutto ricordato l'allargamento dell'area di ricerca sulla figura del leader, considerato in se stesso, nel senso che, oltre ad essere studiata nella prospettiva dei tratti di personalità e delle competenze, viene ora approfondita anche a livello dei comportamenti. Inoltre, l'approccio in esame ha trovato una serie di evidenze empiriche a suo sostegno in seguito alle molte indagini di cui è stato oggetto a partire dagli Anni '50 del secolo scorso. Dalle ricerche che sono state portate avanti nell'ambito in questione emerge che i comportamenti principali del leader sono fondamentalmente due e riguardano le funzioni da svolgere e le relazioni interpersonali da stabilire e che il suo compito consiste nel trovare un equilibrio tra le due. In aggiunta, gli studi in materia hanno permesso di elaborare una mappa concettuale e, conseguentemente, degli strumenti di rilevazione che consentono di valutare le caratteristiche dell'azione di un leader.

A loro volta, le *criticità* sono di quattro tipi. Anzitutto, gli studiosi non sono riusciti a provare una relazione significativa tra, da una parte, i comportamenti funzionali e quelli rivolti a stabilire rapporti interpersonali e, dall'altra, i risultati delle organizzazioni. Mancano finora evidenze che accreditino uno stile di leadership come efficace in ogni situazione e non è neppure provato che un livello molto elevato di realizzazione dei comportamenti del dirigente risulti l'esito più valido in tutte le circostanze. In aggiunta, va osservato che tra gli approcci dei tratti di personalità, delle competenze e degli stili di leadership non si riscontra alcuna continuità. Nonostante i limiti ricordati, il modello in que-

stione viene ampiamente usato nelle organizzazioni più diverse e a livelli molto differenti ed è alla base di molti corsi per la formazione dei dirigenti e degli strumenti che li aiutano a identificare i loro stili e a migliorarli.

5. Una leadership centrata sugli obiettivi

Tale approccio ha incominciato ad essere proposto a partire dagli Anni '70 dello scorso secolo e, nonostante sia relativamente recente, ha registrato un notevole sviluppo (Evans, 1970; House e Mitchell, 1974; Indvik, 1986; Wofford e Lisks, 1993; Northouse, 1997 e 2019; Northouse e Lee, 2019). La teoria della leadership centrata sugli obiettivi (path-goal theory) sposta l'attenzione dalla persona del dirigente alle finalità da raggiungere e mira a conseguire le mete volute in una situazione data, facendo leva sulle motivazioni del personale. Tre sono gli elementi principali che vengono presi in considerazione: lo stile del leader, le caratteristiche dei dipendenti e il contesto in cui si opera.

Per il dirigente il problema più rilevante consiste nel trovare un'impostazione per le sue attività che riesca a soddisfare le esigenze motivazionali del personale nella situazione in cui si trova. Al fine di dare una risposta efficace egli dovrà fornire ai dipendenti ciò di cui essi hanno bisogno per contribuire a raggiungere le finalità volute nel contesto in cui si opera, come per esempio: informazioni, ricompense, relazioni interpersonali soddisfacenti e aiuti per superare o aggirare gli ostacoli da cui sono confrontati. L'approccio in questione non si limita a suggerimenti di carattere generale, ma *articola* i suoi interventi distinguendo tipologie di leader, di caratteristiche del personale e di funzioni da adempiere sul piano operativo.

Incominciando dal *dirigente*, si distinguono quattro *categorie di comportamenti* quali: quelli direttivi, di aiuto, partecipativi e orientati al raggiungimento degli obiettivi a cui si mira. I primi consistono nel fornire indicazioni al personale circa le funzioni da compiere in termini di finalità, contenuti, strategie e tempi. Una leadership direttiva comprende anche la definizione di parametri di qualità riguardo alle prestazioni e la chiarificazione delle norme da osservare. Un dirigente che vuole essere di aiuto al personale, dovrebbe realizzare i seguenti comportamenti nei confronti dei dipendenti: trattarli amichevolmente, alla pari e con rispetto, essere disponibile verso di loro, preoccuparsi della soddisfazione delle loro attese personali, rendere il lavoro piacevole e interessante. A sua volta, una leadership partecipativa si impegnerà a coinvolgere il personale nella vita dell'organizzazione, a sollecitare le loro proposte, a tenerne conto nella programmazione delle attività e a farlo prendere parte nel processo decisionale a diversi livelli. Da ultimo, il dirigente orientato al rag-

giungimento degli obiettivi porrà in essere comportamenti come: fissare parametri di eccellenza per le prestazioni dei dipendenti, sollecitare il miglioramento continuo delle attività dell'organizzazione, manifestare livelli elevati di fiducia nei confronti del personale e sfidarlo a realizzare i propri compiti con il massimo di efficacia. Ovviamente, le varie categorie di leadership appena menzionate dovranno essere adattate alle attese e alle motivazioni dei dipendenti e al contesto operativo; inoltre, possono essere utilizzate od ognuna da sola o più di una nel contempo.

Passando alle tipologie delle caratteristiche del *personale*, in generale si può dire che esse definiscono le modalità in base alle quali i dipendenti intendono i comportamenti del leader in relazione a una specifica situazione di lavoro; anche in questo caso si contano quattro categorie in rispondenza a quelle del leader. In un contesto in cui il personale trova il lavoro poco chiaro e ambiguo e dimostra di non voler perdere tempo in discussioni, ma di preferire da parte di chi comanda ordini precisi che assicurino certezza circa il percorso da seguire, il dirigente tenderà ad assumere comportamenti direttivi. Se tra i dipendenti prevale invece il bisogno di calore umano e di sentirsi parte di una comunità di pratica, il leader dovrà essere soprattutto capace di aiuto, amichevole e disponibile a venire incontro alle esigenze personali dei suoi collaboratori. Diverso è il caso di un personale che dimostra autonomia nell'esercizio dei suoi compiti e che non richiede indicazioni dettagliate per operare: in tale contesto la categoria più adatta per svolgere il ruolo del dirigente è quella della leadership partecipativa. Se i dipendenti dimostrano particolare eccellenza nell'esercizio delle loro funzioni, la teoria in esame consiglia un leader orientato al raggiungimento degli obiettivi.

L'ultima tipologia è quella delle *funzioni* da adempiere sul piano operativo che hanno una grande rilevanza circa le modalità con cui il dirigente influisce sulle motivazioni del personale: il riferimento in questo caso non è solo alla natura dei compiti, ma anche al sistema formale di autorità dell'organizzazione e ai gruppi di lavoro. In un contesto complesso e ambiguo e con norme poco precise, la figura preferibile di leader sarà quella direttiva, se i dipendenti si aspettano ordini chiari a cui obbedire. Nel caso di un tipo di lavoro che sia ripetitivo e privo di sfide e in presenza di un personale in cerca di una comunità di pratica la strada da seguire è quella di un dirigente che sia di aiuto e di sostegno. Un contesto che sia poco strutturato e organizzato e dove i membri dell'organizzazione si dimostrano capaci di autonomia, richiederà soprattutto un leader in grado di coinvolgere a tutti i livelli i dipendenti. Quando poi ci si aspetta un risultato di elevata qualità e il personale è in grado di assicurarla, allora è il momento per una leadership orientata al raggiungimento degli obiettivi.

Anche per questa teoria, cercherò di evidenziare in maniera sintetica punti

forti e deboli. Quanto ai primi, un *merito* dell'approccio in questione consiste nell'aver elaborato un quadro teorico scientificamente fondato che consente di delineare e valutare vari stili comportamentali di leadership. Un altro punto forte è dato dall'aver approfondito le motivazioni del personale e dei dirigenti nel portare avanti un'organizzazione. La concretezza delle indicazioni è un altro aspetto positivo perché in pratica aiuta a trovare le strategie più efficaci per realizzare le finalità volute. Passando alle criticità, una che emerge immediatamente è la complessità dell'approccio che rende difficile la sua applicazione. Inoltre, le ricerche offrono solo prove parziali della sua validità e vi sono anche ambiti che non sono stati ancora sufficientemente esplorati. Il rapporto tra stile di leadership e motivazioni del personale non appare sempre chiaro e avrebbe bisogno di ulteriori approfondimenti. Inoltre, la teoria dà eccessiva rilevanza al ruolo del leader rispetto alle funzioni dei dipendenti. Da ultimo gli studiosi che la sostengono non sono riusciti a redigere strumenti di rilevazione e a predisporre corsi di formazione che facilitino l'applicazione e la valutazione dei dirigenti che ricorrono ad essa. In ogni caso non si può negare la sua utilità soprattutto nel senso di richiamare i leader al loro compito di aiutare il personale a realizzare al meglio le loro funzioni.

6. Osservazioni conclusive

I quattro nuovi approcci alla leadership che ho aggiunto a quelli del punto di partenza hanno certamente arricchito il quadro delle teorie da prendere in considerazione. Le figure presentate nel primo paragrafo dell'articolo si occupano dei rapporti tra la dirigenza e i dipendenti e delle dimensioni essenziali della leadership; a loro volta i quattro approcci, esaminati successivamente, hanno evidenziato aspetti trascurati nel quadro iniziale, in quanto hanno focalizzato l'attenzione sul leader, i tratti di personalità, le sue competenze e il suo stile, tutte modalità particolarmente rilevanti. Un altro punto forte di tali modelli di leadership è che generalmente possono contare su una serie di studi e di ricerche che ne provano la validità. In aggiunta, essi hanno consentito di elaborare strumenti di rilevazione e di valutazione che permettono di identificare punti forti e deboli di singoli dirigenti e che sono la base di percorsi per formare leader efficaci.

Nella disamina dei vari approcci si sono messe in risalto anche delle *criticità*: ricordo quelle maggiori e che sono comuni a tutti. Gli studi e le ricerche non sono riusciti a redigere una lista definitiva di tratti della personalità, di competenze e di stili né a determinare con esattezza la loro incidenza sugli esiti delle attività delle organizzazioni. Mancano finora evidenze che accredi-

tino un tratto, delle competenze e uno stile di leadership come efficaci in ogni situazione. Non è stato possibile realizzare una continuità tra le indicazioni dei vari approcci che appaiono giustapposti e non tra loro integrati. Nonostante tali carenze, le organizzazioni più differenti continuano a utilizzare questi modelli a tutti i livelli e in tutte le situazioni di lavoro. In aggiunta, va osservato che l'ostacolo maggiore alla realizzazione di una leadership efficace non si trova tanto negli approcci teorici, quanto in un'autonomia che in Italia appare ancora limitata nella concezione e impedita nella pratica (Malizia, 2017).

Bibliografia

- BASS B.M., *Bass and Stogdill's handbook of leadership: a survey of theory and practice*, New York, Free Press, 1990.
- BLAKE R.R. - J.S. MOUTON, *The managerial grid III*, Houston, Gulf Publishing, 1985.
- BUSH T., *Manuale di management scolastico*, Trento, Erickson, 1997.
- BUSH T., *Leadership and management development in education*, Los Angeles, Sage, 2008.
- BUSH T., *Theories of educational leadership and management*, Los Angeles, Sage, 4 ed., 2011.
- EVANS M.G., *The effects of supervisory behaviour on the path-goal relationship*, in «Organizational Behavior and Human Performance», 5 (1970), pp. 277-298.
- HARRIS C. et alii, *Effective Leadership for school improvement*, London, Routledge and Palmer, 2003.
- HOUSE R.J. - R.R. MITCHELL, *Path-goal theory of leadership*, in «Journal of Contemporary Business», 3 (1974), pp. 81-97.
- INDVIK J., *Path-goal theory of leadership; a meta-analysis*, in «Proceedings of the Academy of Management Meeting», 46 (1986), pp. 189-192.
- KAHN R.L., *The prediction of productivity*, in «Journal of Social Issue», 12 (1956), n. 2, pp. 41-49.
- KATZ R.L., *Skills of an Effective Administrator*, in «Harvard Business Review», 33 (1955), n. 11, pp. 33-42.
- KATZ R.L. - R.L. KAHN, *Human organization and worker motivation*, Michigan, Industrial Relations Research Association, 1991.
- KIRKPATRICK S.A. - E.A. LOCKE, *Leadership: do traits matter?*, in «The Executive», 5 (1991), n. 2, pp. 48-60.
- LORD G. - DEWADER G.L. - ALLIGER G. M., *A meta-analysis of the relation between personality traits and leadership perceptions: an application of validity generalizations procedures*, in «Journal of Applied Psychology», 71 (1986), pp. 402-410.
- MALIZIA G., *Autonomia, parità e libertà di scelta educativa*. Un documento unitario del Consiglio Nazionale della Scuola Cattolica della CEI, in «Rassegna CNOS», 33 (2017), n. 3, pp. 71-94.
- MALIZIA G. - M. TONINI, *Organizzazione della scuola e del CFP*. Una introduzione, Roma, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e CNOS-FAP, 2015.
- MUMFORD M.D. et alii, *Leadership Skills In a changing world: solving complex social problems*, in «Leadership Quarterly», 11 (2000), n. 1, pp. 11-35.
- NORTHOUSE P.G., *Leadership. Theory and Practice*, Thousand Oaks, Sage, 1997.
- NORTHOUSE P.G., *Introduction to leadership. Concepts and practice*, Los Angeles, Sage, 2009.
- NORTHOUSE P.G., *Leadership. Theory and Practice*, Thousand Oaks, Sage, 8 ed., 2019.
- NORTHOUSE P.G. - M. LEE, *Leadership. Case studies in education*, Los Angeles, Sage, 2 ed., 2019.
- PALETTA A., *Evoluzione della leadership in campo educativo: una revisione della letteratura internazionale*. Paper presentato all'Assemblea CNOS-FAP, Torino, 16 aprile 2015.
- SCHEERENS J. (a cura di), *School Leadership effects. Revisited review and meta-analysis of empirical studies*, Dordrecht, Springer, 2012.
- STOGDILL R.M., *Personal factors associated with leadership: A survey of the literature*, in «Journal of Psychology», 23 (1948), n. 1, pp. 35-71.
- STOGDILL R.M., *Manual for the leader behavior description questionnaire - form XII*, Columbus, Ohio State University/Bureau of Business Research, 1963.
- STOGDILL R.M., *Handbook of leadership: a survey of theory and research*, New York, Free Press, 1974.
- WOFFORD J.C. - L.Z. LISKA, *Path-goal theory of leadership; a meta-analysis*, in «Journal of Management», 19 (1993), n. 4, pp. 857-876.
- XODO C., *Il dirigente scolastico*. Una professionalità pedagogica tra management e leadership, Milano, FrancoAngeli, 2010.

Il nuovo Repertorio delle qualifiche e dei diplomi di Istruzione e Formazione Professionale: contesto, fasi del processo, approcci metodologici, opportunità, prospettive

MAURO FRISANCO¹

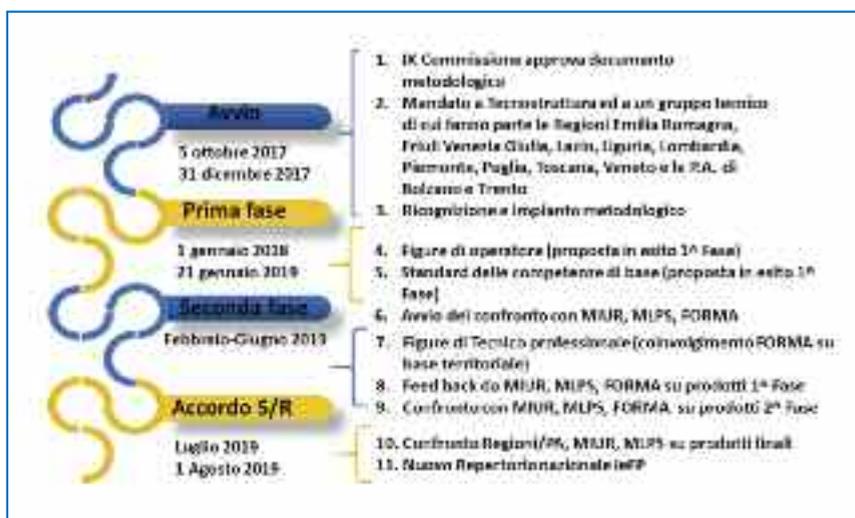
Dall'Accordo "27 luglio 2011" all'Accordo "1 agosto 2019"

L'Accordo in Conferenza Stato Regioni del 27 luglio 2011, integrato il 9 gennaio 2012, ha istituito il Repertorio nazionale dell'offerta di Istruzione e Formazione Professionale, ha definito gli standard minimi formativi delle competenze tecnico professionali comuni e connotative, le 43 figure (22 operatori di qualifica, 21 tecnici di diploma) ricomprese nel Repertorio nazionale dell'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), ha determinato gli standard formativi minimi delle competenze di base (linguistiche, matematiche, scientifiche, tecnologiche, storico-sociali ed economiche), ha adottato i modelli di attestazione (intermedia, di qualifica, di diploma) ed ha previsto i criteri per procedere, ogni tre anni, alla manutenzione e all'aggiornamento. Questa previsione temporale di aggiornamento non è poi stata rispettata nonostante l'esigenza, fortemente sentita nei territori, di dare risposte adeguate alla richiesta formativa legata alla significativa innovazione di processo e di prodotto in molti dei settori di riferimento dell'offerta IeFP (le 43 figure ricomprese nel Repertorio nazionale sono state individuate e declinate nel periodo 2009-2011), al fabbisogno di nuove e più approfondite competenze di "base", alla carenza di determinate figure sul mercato del lavoro, alle occorrenze espresse dalle imprese in riferimento al sistema duale e all'apprendistato formativo. In molti contesti regionali, il ricorso a "curvature

¹ Economista del lavoro, tecnologo esperto nell'ambito dei processi di ricerca e sviluppo nei campi dell'Istruzione e della Formazione, è membro del Gruppo tecnico delle Regioni e PA in qualità di titolare dell'assistenza tecnica fornita dalla Provincia Autonoma di Bolzano.

regionali post-2011”, anche significative, delle figure nazionali è stato la strada istituzionale obbligata per assicurare al territorio risposte allineate ai fabbisogni, che salvaguardano l’identità della IeFP in termini di capacità di agire per assicurare risposte rapide e coerenti. Tali elementi sono stati portati, anche su sollecitazione dell’Associazione Enti Nazionali di Formazione Professionale (FORMA), all’attenzione delle Regioni e PA nel documento “Manutenzione e aggiornamento del Repertorio di IeFP. Proposta di lavoro” elaborato nel luglio 2017 e inviato alla IX Commissione. La IX Commissione, il 27 settembre 2017 ha dato mandato a procedere alla manutenzione e all’aggiornamento del Repertorio di IeFP a un gruppo di Regioni e PA: Emilia-Romagna, Friuli-Venezia Giulia, Lazio, Liguria, Lombardia, Piemonte, Puglia, Toscana, Veneto e le PA di Bolzano e di Trento. Il gruppo, con il supporto di Tecnostruttura, ha avviato i lavori il 5 ottobre 2017 secondo un modello organizzativo che ha visto l’operare di un “sotto gruppo di assistenza tecnico-metodologica” (composto dalle assistenze tecniche della Regione Piemonte, della Regione Toscana, della Regione Liguria, della Regione Friuli-Venezia Giulia, della Provincia Autonoma di Bolzano) con compiti di proposta tecnico-metodologica (assetto degli standard, format descrittivi, modalità di correlazione all’Atlante, risultati di apprendimento, ecc.) al gruppo di Regioni e PA, chiamato a valutarne la tenuta, le ricadute e le implicazioni nonché a validarne i prodotti. Il “cantiere” che ha portato all’Accordo dell’agosto 2019 è durato complessivamente 22 mesi e si è caratterizzato per varie fasi di lavoro (cfr. schema seguente).

Schema del percorso di lavoro “ASR 2019”



L'Accordo "1 agosto 2019": premesse e contenuti

Il 1 agosto 2019 è stato approvato *"l'Accordo tra il Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, il Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali, le Regioni e le Province Autonome di Trento e Bolzano riguardante l'integrazione e modifica del Repertorio nazionale delle figure nazionali di riferimento per le qualifiche e i diplomi professionali, l'aggiornamento degli standard minimi formativi relativi alle competenze di base e dei modelli di attestazione intermedia e finale dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale, di cui all'Accordo in Conferenza Stato-Regioni del 27 luglio 2011"*.

L'Accordo, come recita la premessa, segue all'esigenza manifestata dalle Regioni di aggiornare il Repertorio delle Figure nazionali di Istruzione e Formazione Professionale e le competenze di base e professionali, in coerenza con quanto previsto dal punto D dell'Allegato 1) all'Accordo in sede di Conferenza Stato-Regioni 27 luglio 2011, n. 137/CSR, alla luce: delle recenti evoluzioni normative nazionali e comunitarie; della mutata realtà del mondo del lavoro, che presenta significative innovazioni di processo e di prodotto in molti dei settori di riferimento dell'offerta Istruzione e Formazione Professionale e riscontra la carenza di determinate figure sul mercato del lavoro; dell'opportunità di acquisizione degli apprendimenti nelle modalità dell'alternanza scuola-lavoro e dell'apprendistato ex art. 43 del Decreto legislativo 15 giugno 2015, n. 81; dell'imprescindibile necessità di collegamento con la nomenclatura dell'Atlante del Lavoro e delle Qualificazioni; del fabbisogno di nuove e più approfondite competenze di base; dell'esigenza di garantire maggiore flessibilità alla coniugazione dei profili regionali nel rispetto degli standard nazionali. Inoltre, in premessa, l'Accordo richiama la necessità di procedere alla ridefinizione degli standard minimi formativi nazionali delle competenze di base (linguistiche, matematiche, scientifiche, tecnologiche, storico sociali ed economiche) del terzo e quarto anno dell'Istruzione e Formazione, tenendo conto: della specifica caratterizzazione identitaria dell'Istruzione e Formazione Professionale, riferita alla dimensione professionalizzante già a partire dal livello di Qualifica; dell'assunzione dell'architettura e della logica delle Competenze chiave per l'apprendimento permanente di cui alla Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018; della maggiore specificazione e ampliamento delle dimensioni, con riferimento anche a quella digitale e di cittadinanza; del richiamo agli atteggiamenti che ne favoriscono l'acquisizione e ai livelli di reciproca interconnessione; dell'armonizzazione dei criteri delineati con le regole descrittive e compositive delle competenze codificate dall'Allegato 3) al DM 30 giugno 2015 e dall'Allegato 1) al DM 8 gennaio 2018; della reciproca leggibilità con i saperi e le competenze dell'obbligo di istruzione, con quelle comuni dei percorsi di IFTS e quelle dell'Istruzione Professionale di

cui all'Allegato 1) – Profilo di uscita dei percorsi di Istruzione Professionale per le attività e gli insegnamenti di area generale del Decreto del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 24 maggio 2018, n. 92. L'Accordo, infine, richiama in premessa la necessità di adeguare contestualmente alla nuova configurazione delle figure nazionali dell'offerta di Istruzione e Formazione Professionale di riferimento per le qualifiche e i diplomi professionali tutti i dispositivi di certificazione adottati con gli Allegati 5, 6 e 7 dell'Accordo tra il Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, il Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali, le Regioni e le Province Autonome di Trento e Bolzano del 27 luglio 2011, recepito con Decreto Interministeriale l'11 novembre 2011.

Attraverso l'Accordo lo Stato, le Regioni e le Province Autonome concordano di:

- modificare ed integrare il Repertorio nazionale dell'offerta di Istruzione e Formazione Professionale che comprende figure di differente livello, articolabili in specifici profili regionali sulla base dei fabbisogni del territorio, descritte secondo il format e i criteri di descrizione di cui all'allegato 1 che sostituisce interamente l'allegato 1 di cui all'Accordo tra il Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, il Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali, le Regioni e le Province Autonome di Trento e Bolzano del 27 luglio 2011;
- adottare le figure di riferimento relative alle qualifiche professionali e ai diplomi professionali definite nel Repertorio nazionale dell'offerta di Istruzione e Formazione Professionale, di cui rispettivamente agli Allegati 2 e 3, che sostituiscono interamente gli allegati 2 e 3 di cui all'Accordo tra il Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, il Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali, le Regioni e le Province Autonome di Trento e Bolzano del 27 luglio 2011;
- assumere, fatto salvo il riferimento unitario al profilo educativo, culturale e professionale di cui all'articolo 1, comma 5 e al relativo allegato A) del Decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226, nonché ai saperi ed alle competenze relativi agli assi culturali che caratterizzano l'obbligo di istruzione di cui all'Allegato del Decreto Ministeriale n. 139 del 2007 al fine di assicurare l'equivalenza formativa di tutti i percorsi del secondo ciclo, il nuovo quadro degli standard minimi formativi relativi alle competenze di base (linguistiche, matematiche, scientifiche, tecnologiche, storico sociali ed economiche), comprensive anche di quella digitale e di cittadinanza, con le relative tabelle di equivalenza e correlazione, di cui all'Allegato 4 che sostituisce interamente l'allegato 4 di cui all'Accordo tra il Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, il Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali, le Regioni e le Province Autonome di Trento e Bolzano del 27 luglio 2011;
- adottare i modelli e le relative note di compilazione dell'attestato di quali-

fica professionale, di diploma professionale e di attestazione intermedia delle competenze acquisite per gli studenti che interrompono i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale di cui rispettivamente agli allegati 5, 6 e 7, che sostituiscono interamente gli allegati 5, 6, 7 di cui all'Accordo tra il Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, il Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali, le Regioni e le Province Autonome di Trento e Bolzano del 27 luglio 2011;

- assicurare che i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale, già avviati secondo l'Accordo tra il Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, il Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali, le Regioni e le Province Autonome di Trento e Bolzano del 27 luglio 2011, recepito con Decreto Interministeriale l'11 novembre 2011 e successiva integrazione del 19 gennaio 2012, recepita con Decreto del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca il 23 aprile 2012, proseguano fino all'adozione del presente Accordo da parte delle Regioni e delle Province Autonome, le quali prevedono anche le forme per garantire il graduale passaggio dal vecchio al nuovo Repertorio delle Figure nazionali di riferimento per le qualifiche e i diplomi professionali dell'offerta di Istruzione e Formazione Professionale, attivabile a partire dall'anno scolastico/formativo 2020-21;
- attuare le misure previste dall'Accordo con le risorse umane, finanziarie e strumentali disponibili a legislazione vigente, che non devono determinare un incremento della dotazione organica complessiva, neppure nell'adeguamento dell'organico dell'autonomia alle situazioni di fatto oltre i limiti del contingente previsto all'art. 1, comma 69 della Legge 113 luglio 2015 n. 107;
- provvedere, alla luce della manutenzione e dell'aggiornamento del Repertorio di Istruzione e Formazione Professionale di cui al presente Accordo, alla rimodulazione dell'Accordo Rep. Atti 100/CSR del 10 maggio 2018 recepito con Decreto MIUR 22 maggio 2018 relativo alla definizione delle fasi dei passaggi tra i percorsi di Istruzione Professionale e i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale e viceversa, nonché dell'Allegato 4) al Decreto 24 maggio 2018, n. 92 recante la correlazione tra le figure di Operatore e Tecnico di Istruzione e Formazione Professionale e gli indirizzi di Istruzione Professionale;
- garantire, nell'attivazione dei percorsi delle figure del Repertorio di Istruzione e Formazione Professionale, la sostenibilità dell'offerta in funzione del completamento dei percorsi stessi;
- ridefinire congiuntamente, entro il 31 dicembre 2019, le modalità e le procedure di adeguamento e manutenzione periodica del Repertorio di Istruzione e Formazione Professionale.

I “driver” della manutenzione

Negli anni post-approvazione dell’ASR “2011” sono via via emersi dal contesto di riferimento della IeFP numerosi elementi di attenzione rispetto all’assetto nazionale “2011” che hanno assunto il ruolo di “driver” del processo di manutenzione:

1. la presenza di interi settori economico-produttivi per i quali la IeFP non prevede figure e l’opportunità di allargare le maglie dell’offerta formativa IeFP anche alla luce del Decreto legislativo n. 61/2017 che ha innovato e incrementato gli indirizzi di studio dell’Istruzione Professionale;
2. l’imprescindibile collegamento delle figure di qualifica e di diploma professionale con l’Atlante del Lavoro e delle Qualificazioni, piattaforma a supporto dell’attuazione del D.Lgs. n. 13/2013 e del DM 30 giugno 2015 per quanto concerne il “sistema nazionale di certificazione delle competenze”;
3. la collocazione “organica” della IeFP nella filiera lunga dell’Istruzione e della Formazione Professionale con un “Repertorio post 2011” che non può prescindere da standard formativi in progressione verticale successivamente istituzionalizzati o in corso di approvazione (le specializzazioni IFTS declinate nel 2013, i nuovi profili “2017” in uscita dall’Istruzione Professionale, il cantiere “2017-2018” di revisione delle figure di tecnico superiore in esito all’ITS);
4. la fisionomia delle qualificazioni richieste in corrispondenza dei “livelli” 3° e 4° del Quadro nazionale delle qualificazioni (QNQ), declinati dai nuovi descrittori previsti dal Decreto Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali dell’8 gennaio 2018;
5. la strategicità di assicurare ai percorsi IeFP una definizione e articolazione delle competenze di base correlabili all’Istruzione Professionale al fine di facilitare i passaggi;
6. l’aggiornamento delle “competenze di base” alla luce dei nuovi quadri di riferimento che si sono resi disponibili dopo il 2011;
7. l’articolazione e valorizzazione delle competenze personali e sociali (cosiddette “Soft Skill”);
8. la crescente connessione tra gli standard formativi IeFP e quelli delle professioni regolamentate, la cui formazione è in capo alle Regioni e Province Autonome, con necessità di trovare “punti di contatto” e “collegamenti” che favoriscano la spendibilità delle qualificazioni nel mercato del lavoro e facilitino l’accesso alle professioni riservate;
9. la necessità di aggiornare e armonizzare i criteri metodologici adottati nel 2011 in termini di indicazioni descrittivo-costruttive dei risultati di apprendimento, rispetto a quanto previsto in riferimento alle specializzazioni tecniche IFTS (Decreto n. 91 del 7 febbraio 2013) ed alle qualificazioni professionali regionali (DM 30 giugno 2015);

10. la “tenuta” delle attestazioni previste dall’ASR 2011 (attestato di competenze in caso di interruzione del percorso, modello di qualifica professionale, modello di diploma professionale) alla luce dell’ASR 10 maggio 2018 sui “passaggi IeFP-IP” e, più in generale, in riferimento all’attuazione del D.Lgs. n. 13/2013 e del DM 30 giugno 2015 per quanto concerne il “sistema nazionale di certificazione delle competenze”.

Il processo di aggiornamento e manutenzione: fasi di lavoro, approcci, prodotti

Le attività di aggiornamento e manutenzione hanno richiesto un piano di lavoro molto articolato e complesso. In primo luogo è stato necessario avviare una ricognizione e mappatura a livello regionale delle modalità attuative dell’ASR 2011 in termini di offerta attivata in relazione alle 43 figure nazionali, di curvature apportate allo standard nazionale attraverso i profili regionali, di ampliamento e migliore specificazione di competenze, abilità e conoscenze riportate dall’ASR 2011, di eventuali nuovi fabbisogni di aggiornamento delle attuali competenze, di eventuali nuove figure di qualifica e diploma professionale. Contestualmente, il gruppo tecnico ha declinato una nuova “architettura e impianto delle figure nazionali” e nuovi “criteri e regole metodologiche” a supporto sia della manutenzione sia dell’attuazione, in prospettiva, del nuovo Repertorio nazionale IeFP, procedendo poi al *testing* e sistematica ricalibratura di criteri e regole alla luce della sua applicazione pratica. In sostanza, il gruppo tecnico ha adottato un approccio metodologico riconducibile alla “Ricerca basata su progetti” (*Design-Based Research*), con sistematica documentazione degli aspetti positivi, negativi, critici, di miglioramento emersi dall’applicazione del “dispositivo in un contesto autentico”. Sulla base del testing si è proceduto alla definizione e descrizione delle nuove figure di Operatore e di Tecnico, attività supportate da sistematici confronti con esperti di settore individuati dalle Regioni e PA, messi a disposizione dalle associazioni di categoria e dagli Enti di formazione attivati dall’Associazione FORMA. Da segnalare, in riferimento all’aggiornamento delle figure di Tecnico professionale, il coinvolgimento diretto di 70 esperti di contenuto professionale (tecnici aziendali, tecnici di associazioni di categoria, docenti), chiamati a supportare il Gruppo tecnico nell’elaborazione dei descrittivi di competenze, abilità e conoscenze. Questa operazione di attivazione e coinvolgimento sul piano nazionale di risorse professionali del territorio non ha precedenti nell’esperienza di lavoro inter-istituzionale che ha generato l’ASR 2011 e va sottolineata la sua rilevante ricaduta sia sull’affidabilità dei prodotti ottenuti sia sul supporto che il Gruppo tecnico ha avuto per con-

cludere i lavori nei tempi stabiliti in fase di progettazione e programmazione delle attività di manutenzione (il Gantt iniziale prevedeva il termine a fine luglio 2019). Contestualmente alle attività di aggiornamento delle figure, il processo di manutenzione degli standard nazionali IeFP ha generato il nuovo quadro delle competenze di base, prodotto attraverso un'attenta valutazione di tenuta delle competenze sancite dall'ASR 2011, alla luce: della nuova *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle Competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2018/C 189/01); del framework CE, *Entrecomp e competences for democratic culture*; degli Obiettivi formativi di cui al comma 7, art. 1, Legge 107/2015; del Profilo di uscita dei percorsi di Istruzione Professionale per le attività e gli insegnamenti di area generale (Decreto legislativo 61/2017); delle Competenze digitali per la cittadinanza (*Digital Competence Framework 2.0, 2016*).

La nuova architettura delle figure

Operatori e Tecnici professionali presentano entrambi una nuova architettura per indirizzi formativi per contenere al massimo il numero di figure nazionali necessarie per rispondere ai fabbisogni (soprattutto nel caso dei Tecnici) e per superare le problematiche emerse sul piano regionale in relazione sia agli ancoraggi "profilo regionale – figura nazionale" dei risultati di apprendimento ai fini del riconoscimento nazionale dei titoli rilasciati sia in riferimento ai percorsi del sistema duale e all'apprendistato. L'introduzione degli indirizzi formativi, già presenti in alcune figure di operatore dell'ASR 2011, e qui fortemente potenziati per gli operatori (il numero di indirizzi passa da 13 a 36) e ora previsti anche per i tecnici (articolati in 54 indirizzi), rappresenta la novità principale del processo di manutenzione del Repertorio. Nello specifico, gli indirizzi, secondo un'architettura delle figure a "banda larga rafforzata", assicurano all'offerta formativa regionale una sistematica e più rapida capacità di risposta a fabbisogni sempre più articolati e connotati da molteplici combinazioni di competenze anche di differenti ambiti di qualificazione (ad esempio, la produzione meccatronica, la domotica, le costruzioni edili con diverse tipologie di materiali, l'agricoltura multifunzionale). Da un'altra angolatura, la generazione di profili regionali a differente combinazione di risultati di apprendimento (comuni nazionali, di indirizzo nazionali, regionali) risponde alle sfide metodologiche e attuative che la IeFP deve affrontare per assicurare sia il conseguimento di qualifiche e, soprattutto, di diplomi professionali attraverso l'apprendistato duale (esperienza sempre più diffuse nei diversi contesti regionali) sia la produzione di "*profili just in time*" senza dover attivare, e attenderne gli esiti, il complesso e lungo processo di manutenzione delle figure sul piano nazionale. La nuova architettura

per indirizzi formativi delle figure nazionali assegna dunque alla programmazione e progettazione regionale spazi di flessibilità e autonomia che l'ASR 2011 consentiva solo in parte.

I nuovi “Criteri di descrizione delle figure nazionali e dei profili regionali di riferimento”

L'Accordo prevede i seguenti criteri (Allegato 1, lettera B):

Per figura nazionale di riferimento si intende uno standard minimo formativo con competenze declinate in rapporto ai processi di lavoro e alle connesse attività che caratterizzano il contenuto professionale della figura stessa.

La figura nazionale è:

- referenziata ai codici ATECO, di norma, sino al livello di gruppo (III digit) e/o classe (IV digit);
- referenziata ai codici CP, di norma, sino a livello di Unità professionale (V digit);
- correlata ai settori economico professionali; la correlazione può riguardare uno o più settori economico professionali ed esplicita i processi, le sequenze di processo e le aree di attività di cui alla nomenclatura dell'Atlante del lavoro e delle qualificazioni nella versione vigente.

La figura può articolarsi in indirizzi formativi nazionali (tale articolazione è presente qualora vi siano almeno due indirizzi formativi); l'articolazione per indirizzi formativi è presente qualora la figura necessiti, in termini di competenze tecnico-professionali, di specifiche caratterizzazioni di “processo” o “di prodotto/servizio”. L'indirizzo formativo fa riferimento, se opportuno, alle “sequenze di processo” previste dalla nomenclatura dell'Atlante del lavoro e delle qualificazioni e ne assume, di norma, la denominazione. Le competenze tecnico-professionali comuni agli indirizzi formativi si connotano per descrittivi/costrutti privi di riferimenti a specifiche tecnologie e/o a prodotti/servizi. Le competenze tecnico-professionali che esprimono la caratterizzazione di “processo, prodotto, servizio” della figura, collocate nell'indirizzo formativo, si connotano per descrittivi/costrutti con riferimenti a specifiche tecnologie e/o a prodotti/servizi; ogni indirizzo formativo non può, di norma, esprimere più di due competenze tecnico-professionali. I profili di riferimento dell'offerta regionale di Istruzione e Formazione Professionale assumono, ai fini della correlazione al Repertorio nazionale, tutte le competenze della figura, ivi comprese quelle caratterizzanti almeno uno degli indirizzi tra quelli previsti a livello nazionale.

I profili regionali possono caratterizzarsi:

- per l'utilizzo di indirizzi formativi anche di diverse figure nazionali (in que-

sto caso, la figura nazionale di correlazione del profilo regionale è quella “core” per indirizzo formativo scelto nel rispetto del criterio di cui al precedente punto 7);

- attraverso l’arricchimento e/o declinazione delle competenze della figura nazionale con ulteriori competenze tecnico professionali richieste da specifiche esigenze territoriali (in questo caso quest’ultime devono considerarsi sempre aggiuntive rispetto allo standard nazionale che non può mai subire riduzioni, sia in termini di competenze che di abilità e conoscenze).

Le competenze tecnico-professionali della figura nazionale e dei profili regionali sono identificate in coerenza ai differenti livelli e secondo l’approccio del Quadro Nazionale delle Qualificazioni (QNQ/EQF). Tutte le competenze della figura nazionale e di quelle connotative il profilo regionale sono correlate alle aree di attività di cui alla nomenclatura dell’Atlante del lavoro e delle qualificazioni nella versione vigente; le correlazioni sono riportate nelle attestazioni finali dei percorsi formativi. Figure e indirizzi formativi sono descritti secondo il format riportato nell’Allegato (B) dell’Accordo.

Operatori e Tecnici professionali: l’evoluzione “2011-2019” della mappa delle figure

Distinguendo tra le figure di operatore e tecnico, l’attuale quadro nazionale è il seguente: per quanto riguarda gli Operatori, il numero di figure passa da 21 a 25, mentre per i Tecnici professionali il numero di figure passa da 21 a 29.

Di seguito una schematizzazione dell’evoluzione del quadro nazionale dall’ASR 2011 all’ASR 2019 in termini di figure.

FIGURE DI OPERATORE		
FIGURE ASR 2011 A DENOMINAZIONE INVARIATA	FIGURE ASR 2011 CON DIVERSA DENOMINAZIONE	NUOVE FIGURE ASR 2019
1. Operatore agricolo 2. Operatore ai servizi di promozione e accoglienza 3. Operatore ai servizi di vendita 4. Operatore dei sistemi e dei servizi logistici 5. Operatore alla riparazione dei veicoli a motore 6. Operatore del benessere 7. Operatore del legno 8. Operatore del mare e delle acque interne 9. Operatore della ristorazione 10. Operatore delle calzature 11. Operatore di impianti termoidraulici 12. Operatore edile 13. Operatore elettrico 14. Operatore grafico 15. Operatore meccanico 16. Operatore montaggio e manutenzione imbarcazioni da diporto 17. Operatore produzioni chimiche	18. Operatore dell'abbigliamento (2011)/ Operatore dell'abbigliamento e dei prodotti tessili per la casa (2019) 19. Operatore amministrativo-segretariale (2011)/ Operatore ai servizi di impresa (2019) 20. Operatore della trasformazione agro alimentare (2011)/ Operatore alle produzioni alimentari (2019)	21. Operatore informatico 22. Operatore gestione delle acque e risanamento ambientale 23. Operatore alle lavorazioni di prodotti di pelletteria 24. Operatore lavoratore dei materiali lapidei 25. Operatore tessile 26. Operatore alle lavorazioni dell'oro, dei metalli preziosi o affini
FIGURE ASR 2011 RIARTICOLATE ATTRAVERSO ALTRE FIGURE PIÙ SPECIFICHE	- Operatore elettronico - Operatore alle lavorazioni artistiche	

FIGURE DI TECNICO PROFESSIONALE		
FIGURE ASR 2011 A DENOMINAZIONE INVARIATA	FIGURE ASR 2011 CON DIVERSA DENOMINAZIONE	NUOVE FIGURE ASR 2019
1. Tecnico agricolo 2. Tecnico commerciale delle vendite 3. Tecnico dei servizi di animazione turistico-sportiva e del tempo libero 4. Tecnico dei servizi di impresa 5. tecnico dei servizi di promozione e accoglienza 6. Tecnico riparatore di veicoli a motore 7. Tecnico dei servizi di sala e bar 8. Tecnico dei trattamenti estetici 9. Tecnico del legno 10. Tecnico dell'acconciatura 11. Tecnico di cucina 12. Tecnico di impianti termici 13. Tecnico edile 14. Tecnico elettrico 15. Tecnico grafico 16. Tecnico per l'automazione industriale	17. Tecnico dell'abbigliamento (2011) / Tecnico dell'abbigliamento e dei prodotti tessili della casa (2019) 18. Tecnico della trasformazione agroalimentare (2011) / Tecnico delle produzioni alimentari (2019) 19. Tecnico per la conduzione e la manutenzione di impianti automatizzati (2011) / Tecnico per la programmazione e gestione di impianti di produzione (2019)	20. Tecnico informatico 21. Tecnico modellazione e fabbricazione digitale 22. Tecnico delle energie rinnovabili 23. Tecnico degli allestimenti e della predisposizione degli impianti nel settore dello spettacolo 24. Tecnico dei servizi logistici 25. Tecnico delle lavorazioni del ferro e metalli non nobili 26. Tecnico delle lavorazioni tessili 27. Tecnico delle lavorazioni materiali lapidei 28. Tecnico delle lavorazioni dell'oro e dei metalli preziosi 29. Tecnico delle lavorazioni di pelletteria
FIGURE ASR 2011 RIARTICOLATE ATTRAVERSO ALTRE FIGURE PIÙ SPECIFICHE	- Tecnico elettronico - Tecnico delle lavorazioni artistiche	

I “nuovi” tecnici professionali

Per i Tecnici si è proceduto a una revisione completa del loro “profilo identitario” alla luce sia delle problematiche emerse, rispetto allo standard nazionale 2011, nell’attuazione dell’offerta rispetto alle imprese e ai beneficiari (allievi) in termini di sostenibilità, formabilità, aderenza ai fabbisogni che i quarti anni possono effettivamente/realmente soddisfare, sia delle “nuove opportunità” di presidio associate ai settori economico professionali, ai processi di lavoro, alle aree di attività/attività mappate dall’Atlante del lavoro e delle qualificazioni². Ne è emersa una nuova caratterizzazione di fondo: “il tecnico come figura collocata più sul processo, senza perdere di vista il prodotto/servizio”. Una collocazione con dimensioni di operatività rispetto: alla verifica, monitoraggio, controllo, analisi, diagnosi, proposta, segnalazione nell’ottica di assicurare procedure, standard di qualità, integrazione organizzativa e tecnologica, tracciabilità; all’intervento diretto nelle lavorazioni rispetto a lavorazioni “particolari” (perché a “maggiore complessità” rispetto a quelli dell’operatore o di carattere “specialistico” per materiali usati, per approcci e tecniche impiegate).

Il nuovo quadro degli standard minimi formativi relativi alle competenze di base

Il nuovo quadro delle competenze di base IeFP (linguistiche, matematiche, scientifiche, tecnologiche, storico sociali ed economiche), comprensive anche di quella digitale e di cittadinanza, prevede, per la prima volta, la formalizzazione e il recepimento nel nuovo quadro normativo nazionale di tabelle di correlazione (rispetto alle competenze chiave europee, competenze di cittadinanza ed ESCO) e di equivalenza con obbligo d’istruzione e con i risultati di apprendimento dei sistemi IP/IFTS, al fine di agevolare il processo di riconoscimento degli apprendimenti con valore di crediti. In riferimento al quarto anno di diploma professionale, la manutenzione ha determinato un ampliamento del numero delle competenze (anche rispetto ai minimi del D.Lgs. n. 226) e loro distinzione entro blocchi che sottolineano le interconnessioni anche con altri ambiti di competenza, soprattutto quelle tecnico-professionali. Questa maggiore integrazione tra la dimensione culturale e quella professionale è stata inoltre assicurata dall’ado-

² Da segnalare che la copertura dell’offerta nazionale IeFP rispetto ai 24 settori economico professionali previsti dall’Atlante del lavoro e delle qualificazioni è aumentata, prendendo a riferimento i settori “pertinenti” rispetto all’offerta di qualifiche e diplomi professionali, dal 67% (ASR 2011) all’86% (ASR 2019).

zione dell'approccio *STEAM* (*Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics*) nell'identificare conoscenze e abilità di carattere scientifico e matematico connotative le figure di tecnico con maggiore precisione rispetto sia a quelle dell'ASR 2011 che a quelle riportate nel nuovo quadro generale "2019" delle competenze di base IeFP.

Le risorse personali, sociali, di apprendimento e imprenditoriali (Soft Skill)

I percorsi IeFP comprendono quali oggetti di apprendimento e di formazione un insieme di dimensioni ad un tempo distinte e interconnesse che permettono alla persona il proprio inserimento attivo nella realtà sociale e lavorativa. Tra di esse, in primo piano le competenze culturali di base e tecnico professionali di cui ai Livelli Essenziali delle Prestazioni (LEP) del Capo III° del Decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226, che costituiscono condizione fondamentale per il soddisfacimento del Diritto Dovero di Istruzione e Formazione (DDIF) e l'acquisizione dei titoli di Qualifica e Diploma professionale, ma anche elementi in cui occupano una posizione centrale e costitutiva abilità cognitive, relazionali e di risoluzione di problemi (di cui all'Allegato 1 al Decreto del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali 30 giugno 2015) e proprie della persona. Queste abilità si configurano come risorse o skill personali sottese e trasversali a tutte le competenze di base e, in particolare, a quelle tecnico-professionali. Lo sviluppo e la valutazione delle skill personali sono dunque integrate a quelle di tali competenze. Esse riguardano la capacità di lavorare con gli altri in maniera costruttiva, di gestire il proprio apprendimento e sviluppo professionale, sviluppare e mantenere il proprio benessere fisico ed emotivo, agire in modo innovativo e imprenditoriale. Le risorse personali si basano su un atteggiamento positivo verso il proprio benessere personale, sociale e fisico e verso l'apprendimento per tutta la vita, improntato alla collaborazione, all'assertività e alla integrità, che comprende il rispetto degli altri e la disponibilità sia a superare i pregiudizi, sia a raggiungere mediazioni. L'atteggiamento improntato ad affrontare i problemi per risolverli comprende il desiderio di applicare quanto si è appreso in precedenza e le proprie esperienze di vita nonché la curiosità di cercare nuove opportunità di apprendimento e sviluppo nei diversi contesti della vita. L'atteggiamento imprenditoriale è caratterizzato da spirito d'iniziativa e autoconsapevolezza, proattività, capacità di visione, coraggio e perseveranza nel raggiungimento degli obiettivi; comprende il desiderio di motivare gli altri e la capacità di valorizzare le loro idee, di provare empatia e di prendersi cura delle persone e del mondo, e di saper accettare la responsabilità applicando approcci etici in ogni momento.

La tematica delle *“Soft Skill”* è stata affrontata e sviluppata dal Gruppo tecnico in sede di manutenzione degli standard formativi minimi nazionali nella consapevolezza dell’importanza di *“mettere in trasparenza”*, anche nell’ambito dei nuovi standard di base, tutte quelle dimensioni che rispecchiano il forte carattere *“identitario”* della IeFP. La promozione della crescita degli allievi sul piano personale, sociale, imprenditoriale rientra tra le *“finalità alte”* e gli obiettivi delle attività che ogni giorno gli operatori della IeFP assicurano ai discenti. Un’azione educativa, ancor prima che formativa, improntata sistematicamente a dimensioni *“sociali”* dell’agire quali quelle del lavorare con gli altri, di gestire il proprio apprendimento, di essere pro-attivi rispetto alle attività e sfide proposte, di assumere stili e comportamenti improntati al benessere e alla salute personale. Nelle attività del Gruppo tecnico questa tematica è stata oggetto di varie ipotesi di declinazione e gestione all’interno del costituendo nuovo quadro normativo nazionale. Per ragioni di prudenza e necessità di affinare meglio il quadro di riferimento, anche sulla base di concrete e condivise azioni di sperimentazione regionale soprattutto in chiave valutativa e certificativa, le *“Soft skill”* sono state stralciate dal nuovo quadro nazionale degli standard minimi formativi relativi alle competenze di base, data anche la loro non *“previsione”* dalla norma di riferimento (Decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226). La declinazione delle *“risorse personali, sociali, di apprendimento e imprenditoriali”*, elaborata dal Gruppo tecnico, troverà collocazione nell’imminente *“Accordo fra le Regioni e le Province Autonome di Trento e Bolzano per l’inserimento delle dimensioni personali, sociali, di apprendimento e imprenditoriali nell’ambito degli standard formativi dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale”*, nel quale saranno assunte le dimensioni personali, sociali, di apprendimento e imprenditoriali, quali oggetti da promuovere nell’ambito degli apprendimenti connessi alle competenze culturali di base e tecnico professionali delle figure e dei relativi indirizzi di qualifica e diploma professionale, con sperimentazione, sia del loro sviluppo formativo che della loro valutazione intermedia e finale.

I modelli dell’attestato di qualifica professionale, di diploma professionale e di attestazione intermedia delle competenze

Non emergono dal nuovo quadro *“ASR 2019”* sostanziali e significativi aggiornamenti dei modelli che presentano armonizzazioni della denominazione di alcuni *“campi descrittivi”* rispetto al nuovo assetto delle figure. Al fine di mettere in trasparenza la tipologia di associazione delle competenze tecnico-professionali certificate rispetto alla nomenclatura dell’Atlante del lavoro e delle

qualificazioni, i nuovi modelli riportano, in riferimento alla “sezione competenze acquisite”, le aree di attività (ADA) alle quali ogni competenza, sia dello standard formativo nazionale (figura) che di quello eventualmente regionale (profilo), è associata.

In “Agenda”

- Entro dicembre 2019, l’agenda sul piano nazionale post-ASR 2019 prevede:
- a) in sede di Conferenza delle Regioni e delle Province Autonome, «Accordo fra le Regioni e le Province Autonome di Trento e Bolzano» per:
 - l’inserimento delle dimensioni personali, sociali, di apprendimento e imprenditoriali nell’ambito degli standard formativi dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale;
 - l’elaborazione di una «tavola» di confluenza tra qualifiche triennali e diplomi quadriennali;
 - b) in sede di Conferenza unificata, «Accordo tra il MIUR, il MLPS, le Regioni e PA di TN e BZ, le Province, i Comuni e le Comunità montane» riguardante la definizione delle aree professionali relative alle figure nazionali di riferimento dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale di cui al Decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226;
 - c) in sede di Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le Regioni e le Province Autonome di Trento e Bolzano, la rimodulazione dell’Accordo Rep. Atti 100/CSR del 10 maggio 2018 recepito con Decreto MIUR 22 maggio 2018 relativo alla definizione delle fasi dei passaggi tra i percorsi di Istruzione Professionale e i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale e viceversa, nonché dell’Allegato 4) al Decreto 24 maggio 2018, n. 92 recante la correlazione tra le figure di Operatore e Tecnico di Istruzione e Formazione Professionale e gli indirizzi di Istruzione Professionale;
 - d) il recepimento dell’Accordo “1 agosto 2019” con Decreto adottato di concerto dal Ministro dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca e dal Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali.

MAPPA OPERATORI - ASR 2019	
FIGURE	INDIRIZZI
1. OPERATORE AGRICOLO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gestione di allevamenti 2. Coltivazione di piante erbacee, orticole e legnose in pieno campo e in serra 3. Produzione di piante ornamentali e fiori in vivaio 4. Costruzione e manutenzione di aree verdi, parchi e giardini 5. Gestione di aree boscate e forestali
2. OPERATORE AI SERVIZI DI PROMOZIONE E ACCOGLIENZA	
3. OPERATORE AI SERVIZI DI IMPRESA	
4. OPERATORE AI SERVIZI DI VENDITA	
5. OPERATORE ALLA RIPARAZIONE DEI VEICOLI A MOTORE	<ol style="list-style-type: none"> 1. Manutenzione e riparazione delle parti e dei sistemi meccanici ed elettromeccanici 2. Manutenzione e riparazione della carrozzeria 3. Manutenzione e riparazione di macchine operatrici per l'agricoltura e l'edilizia 4. Riparazione e sostituzione di pneumatici
6. OPERATORE ALLE LAVORAZIONI DEI MATERIALI LAPIDEI	
7. OPERATORE ALLE LAVORAZIONI DELL'ORO, DEI METALLI PREZIOSI O AFFINI	
8. OPERATORE ALLE LAVORAZIONI DI PRODOTTI DI PELLETERIA	
9. OPERATORE DEI SISTEMI E DEI SERVIZI LOGISTICI	
10. OPERATORE DEL BENESSERE	<ol style="list-style-type: none"> 1. Erogazione di trattamenti di acconciatura 2. Erogazione dei servizi di trattamento estetico
11. OPERATORE DEL LEGNO	
12. OPERATORE DEL MARE E DELLE ACQUE INTERNE	
13. OPERATORE DELL'ABBIGLIAMENTO E DEI PRODOTTI TESSILI PER LA CASA	
14. OPERATORE DELLA RISTORAZIONE	<ol style="list-style-type: none"> 1. Preparazione degli alimenti e allestimento piatti 2. Allestimento sala e somministrazione piatti e bevande
15. OPERATORE DELLE CALZATURE	
16. OPERATORE DELLE PRODUZIONI ALIMENTARI	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lavorazione e produzione di pasticceria, pasta e prodotti da forno 2. Lavorazione e produzione lattiero e caseario 3. Lavorazione e produzione di prodotti a base di vegetali 4. Lavorazione e produzione di prodotti a base di carne 5. Lavorazione e produzione di prodotti ittici 6. Produzione di bevande
17. OPERATORE DELLE PRODUZIONI CHIMICHE	
18. OPERATORE DELLE PRODUZIONI TESSILI	
19. OPERATORE DI IMPIANTI TERMOIDRAULICI	
20. OPERATORE EDILE	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lavori generali di scavo e movimentazione 2. Costruzione di opere in calcestruzzo armato 3. Realizzazione opere murarie e di impermeabilizzazione 4. Lavori di rivestimento e intonaco 5. Lavori di tinteggiatura e cartongesso 6. Montaggio di parti in legno per la carpenteria edile

21. OPERATORE ELETTRICO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Installazione e cablaggio di componenti elettrici, elettronici e fluidici 2. Installazione/manutenzione di impianti elettrici civili 3. Installazione/manutenzione di impianti elettrici industriali e del terziario 4. Installazione/manutenzione di impianti speciali per la sicurezza e per il cablaggio strutturato
22. OPERATORE GESTIONE DELLE ACQUE E RISANAMENTO AMBIENTALE	
23. OPERATORE GRAFICO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Impostazione e realizzazione della stampa 2. Ipermediale
24. OPERATORE INFORMatico	
25. OPERATORE MECCANICO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lavorazioni meccanica, per asportazione e deformazione 2. Saldatura e giunzione dei componenti 3. Montaggio componenti meccanici 4. Installazione e cablaggio di componenti elettrici, elettronici e fluidici 5. Fabbricazione e montaggio/installazione di infissi, telai e serramenti
26. OPERATORE MONTAGGIO E MANUTENZIONE IMBARCAZIONI DA DIPORTO	

MAPPA TECNICI PROFESSIONALI – ASR 2019	
FIGURE	INDIRIZZI
1. TECNICO AGRICOLO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gestione di allevamenti 2. Coltivazione di piante erbacee, orticole e legnose in pieno campo e in serra 3. Produzione di piante ornamentali e fiori in vivaio 4. Costruzione e manutenzione di aree verdi, parchi e giardini 5. Gestione di aree boscate e forestali
2. TECNICO COMMERCIALE DELLE VENDITE	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vendita a libero servizio 2. Vendita assistita
3. TECNICO DEGLI ALLESTIMENTI E DELLA PREDISPOSIZIONE DEGLI IMPIANTI NEL SETTORE DELLO SPETTACOLO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Allestimento del sonoro 2. Allestimento luci 3. Allestimenti di scena
4. TECNICO DEI SERVIZI DI ANIMAZIONE TURISTICO-SPORTIVA E DEL TEMPO LIBERO	
5. TECNICO DEI SERVIZI DI IMPRESA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Amministrazione e contabilità 2. Gestione del personale
6. TECNICO DEI SERVIZI DI PROMOZIONE E ACCOGLIENZA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ricettività turistica 2. Agenzie turistiche 3. Convegnistica ed eventi culturali
7. TECNICO DEI SERVIZI DI SALA-BAR	
8. TECNICO DEI SERVIZI LOGISTICI	<ol style="list-style-type: none"> 1. Logistica esterna (trasporti) 2. Logistica interna e magazzino
9. TECNICO DEI TRATTAMENTI ESTETICI	
10. TECNICO DEL LEGNO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Seconda trasformazione del legno e produzione di pannelli 2. Fabbricazione di parti in legno per la carpenteria e l'edilizia

	<ul style="list-style-type: none"> 3. Produzione, restauro e riparazione di mobili e manufatti in legno 4. Intarsiatura di manufatti in legno 5. Decorazione e pittura di manufatti in legno
11. TECNICO DELL'ACCONCIATURA	
12. TECNICO DELL'ABBIGLIAMENTO E DEI PRODOTTI TESSILI PER LA CASA	<ul style="list-style-type: none"> 1. Abbigliamento 2. Prodotti tessili per la casa
13 TECNICO DELLE ENERGIE RINNOVABILI	<ul style="list-style-type: none"> 1. Produzione energia elettrica 2. Produzione energia termica
14. TECNICO DELLE LAVORAZIONI DEI MATERIALI LAPIDEI	
15. TECNICO DELLE LAVORAZIONI DEL FERRO E METALLI NON NOBILI	<ul style="list-style-type: none"> 1. Fabbricazione, montaggio, installazione di manufatti e oggetti di lattoneria 2. Lavorazione artigianale/artistica in ferro e/o altri metalli non nobili
16. TECNICO DELLE LAVORAZIONI DELL'ORO E DEI METALLI PREZIOSI	
17. TECNICO DELLE LAVORAZIONI DI PELLETERIA	
18. TECNICO DELLE LAVORAZIONI TESSILI	<ul style="list-style-type: none"> 1. Produzione 2. Sviluppo prodotto
19. TECNICO DELLE PRODUZIONI ALIMENTARI	<ul style="list-style-type: none"> 1. Lavorazione e produzione di pasticceria, pasta e prodotti da forno 2. Lavorazione e produzione lattiero e caseario 3. Lavorazione e produzione di prodotti a base di vegetali 4. Lavorazione e produzione di prodotti a base di carne 5. Lavorazione e produzione di prodotti ittici 6. Produzione di bevande
20. TECNICO DI CUCINA	
21. TECNICO DI IMPIANTI TERMICI	<ul style="list-style-type: none"> 1. Impianti di refrigerazione 2. Impianti civili/industriali
22. TECNICO EDILE	<ul style="list-style-type: none"> 1. Costruzioni architettoniche e ambientali 2. Costruzioni edili in legno
23. TECNICO ELETTRICO	<ul style="list-style-type: none"> 1. Building automation 2. Impianti elettrici civili/industriali
24. TECNICO GRAFICO	
25. TECNICO INFORMATICO	<ul style="list-style-type: none"> 1. Sistemi, reti e data management 2. Sviluppo soluzioni ICT
26. TECNICO MECCATRONICO DELLE AUTORIPARAZIONI	<ul style="list-style-type: none"> 1. Manutenzione e riparazione delle parti e dei sistemi meccanici, elettrici, elettronici 2. Manutenzione e riparazione di carrozzeria, telaio e cristalli 3. Riparazione e sostituzione di pneumatici e cerchioni
27. TECNICO MODELLAZIONE E FABBRICAZIONE DIGITALE	<ul style="list-style-type: none"> 1. Modellazione e prototipazione 2. Prototipazione elettronica
28. TECNICO PER LA PROGRAMMAZIONE E GESTIONE DI IMPIANTI DI PRODUZIONE	<ul style="list-style-type: none"> 1. Sistemi a CNC 2. Conduzione e manutenzione impianti
29. TECNICO PER L'AUTOMAZIONE INDUSTRIALE	<ul style="list-style-type: none"> 1. Programmazione 2. Installazione e manutenzione impianti

Osservatorio delle esperienze con particolare attenzione alle Regioni

ARDUINO SALATIN¹

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

Il caso di riferimento è quello della Regione Lombardia che ha sottoscritto l'accordo tra le prime nel dicembre 2018.

INTERVISTA A GIANNI BOCCHIERI

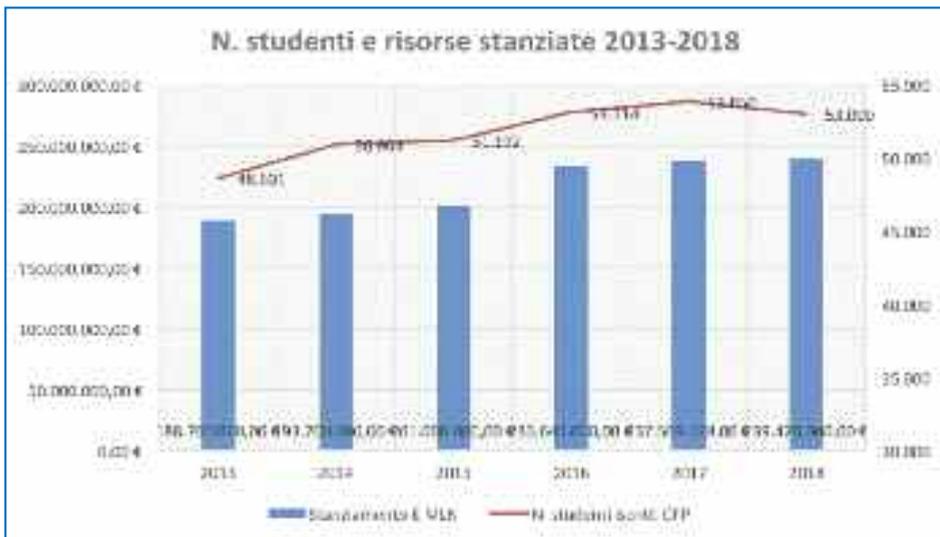
Dirigente Regione Lombardia ed esperto di Formazione

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

Innanzitutto, la IeFP di Regione Lombardia rappresenta la piena attuazione delle prerogative costituzionali attribuite alle Regioni. Con la sua conseguente Legge regionale 19 del 2007 afferma i principi della centralità della persona, della funzione educativa della famiglia, della libertà di scelta e delle pari opportunità di accesso ai percorsi.

Cosa ancora più importante è che questi principi non sono stati solo dichiarazioni di intenti. Sono invece stati la base di diritti individuali, con profondo impatto sulla concezione e la gestione delle policy. La libertà di scelta e le pari opportunità di accesso ai percorsi sono stati la base del "sistema dotale", con cui vengono assegnate risorse economiche ai giovani che abbiano intenzione di frequentare percorsi professionalizzanti. Parimenti, sono stati realizzati investimenti e soluzioni organizzative e regolamentari negli anni per aumentare la qualità dell'offerta. L'insieme degli interventi hanno prodotto una grande domanda da parte delle famiglie, che la Regione ha dapprima sostenuto senza soluzione di continuità finché le risorse economiche l'hanno consentito. Dal 2013, si è lavorato per qualificare meglio il sistema anche in termini di esiti positivi dei percorsi professionali fino al livello terziario.

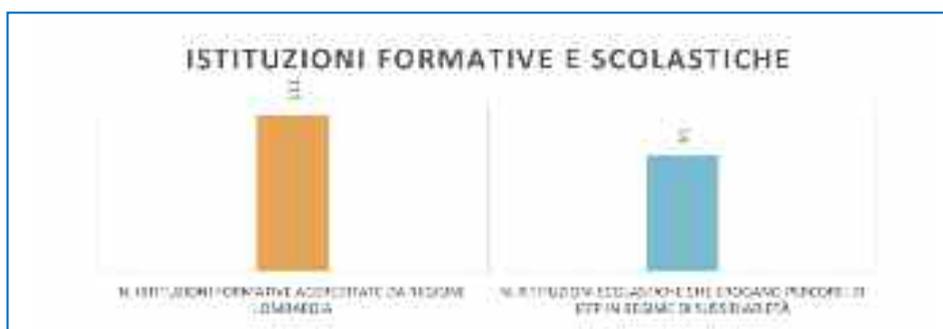
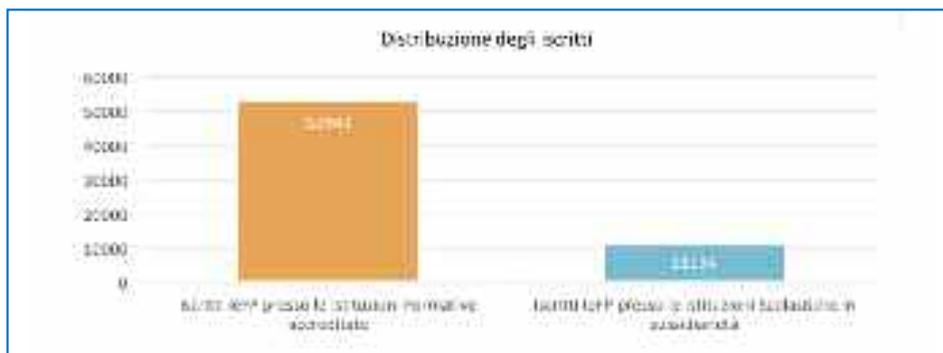
¹ Presidente ISRE (Istituto Superiore Internazionale Salesiano di Ricerca Educativa).



Altra tipicità del sistema lombardo è la centralità dell’offerta da parte degli operatori accreditati, che copre oltre l’80% della domanda. La maggiore dinamicità e flessibilità degli operatori accreditati rispetto alle scuole ha permesso di raggiungere ottimi risultati nell’apprendistato per conseguire Qualifica e Diploma e nel potenziamento dell’alternanza, almeno 400 ore di tirocinio in azienda ogni anno formativo, per sviluppare competenze tecnico professionali. L’offerta IeFP sussidiaria coinvolge comunque oltre 11.000 giovani e rappresenta uno strumento importante per garantire il diritto ad accedere ai percorsi IeFP.

IeFP - Allievi iscritti (a.f. 2018/2019)	
N. tot. studenti a.f. 2018/2019	60.377
iscritti IeFP presso le istituzioni formative accreditate	52.943
Di cui iscritti con contratto di apprendistato di 1 livello per conseguire un titolo di Qualifica, Diploma IeFP	2.242
Di cui iscritti ai percorsi di alternanza scuola-lavoro (almeno 400 h)	11.274
iscritti IeFP presso le istituzioni scolastiche in sussidiarietà	7.136

Se però andiamo ad approfondire il contributo delle scuole al sistema, si nota una differenza strategica importante: le scuole che erogano percorsi in regime di sussidiarietà sono 82, 111 invece gli operatori accreditati. Eppure in media questi ultimi hanno la capacità di intercettare tre volte e mezzo i giovani che mediamente seguono percorsi IeFP nelle scuole (476 giovani e 135 rispettivamente). Questo perché gli operatori accreditati hanno lavorato sul potenziamento degli organici ed hanno realizzato investimenti infrastrutturali su più sedi. La media dei giovani per percorso attivato è la medesima (poco sopra i 19): le classi interamente di IeFP si affiancano a percorsi di apprendistato e a percorsi personalizzanti per disabili, diminuendo di poco la composizione media di una classe.



Le scelte delle famiglie non sono però l'unico fattore che determina l'attivazione dei percorsi. La programmazione dell'offerta formativa, approvata recependo piani provinciali di offerta, deve nascere anche da valutazioni che riguardano i fabbisogni e le richieste di professionalità e competenze dei territori, ma su questo torneremo in seguito.

Infine, la scelta di Regione Lombardia è stata di costruire un'offerta composita, che permette di raggiungere titoli terziari completamente all'interno della filiera professionalizzante. L'IFTS in questo senso diventa il passaggio che rende possibile l'accesso al sistema ITS, sempre all'interno di una modalità che premia il lavoro e l'alternanza come strumenti educativi e di sviluppo di competenza.



La sfida nei prossimi anni per il sistema IeFP della Regione Lombardia, che sembra arrivato a maturità, oppure avere raggiunto un limite di crescita, è agire sulla reputazione e sull'immagine, per scardinare il pregiudizio presente nelle famiglie, e ancora in molti addetti ai lavori, che l'IeFP sia una scuola di serie B, oppure una scuola per i giovani meno capaci con maggiori difficoltà. Ugualmente non possiamo abbassare la guardia sul miglioramento della qualità dell'offerta, sull'attivazione di strategie di strumenti per la lotta alla dispersione scolastica e formativa, sull'adozione sempre maggiore dell'alternanza e del lavoro come momenti fondamentali di educazione, sul rafforzamento del dialogo con le imprese per una sempre maggiore efficacia nell'accompagnamento al lavoro al termine dei percorsi.

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?

L'Italia è un paese con grandi differenze territoriali. Le analisi dei dati aggregati a livello nazionale non rendono ragione della profonda eterogeneità tra le Regioni, in particolare per le specificità produttive, per le caratteristiche delle imprese, per le forme di aggregazione, per le professionalità e le competenze richieste dal mercato del lavoro. Sono convinto che una regolamentazione unica sia un danno per i territori che corrono e ugualmente un danno per quelli che arrancano. L'Istruzione e la Formazione Professionale ha profondamente a che fare con le dinamiche del mercato del lavoro: al fianco della *mission* educativa, ha l'obiettivo di aumentare l'occupazione, ridurre il *mismatching* domanda e offerta, ridurre la dispersione e aumentare il tasso di persone con qualifiche e diplomi. Le strategie per raggiungere questi obiettivi non possono che essere differenziate a livello locale. È bene tenere presente che la riforma del titolo V della Costituzione all'art. 117 assegna alle Regioni, in modo esplicito e inequivocabile, la competenza esclusiva per l'Istruzione e la Formazione Professionale, con fondate ragioni. Pur con queste basi, gli accordi mostrano che una buona autonomia passa attraverso il confronto con gli attori istituzionali coinvolti nel raggiungere obiettivi tra loro coerenti. Se la competenza è regionale, comunque è opportuno discutere con il sistema scuola all'interno di un orizzonte strategico comune. Seppure la costituzione dia alle Regioni piena autonomia nella regolamentazione dell'Istruzione e Formazione Professionale, la sinergia con il sistema della scuola può condurre a migliorare l'efficacia del sistema, in modo collaborativo e senza steccati ideologici. Su questo argomento vorrei però essere chiaro: la negoziazione deve fondarsi su obiettivi condivisi, nell'interesse dei cittadini, dei giovani, delle famiglie e delle imprese, non diventare occasione per rivendicazioni astratte, o per difendere la propria istituzione e i sistemi organizzativi che la compongono.

Nel caso del vostro Accordo, quali sono state le principali problematiche oggetto del confronto traUSR e Regione?

La Regione Lombardia è stata la prima a comprendere le potenzialità della Legge 53 del 2003 e ha delineato il proprio sistema educativo come detto già con la Legge regionale 19/2007, poi modificata con la Legge 30 del 2015. In sintesi, l'Istruzione e Formazione Professionale regionale è intesa come un percorso di pari dignità ai percorsi di istruzione, capace di valorizzare l'alternanza e il lavoro come occasioni educative. L'approccio lombardo ha cambiato radicalmente la specificità dei percorsi regionali, facendoli uscire da una logica di *Second Chance School*. L'offerta è capace di dare risposta a diverse esigenze: in molti casi i percorsi si caratterizzano per le metodologie didattiche, l'innovazione, la disponibilità di laboratori d'avanguardia e la vicinanza con il mondo del lavoro, con una forte componente di alternanza e tirocinio, rivolgendosi a giovani che trovano un ambiente più adatto alle loro aspettative, altri centri mantengono la loro vocazione antidispersione e riescono ad intercettare un'utenza più difficile.

Questa premessa è necessaria per comprendere la specificità lombarda e i punti di attenzione che hanno caratterizzato l'accordo lombardo del dicembre 2018. Il punto chiave, nell'allineamento tra le norme regionali e la nuova disciplina nazionale, è stato la garanzia della specificità dell'IeFP lombarda, nella tutela della qualità dell'offerta, nella condivisione dell'approccio del valore educativo dell'alternanza e del lavoro, nella contiguità con il sistema delle imprese, nella programmazione dell'offerta attraverso valutazioni sui fabbisogni territoriali, come caratteristiche essenziali del sistema duale regionale.

Bisogna dire che il lavoro è stato facilitato dalla consuetudine alla collaborazione istituzionale. La relazione tra Regione Lombardia e USR non nasce oggi. Il punto di svolta è stata l'Intesa tra Regione Lombardia e MIUR del 16 marzo 2009 e l'Accordo territoriale tra Regione Lombardia e USR del 22 aprile 2009 con cui è stata avviata l'offerta unitaria di IeFP in Lombardia. Da allora il sistema regionale e il sistema scuola hanno trovato molti momenti di lavoro comune. Le Istituzioni sono fatte da persone e la collaborazione si è rivelata proficua anche in ragione della qualità umana che abbiamo trovato nell'USR.

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

La disciplina dell'Istruzione e Formazione Professionale regionale è fondata su alcuni pilastri che possono essere riassunti in tre punti: regolamentazione, che definisce gli standard di erogazione dei percorsi; accreditamento, che definisce lo standard organizzativo, strutturale e la disponibilità di risorse profes-

sionali; repertorio regionale, che identifica gli standard in termini di competenze e obiettivi di apprendimento. La garanzia degli standard e il rispetto della disciplina definisce l'insieme di responsabilità che assimilano le scuole alle istituzioni formative regionali.

Alcune scelte derivano dalla necessità e dalla volontà di allineare la disciplina regionale a quella nazionale. In particolare di recepire quanto previsto dal Decreto Ministeriale del 17 maggio 2018. È interessante evidenziare come paradossalmente la Legge regionale 19/2007 permetteva alle istituzioni scolastiche di erogare percorsi di IeFP, senza il vincolo che limita l'offerta agli Istituti Professionali.

Per la Regione Lombardia le scuole che erogano percorsi IeFP devono dotarsi di un sistema di relazione forte con le imprese e il mondo del lavoro per garantire l'effettività delle esperienze di alternanza. Per questo due punti essenziali sono la disponibilità di figure professionali specialistiche (in coerenza con il nostro sistema di accreditamento) e l'attivazione di un servizio di *placement*, che garantisca il raccordo con i servizi territoriali al lavoro e apprendistato e opportunità di inserimento lavorativo (raccordo con le politiche attive regionali).

Un ulteriore punto chiave è la programmazione regionale dell'offerta formativa, oggi adottata previa acquisizione dei piani provinciali. La programmazione dell'offerta coinvolge dunque in modo essenziale Province e Città Metropolitana, che hanno il compito di analizzare il fabbisogno di professionalità dei sistemi produttivi territoriali, valutare la coerenza dei percorsi con le dotazioni strutturali delle istituzioni scolastiche e formative e organizzare un'offerta equilibrata, evitando duplicazioni e inutili sovrapposizioni. Si tratta di un punto chiave, su cui la Regione si impegna per migliorare le scelte, attraverso il monitoraggio dei fabbisogni espressi dalle imprese e attraverso analisi scenaristiche sui cambiamenti del mondo del lavoro.

La programmazione dovrebbe, ci tengo a sottolineare, essere improntata a scelte razionali e alla promozione dell'equilibrio, per cui ad esempio risulta assurdo duplicare percorsi con indirizzi IP sovrapponibili a qualifiche e diplomi regionali sulle stesse figure professionali.

In futuro i nodi chiave sono il perfezionamento dei sistemi di accreditamento, che l'accordo prevede anche per le scuole seppure in modalità semplificata, e l'aggiornamento continuo dei repertori delle qualifiche e dei diplomi. Una nota sui sistemi di accreditamento: stiamo rivedendo l'intero impianto regionale, che coinvolge l'accREDITAMENTO al lavoro, secondo quanto previsto dal DM 11 gennaio 2018 e ha impatto diretto sull'accREDITAMENTO alla formazione, per cui si rende necessaria una disciplina organica, e ci dà l'occasione per rivedere l'impianto attuale.

L'accordoUSR-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 mondo degli IP? E in quale modalità? Ci sono esperienze pregresse o in corso cui far riferimento?

Il dialogo già esiste ed è serrato. Come le raccontavo ha una lunga storia. In ultima analisi gli IP sono organismi che possono offrire percorsi di IeFP dunque sono stakeholder chiave del sistema regionale. Il nostro interlocutore naturale è certamente l'USR che consultiamo sempre in prima istanza e con il quale valutiamo anche l'opportunità di coinvolgere direttamente le istituzioni scolastiche. Recentemente abbiamo attivato tavoli per il sistema di accreditamento delle scuole e per il recepimento del nuovo Repertorio nazionale delle figure nazionali di riferimento per le qualifiche e i diplomi professionali approvato con accordo in Conferenza Stato Regioni il primo agosto 2019.

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?

Secondo me, il rischio c'è. Però, i percorsi IeFP hanno una propria specificità didattica ed educativa. Il sistema di Regione Lombardia promuove il raccordo sistematico, organico e continuo tra formazione e lavoro. Gli apprendimenti riguardano competenze sviluppate attraverso la sperimentazione di contesti organizzativi e produttivi, sia in laboratorio che in azienda, riguardano il saper fare. Esistono differenze sostanziali rispetto al sistema della scuola. Non è possibile confondere i percorsi. Per questa ragione anche i titoli in esito comprovano apprendimenti diversi. I meccanismi per facilitare il raggiungimento di qualifiche e diplomi all'interno dei percorsi IP devono essere attentamente disciplinati.

Con il nostro accordo, abbiamo voluto scongiurare la possibilità di acquisizione automatica di titoli e riaffermare il valore dei titoli regionali. Le istituzioni scolastiche che hanno le competenze per farlo, che hanno offerta IeFP con laboratori coerenti e relazioni con le imprese, possono attivare moduli prettamente finalizzati alla lotta alla dispersione, nella consapevolezza che percorsi di alternanza e il contatto con il mondo del lavoro possono stimolare la responsabilità nei giovani e valorizzarne le attitudini e le capacità, con effetto positivo sulla motivazione e la riattivazione. Si tratta di percorsi personalizzati, che hanno anche valore di orientamento o ri-orientamento.

Se tale è l'obiettivo ci aspettiamo che molti dei giovani coinvolti possano decidere di passare al sistema IeFP. È necessario allora progettare i moduli in

modo che possano condurre a esiti certificabili e riconoscibili, in modo che possano essere valorizzati come crediti per il raggiungimento della qualifica.

La soluzione prevista dall'accordo in sintesi è fondata su questi punti: coerenza con l'offerta formativa regionale; focalizzazione sull'esperienza concreta (alternanza e tirocinio); personalizzazione dei percorsi; progettazione per Unità Formative coerenti con il repertorio regionale IeFP; sistema di certificazione delle competenze e riconoscimento dei crediti, secondo quanto previsto dalla regolamentazione regionale. L'accordo prevede in tal senso una attenta valutazione e monitoraggio per la verifica della sussistenza delle condizioni di attivazione degli interventi o "moduli integrativi" previsti dal DM del 17 maggio all'art. 3 comma 2.

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

L'accordo impegna Regione e USR a sviluppare collaborazione istituzionale e a sviluppare azioni congiunte. Ci siamo mossi in diverse direzioni e stiamo predisponendo iniziative organiche insieme. In particolare il maggiore focus è sulla lotta alla dispersione scolastica, azione sulla quale la sinergia può essere particolarmente efficace.

La strategia regionale prevede tre azioni fondamentali, accompagnate da campagne di comunicazione per migliorare la conoscenza e la reputazione del sistema educativo professionalizzante.

In primo luogo abbiamo previsto, in continuità con iniziative messe in campo negli anni passati, l'attivazione di azioni di orientamento nelle scuole secondarie di primo grado per accompagnare alla scelta, attraverso la promozione di scuole e laboratori aperti, la diffusione della più ampia conoscenza sull'offerta scolastica e formativa.

In secondo luogo, vogliamo intercettare in maniera preventiva i giovani che evidenziano comportamenti a rischio già nei primi anni del percorso superiore, anche valorizzando la figura del tutor dell'orientamento e con un'offerta personalizzata. Proprio nel confronto con il sistema della scuola abbiamo definito un approccio che amplia le dimensioni di intervento. L'USR ha segnalato le scuole che nei loro Piani di Miglioramento e nei Piani Triennali dell'Offerta hanno dedicato attenzione alla lotta alla dispersione ed inserito iniziative specifiche. Con queste, vogliamo promuovere sperimentazioni e valorizzare le esperienze più efficaci. L'obiettivo è quello di affrontare il problema della povertà educativa, con proposte complesse e adatte alla singola persona: laboratori artistici ed espressivi, lo sport, la

sperimentazione in ambienti produttivi. Il successo scolastico e formativo passa attraverso la ricchezza dell'esperienza, la capacità di sviluppare responsabilità e senso critico.

Infine, vogliamo garantire ai giovani tra i 18 e i 24 anni la possibilità di reintegrarsi nel percorso educativo con moduli formativi che consentano di valorizzare le competenze sviluppate in contesti non formali e informali, associandoli a percorsi con una forte componente di alternanza, per il raggiungimento di qualificazioni del Quadro Regionale degli Standard Professionali. Al fianco delle attività più schiettamente formative per la stessa coorte di età, stiamo programmando un sistema di incentivi per l'attivazione dell'apprendistato per il raggiungimento delle qualifiche e dei diplomi professionali.

Alcune questioni aperte e prospettive di evoluzione

Come Regione Lombardia, ci siamo mossi con prontezza per adottare il nuovo Repertorio nazionale delle figure nazionali di riferimento per le qualifiche e i diplomi professionali approvato con accordo in Conferenza Stato Regioni il primo agosto 2019, già dall'anno formativo 2020-2021.

In prima attuazione, la Regione recepisce lo standard nazionale, senza profili regionali che ci proponiamo di definire nel corso dell'anno. La scelta risponde all'esigenza di allineare il più possibile il sistema di Istruzione e Formazione Professionale alle richieste delle imprese. Molte figure e indirizzi sono stati definiti con il concorso dei nostri operatori, che si confrontano quotidianamente con il sistema imprenditoriale, per la definizione congiunta dello standard formativo, per quanto rimane nella loro discrezionalità.

Come già accennato, abbiamo coinvolto l'USR e i singoli Istituti Scolastici che erogano IeFP per accompagnarli nel cambiamento e promuovere scelte comuni dal punto di vista metodologico nell'applicazione del nuovo repertorio e nella definizione delle possibili curvature. Stiamo affrontando molti problemi, per la riconversione dell'offerta delle singole Province e della Città Metropolitana, per l'adattamento rispetto alle esigenze delle imprese del territorio, per il sistema di iscrizioni Scuola in Chiaro.

L'esperienza dell'aggiornamento del Repertorio (ricordiamo che il precedente era del 2011) è gravida di insegnamenti. In primo luogo mi preme fare notare come l'approvazione del primo documento metodologico in IX Commissione sia del settembre 2017. I lavori erano iniziati molto prima. L'accordo è stato sottoscritto il primo agosto 2019 e permette l'adozione dei nuovi standard a partire dall'anno formativo 2020-2021. I primi giovani con le nuove qualifiche usciranno dal sistema nel 2023, sei-sette anni dopo le prime analisi. Nel contesto economico e industriale attuale, nei repentini cambiamenti nelle tecnologie e nei processi, è un tempo che non ci possiamo permettere.

Credo che il problema nasca dal non comprendere la specificità della IeFP, che deve operare congiuntamente e in stretto raccordo con le imprese.

Certamente, il repertorio centra l'obiettivo di rappresentare una tassonomia, coerente con l'Atlante delle professioni, che permette di dialogare con profitto con altri sistemi (i codici ATECO, le classificazioni ISTAT), rendendo possibili elaborazioni e controlli prima impensabili. Infine, rappresenta un linguaggio ugualmente comprensibile in tutte le Regioni per il reciproco riconoscimento dei titoli e in raccordo con l'*European Qualification Framework*. Ma occorre ancora investire sulla riconoscibilità e sulla affidabilità di questi titoli per il mondo del lavoro e per l'impresa. Da questo punto di vista, i titoli regionali pagano ancora il prezzo di una scarsa reputazione. Ho la sensazione che nell'immaginario collettivo valga molto di più una referenza di un imprenditore conosciuto o un'esperienza di tirocinio presso un'impresa di eccellenza, che un titolo regionale come veicolo capace di promuovere l'occupazione.

Per quanto riguarda le competenze tecniche e professionali, sarebbe importante invece definire uno standard di processo, che preveda necessariamente l'adozione di medesimi linguaggi e glossari nei descrittori di abilità e conoscenze, il coinvolgimento del sistema delle imprese nell'individuazione delle competenze e nella definizione degli standard formativi.

Infine, consideriamo che sperimentazioni come gli *open badge* si pongono oggi come possibili alternative oppure come opportunità per i sistemi educativi professionalizzanti. La realtà, l'economia, il mondo dell'impresa seguono ritmi, logiche e dinamiche che sono diverse dai sistemi di regolamentazione delle istituzioni. Sta a noi decidere di opporci, oppure di valorizzarle.

Il regionalismo differenziato e la IeFP: prospettive e problematiche

GIULIO M. SALERNO¹

1. La IeFP e le forme di autonomia regionale - ordinaria, speciale e differenziata - nella Costituzione dopo la revisione costituzionale del 2001

Nel sistema italiano del decentramento il regionalismo differenziato è un aspetto assai peculiare che è stato inserito nella Costituzione con la Legge cost. n. 3 del 2001, e che consente alle singole Regioni a statuto ordinario di disporre di *“ulteriori forme e condizioni particolari di autonomia”* (vedi il nuovo art. 116, comma 3, Cost.). A tal proposito, va ricordato che, per volontà dei costituenti, cinque regioni a statuto speciale – Valle d’Aosta, Trentino-Alto Adige, Friuli-Venezia Giulia, Sardegna e Sicilia (vedi art. 116, comma 1, Cost.) – già godono di *“forme e condizioni particolari di autonomia”*, cioè di autonomie più estese rispetto a quelle che sono attribuite a tutte le altre quindici Regioni a statuto ordinario. Tali *“forme e condizioni particolari di autonomia”*, inoltre, non sono eguali per le predette Regioni ad autonomia speciale, ma sono distintamente e specificamente indicate nei rispettivi statuti.

In relazione alla IeFP, l’autonomia spettante alle Regioni a statuto ordinario è stata definita a seguito delle modifiche apportate alla Costituzione dalla Legge costituzionale n. 3 del 2001. Dal 2001, infatti, siffatte Regioni hanno competenza legislativa esclusiva in materia di IeFP, in quanto nell’attuale art. 117, comma 3, Cost. la materia della *“Istruzione e Formazione Professionale”* è stata espressamente esclusa dalla competenza cosiddetta concorrente relativa alla più ampia e comprensiva materia dell’*“istruzione”*; quest’ultima competenza è detta concorrente giacché allo Stato è riservata la determinazione dei principi fondamentali, mentre tutta la restante disciplina spetta alle Regioni. Ciò non significa che la competenza regionale esclusiva in materia di IeFP non sia vincolata dal rispetto di altre norme poste dallo Stato nell’esercizio delle competenze che la Costituzione attribuisce a quest’ultimo. In particolare, la IeFP è sottoposta alle *“norme generali sull’istruzione”* che lo Stato determina in base all’art. 117, comma 2, lettera n), e alle norme dettate dallo Stato in base all’art. 117,

¹ Professore ordinario di Istituzioni di diritto pubblico presso l’Università di Macerata.

comma 2, lettera m) per determinare i “livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio dello Stato”.

Circa le Regioni ad autonomia speciale, in base ai rispettivi statuti esse dispongono di specifiche competenze in materia di istruzione ovvero, più dettagliatamente, di formazione di carattere professionale. Tuttavia, tali competenze speciali vanno attentamente confrontate con la predetta competenza ordinaria che la Costituzione vigente – dopo la riforma costituzionale del 2001 – attribuisce alle Regioni di diritto comune in materia di IeFP. Tale confronto, infatti, è imposto sulla base della cosiddetta clausola di salvaguardia che è stata dettata con l’art. 10 della già ricordata Legge costituzionale n. 3 del 2001. Con questa clausola si è prescritto che le singole norme poste dagli statuti speciali – e quelle risultanti dai relativi decreti legislativi di attuazione – che risultino difformi dalla legge costituzionale predetta, non si applicano qualora quest’ultima (e dunque il testo della Costituzione che ne risulta) comporti “*forme di autonomie più ampie*” rispetto a quelle già previste dagli statuti. Ciò varrà sino a quando non si procederà all’adattamento dei relativi statuti alla nuova disciplina costituzionale. Pertanto, in relazione alla IeFP, le Regioni a statuto speciale, nella misura in cui le rispettive competenze risultino “meno ampie” rispetto a quella che dal 2001 è ordinariamente prevista per le Regioni di diritto comune, dispongono della stessa competenza legislativa esclusiva attribuita alle Regioni ordinarie in materia di IeFP.

Così delineato il quadro dei rapporti tra l’autonomia regionale ordinaria e le autonomie speciali in materia di IeFP, vanno adesso affrontate le questioni relative derivanti dall’eventuale attuazione del regionalismo differenziato. Quest’ultimo è disciplinato nell’art. 116, comma 3, che, sempre introdotto con la predetta riforma costituzionale del 2001, consente di ampliare le autonomie attribuite per Costituzione rispetto a singole Regioni di diritto comune. In estrema sintesi, “*ulteriori forme e condizioni particolari di autonomia*” possono essere attribuite anche a singole Regioni a statuto ordinario nel rispetto delle seguenti condizioni: mediante una legge statale da approvarsi a maggioranza assoluta dei componenti in ciascuna Assemblea del Parlamento; a seguito dell’iniziativa della Regione interessata; sentiti gli enti locali; nel rispetto dei principi di finanza pubblica “*di cui all’art. 119 Cost.*”; e, infine, “*sulla base di intesa tra lo Stato e la Regione interessata*”. Inoltre, sempre l’art. 116, comma 3, Cost. prevede che il regionalismo differenziato sia possibile soltanto in alcune predefinite materie, ovvero in tutte quelle indicate nell’art. 117, terzo comma, Cost. e in alcune di quelle materie indicate nell’art. 117, secondo comma, lettere l), n) e s), Cost., ovvero più precisamente, nelle materie della “*organizzazione della giustizia di pace*”, delle “*norme generali sull’istruzione*” e della “*tu-*

tela dell'ambiente, dell'ecosistema e dei beni culturali". Tra le materie per così dire differenziabili rientra, pertanto, anche la IeFP, sia perché la "Istruzione e Formazione Professionale" è espressamente indicata proprio nell'art. 117, terzo comma, Cost., sia perché la IeFP rientra nella più complessiva materia della "istruzione" che non soltanto è parimenti citata nel terzo comma dell'art. 117 Cost., ma è anche indicata art. 117, secondo comma, lettera n), Cost. con specifico riferimento alle "norme generali sull'istruzione", già sopra ricordate.

Tuttavia, va considerata la particolarissima condizione in cui si trova la materia della "Istruzione e Formazione Professionale" rispetto a tutte le altre materie indicate nel terzo comma dell'art. 117 Cost., comma che è essenzialmente dedicato alla definizione delle materie di competenza legislativa concorrente delle Regioni. Infatti, a differenza delle altre materie ivi indicate, la IeFP non è una materia rientrante nella legislazione concorrente delle Regioni e dunque, in particolare, non è vincolata al rispetto dei "principi fondamentali" la cui determinazione, in materia della "istruzione", è riservata alla legge dello Stato. E ciò perché, come già detto, la IeFP è stata espressamente sottratta dalla materia della "istruzione" ed è dunque una materia attribuita alla esclusiva competenza legislativa delle Regioni.

Pertanto, è evidente che, a differenza di tutte le altre materie indicate nel terzo comma dell'art. 117 Cost., l'attribuzione di "ulteriori forme e condizioni particolari di autonomia" in materia di IeFP mediante il regionalismo differenziato, non può certo consistere nel mero consentire a singole Regioni ordinarie di assumere una competenza esclusiva – perché questa competenza, come visto, è già attribuita a tutte le Regioni –, ma deve consistere in un'altra e particolare forma e condizione di autonomia.

A ben vedere, allora, con il regionalismo differenziato si può consentire a singole Regioni di disciplinare taluni specifici e predeterminati ambiti o aspetti del relativo sistema regionale di IeFP in modo diverso ovvero non coerente con la disciplina che, per ragioni di unitarietà del sistema nazionale di istruzione e formazione, è già stata dettata – e dunque, in futuro, potrebbe essere modificata – dalla legge statale nell'esercizio della competenza di determinazione delle "norme generali sull'istruzione". In altri termini, con il regionalismo differenziato si può assegnare a singole Regioni ed in relazione a specifici e predeterminati aspetti della IeFP la facoltà di derogare a talune delle norme che lo Stato, ai sensi del richiamato art. 117, comma 2, lettere n), ha già dettato, e dunque di disapplicare le norme che lo Stato in futuro potrebbe dettare in senso modificativo sempre in relazione ai medesimi aspetti. E ciò proprio perché in relazione a tali "norme generali sull'istruzione" (quelle già presenti e quelle che in futuro le potranno modificare), l'art. 116, comma 3, Cost. ammette la possibilità di procedere al regionalismo differenziato.

Invece, il regionalismo differenziato in materia di IeFP non può spingersi sino a consentire a singole Regioni di derogare o disapplicare le norme statali che, in base all'art. 117, comma 2, lett. m, determinano *“i livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale”*. Tale competenza legislativa esclusiva dello Stato, infatti, è del tutto esclusa dal regionalismo differenziato, in quanto non è compresa tra le materie sulle quali l'art. 116, comma 3, Cost. consente di attribuire competenze *differenziabili*.

2. Il regionalismo differenziato nel sistema costituzionale di “pesi e contrappesi”, anche con riferimento alla IeFP.

Ammettendo il regionalismo differenziato, a parziale somiglianza di quanto già avviene in altri ordinamenti a forte autonomia territoriale (come, ad esempio, in Spagna), la riforma costituzionale approvata nel 2001 ha introdotto un elemento di rilevante novità rispetto al sistema delle autonomie regionali che i costituenti avevano delineato. L'esatta e pari posizione di ogni Regione di diritto comune, che sinora ha caratterizzato l'esperienza repubblicana del regionalismo, può venir meno di volta in volta sulla base di un accordo tra lo Stato e le singole Regioni a statuto ordinario, e ciascuna di queste Regioni può assumere *“ulteriori forme e condizioni particolari di autonomia”*, e dunque più estese competenze rispetto a quelle spettanti a tutte le altre.

Con l'attuazione del regionalismo differenziato, inevitabilmente, si dà luogo ad un'ulteriore distinzione nelle condizioni giuridiche dei cittadini italiani, così accentuandosi in sostanza quanto già avviene nelle Regioni a statuto speciale. Se attualmente, a seconda della Regione in cui si vive e si opera, si è assoggettati alle rispettive – e dunque diverse – discipline regionali nello svolgimento delle medesime sfere di attività (fatta eccezione, come detto, per le cinque Regioni a statuto speciale), con l'attuazione del regionalismo differenziato l'assoggettamento alle rispettive – e dunque diverse – discipline regionali potrà concernere altre e dunque distinte sfere di attività, comportamenti individuali e collettivi, e relazioni sociali, a seconda proprio del fatto che ci si trovi o meno in una Regione ad autonomia differenziata (ovvero, come già detto, ad autonomia speciale). In definitiva, ciò significa che, qualora si darà effettiva attuazione al regionalismo differenziato, nelle materie in cui esso si applicherà sarà conseguentemente incrementato il grado complessivo di disomogeneità della disciplina normativa complessivamente vigente nel territorio nazionale. Ciò di per sé non è un male, salvo che siffatta disomogeneità comporti un'insopporta-

bile lesione dei principi fondamentali di eguaglianza, libertà e solidarietà (politica, economica e sociale), su cui si fonda il nostro ordinamento costituzionale (vedi gli artt. 2 e 3 della Costituzione).

In altri termini, l'autonomia differenziata incide inevitabilmente sul rapporto tra unitarietà e decentramento nell'ambito del sistema nazionale della IeFP. Certo, tra gli obiettivi complessivi che hanno mosso la riforma costituzionale del 2001, si è inteso creare un sistema di regionalismo più competitivo tra gli stessi enti regionali, e, nello stesso tempo, sono stati ridotti, o comunque ampiamente riformulati, gli spazi di interventi dello Stato. Dalla Costituzione, tra l'altro, è stato cancellato ogni riferimento all'"interesse nazionale"; è stato soppresso l'intervento speciale nel Mezzogiorno; e, a somiglianza degli Stati federali, è stato ribaltato a favore delle Regioni il criterio di attribuzione delle competenze, giacché mentre in origine spettava allo Stato la competenza legislativa su ogni materia non espressamente attribuita alle Regioni, dopo il 2001 spetta alle Regioni la competenza legislativa "in riferimento ad ogni materia non espressamente riservata alla legislazione dello Stato" (così nell'attuale art. 117, comma 4, Cost.).

Tuttavia, rimane fermo uno spazio consistente – e per così dire irriducibile – per l'azione unificante, solidaristica e riequilibratrice dello Stato. In particolare, occorre ricordare la competenza legislativa esclusiva nelle materie indicate nell'art. 117, comma 2, Cost., tra le quali spicca, nel nostro caso, la competenza di dettare *"le norme generali sull'istruzione"* (lettera n), e la competenza di determinare i *"livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale"* (lettera m), e dunque anche in relazione al diritto all'istruzione e formazione. Inoltre, allo Stato spetta un rilevante compito in materia di finanza pubblica ai sensi dell'art. 119 Cost., in particolare mediante la determinazione dei *"principi di coordinamento della finanza pubblica e del sistema tributario"* (vedi comma 4). Ancora, allo Stato è attribuito il potere di destinare *"risorse aggiuntive"* ed effettuare *"interventi speciali"* a favore di determinati enti territoriali (Regioni, Città metropolitane, Province e Comuni) qualora ricorrano particolari finalità, tra cui quella di *"promuovere (...) la coesione e la solidarietà sociale"* ovvero quella di *"rimuovere gli squilibri (...) sociali"*, così come quella di *"favorire l'effettivo esercizio dei diritti della persona"* (art. 119, comma 6). Infine, al Governo della Repubblica è attribuito il potere di intervenire in via sostitutiva quando ricorrano circostanze eccezionali, cioè, più esattamente, anche *"quando lo richiedono la tutela dell'unità giuridica o dell'unità economica, e in particolare la tutela dei livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali"* (art. 120, secondo comma, Cost.), tutti principi che sono senz'altro riferibili anche al sistema nazionale della IeFP e al diritto all'istruzione e formazione.

Con il regionalismo differenziato, certo, si è voluto consentire che, in relazione ad una o più delle materie differenziabili, singole Regioni possano definire ed attuare politiche pubbliche caratterizzate da un maggior grado di autonomia rispetto a quanto già definito o comunque definibile a livello statale. Insomma, l'autonomia differenziata, a seconda dell'estensione risultante dall'attuazione in concreto stabilita, potrà determinare un assetto ordinamentale ancor più asimmetrico in relazione a quegli aspetti della vita individuale e collettiva che ne saranno coinvolti. In caso di attuazione dell'autonomia differenziata, quindi, l'attuale quadro costituzionale caratterizzato dall'omogeneità delle competenze tra tutte le Regioni (fatte salve le autonomie speciali), sarebbe sostituito dalla presenza di ulteriori ambiti di materie – e quindi di sfere di attività individuale e collettiva, pure di rilevante significato sociale – sottoposte a discipline regionali caratterizzate da una propria "singolarità" in quanto dotate di maggiori e più estese competenze rispetto alle altre Regioni di diritto comune.

Nello stesso tempo, ovviamente, le Regioni dotate di autonomie differenziate vedranno accrescere le loro dirette responsabilità politiche ed istituzionali. In altre parole, la concretizzazione dell'autonomia differenziata non significa riduzione dell'intervento pubblico, ma, ben diversamente, spostamento del baricentro dell'azione pubblica, che, in certe parti del territorio nazionale, potrà essere spostata dal livello statale a quello regionale. Tuttavia, come abbiamo visto, esistono principi costituzionali fondamentali (libertà, eguaglianza e solidarietà), e condizioni di coesione ed unitarietà nazionale, e dunque di coerenza ed equilibrio – e, possiamo aggiungere, di sostenibilità – costituzionale che in ogni caso devono essere rispettate là dove si intenda dare attuazione al regionalismo differenziato. In altri termini, ad esempio, vanno in ogni caso garantiti i livelli essenziali delle prestazioni, così come vanno rispettati i principi di coordinamento della finanza pubblica. E, inoltre, non possono essere lesi i principi di unità giuridica ed economica della Repubblica, né si possono determinare o accrescere "squilibri sociali" che per Costituzione sono intollerabili e che, anzi, vanno rimossi.

Tutto ciò non può non valere anche in relazione alla IeFP, materia che riguarda un'attività educativa non solo di particolare rilievo sociale (oltre che di innegabile significatività per il mondo del lavoro e dell'economia), ma anche e soprattutto connessa al diritto fondamentale all'Istruzione e Formazione che è costituzionalmente garantito sia come specifica espressione della libertà individuale allo studio, sia come concreta manifestazione del principio di libertà dell'insegnamento, e più in generale della cultura, che è tratto essenziale del sistema educativo nazionale. Dunque, anche nella determinazione degli aspetti dei sistemi regionali di IeFP da attribuire all'autonomia differenziata di singole

Regioni in modo distinto rispetto alle norme generali sull'istruzione stabilite – e modificabili – dallo Stato, occorre sempre tenere fermi quei predetti principi costituzionali volti ad assicurare l'indispensabile unitarietà dell'assetto della IeFP a livello nazionale, le garanzie delle fondamentali libertà individuali e collettive, e i caratteri di solidarietà sociale, economica e finanziaria che connotano in senso strutturale il nostro ordinamento.

3. Qualche precisazione sul procedimento, anche in riferimento alla IeFP

Come già accennato, per giungere all'attuazione del regionalismo differenziato, occorre seguire un procedimento piuttosto articolato: l'iniziativa spetta alla singola Regione interessata; vanno sentiti gli enti locali presenti nella Regione medesima; si deve poi pervenire ad un'apposita intesa tra lo Stato – rappresentato dal Governo – e la Regione; devono essere rispettati i principi in materia di finanza pubblica richiamati nella Costituzione ed esattamente nell'art. 119; e infine, "sulla base" di tale intesa, il Parlamento deve approvare, con la maggioranza assoluta dei membri di ciascuna Camera, un'apposita legge ordinaria che quindi è detta "rinforzata", proprio perché connotata dal necessario rispetto di tutte le predette condizioni di contenuto e di forma. Va anche ricordato che tale procedimento solleva problemi applicativi di non poco conto, con riguardo, ad esempio, alla possibilità (e all'incidenza) dell'intervento del Parlamento sul contenuto dell'intesa già raggiunta tra il Governo e la Regione; oppure, se, al contrario, il Parlamento sia chiamato soltanto ad approvare o respingere "in blocco" l'intesa. Questi problemi sono accentuati dal fatto che non esiste una disciplina legislativa con finalità attuative. Il primo Governo Conte, modificando peraltro la decisione che era stata assunta dal precedente esecutivo Gentiloni, e che, per di più, era stata già concordata con le stesse Regioni interessate, ha accolto la tesi favorevole ad estendere il coinvolgimento del Parlamento nel processo decisionale. Sicché il testo delle intese che eventualmente sarebbero state raggiunte tra gli esecutivi (quello regionale e quello statale), non si sarebbe più considerato come "blindato", giacché sarebbe stato suscettibile di correzioni o di integrazioni a seguito dell'esame parlamentare e dell'espressione del relativo parere. Quest'ultimo avrebbe avuto per oggetto, secondo quanto reso ufficiosamente noto, il testo preliminare delle intese, rimesse, poi, alla successiva approvazione in via definitiva.

Tuttavia, le precise modalità di svolgimento del percorso di approvazione delle intese tra gli esecutivi – nazionale e regionale – e dell'eventuale interlocuzione con le Assemblee parlamentari, non sono ancora state definite. In ogni

caso, è evidente che consentire al Parlamento di potersi esprimere sul merito delle intese, anche suggerendo correttivi o integrazioni, costituisce il metodo più opportuno per assicurare che il processo di attuazione del regionalismo differenziato conduca a risultati più largamente condivisi nel Paese e dunque più coerenti con gli interessi nazionali. In particolare, circa la IeFP, l'attribuzione di competenze regionali "*ulteriori*" dovrebbe essenzialmente implicare la facoltà di introdurre deroghe rispetto una o più delle "*norme generali sull'istruzione*" la cui determinazione spetta alla legge approvata dal Parlamento. Pertanto, sarebbe paradossale se, proprio in relazione ai contenuti di questa parziale delimitazione della sovranità legislativa del Parlamento, quest'ultimo non fosse messo nelle condizioni di poter esprimere almeno il proprio parere in una fase preventiva rispetto alla conclusione dell'intesa tra l'esecutivo statale e i singoli esecutivi regionali.

A questo proposito, va aggiunto che non appare per nulla superfluo – ed anzi nella prassi dovrebbe essere considerato come indispensabile – il passaggio delle bozze di intese anche in sede di Conferenza Stato-Regioni per l'espressione del relativo parere. A ciò non si oppone il fatto che la presenza di questo elemento procedurale non sia esplicitamente richiesta dalla stringata disposizione costituzionale che disciplina il regionalismo differenziato. Infatti, come noto, il sistema delle Conferenze è ignoto alla Costituzione ed è disciplinato soltanto con legge. Inoltre, la necessità del previo intervento dell'organismo che rappresenta l'intero spettro delle autonomie regionali (ordinarie e speciali), scaturisce direttamente dal principio costituzionale di leale collaborazione, principio che, informando di sé l'intero assetto dei rapporti tra Stato e Regioni, non può non trovare applicazione anche in relazione ad un istituto come il regionalismo differenziato che è così incidente sul sistema istituzionale del decentramento. Soprattutto, il previo parere della Conferenza Stato-Regioni sarebbe particolarmente utile e necessario in relazione alla valutazione degli specifici meccanismi di carattere finanziario che l'attuazione del regionalismo differenziato inevitabilmente comporterà. E ciò si potrà verificare anche in relazione all'eventuale trasferimento di competenze "*ulteriori*" in materia di IeFP, dato l'attuale configurazione del sistema di finanza derivata (ovvero di trasferimento dei fondi dallo Stato alle Regioni) che riguarda una larga parte della copertura dei costi del sistema nazionale di IeFP, e considerato il fatto che il regionalismo differenziato dovrebbe imporre il superamento del criterio della spesa storica ed il ricorso alla determinazione dei costi e dei fabbisogni *standard*, determinazione che avrebbe inevitabili e consistenti ricadute anche sul finanziamento erogato a favore delle altre Regioni.

Su questo delicato aspetto, che rappresenta uno snodo cruciale, non solo per il raggiungimento di un accordo equo e ragionevole tra lo Stato e le Regioni

interessate, ma altresì per garantire l'equilibrato mantenimento delle condizioni di finanza pubblica anche per le altre Regioni, va aggiunto che questa potrebbe essere un'ulteriore sollecitazione per la risoluzione dell'annoso problema relativo alla determinazione a livello unitario – ovviamente in modo condiviso dalle Regioni – delle unità (o indici) di costo *standard* da applicarsi alla IeFP, in modo che siano davvero garantiti in tutto il territorio nazionale i livelli essenziali delle prestazioni relativi all'erogazione dell'offerta formativa di IeFP, offerta che, come noto, è intrinsecamente collegata alla tutela di un diritto fondamentale di cittadinanza, ovvero il diritto all'Istruzione e Formazione costituzionalmente previsto e garantito.

4. Lo stato dell'arte del regionalismo differenziato: un percorso piuttosto accidentato

È noto che verso la fine della scorsa legislatura, a seguito dei negoziati avviati dal Governo con tre regioni – Lombardia, Veneto ed Emilia-Romagna – si erano già definiti i relativi accordi “preliminari” rispetto all'intesa che, a norma dell'art. 116, terzo comma, Cost., è condizione necessaria per procedere all'approvazione delle legge che sancisce l'autonomia differenziata. Accordi che, tra l'altro, avevano ad oggetto anche il settore dell'Istruzione, ivi compresa, per alcuni aspetti, la Formazione Professionale². In altre sette Regioni (Campania, Liguria, Lazio, Marche, Piemonte, Toscana e Umbria) si era conferito al Presidente l'incarico di attivare il negoziato con il Governo per l'attuazione del regionalismo differenziato; ed anche queste Regioni erano interessate alla formazione professionalizzante. In ulteriori tre Regioni (Basilicata, Calabria e Puglia) erano state intraprese iniziative preliminari, ma non si era giunto al formale conferimento di un mandato, e dunque non risultano ufficialmente i settori di specifico interesse. In ogni caso, dunque, nello schieramento regionale è emersa una diffusa propensione a chiedere l'attuazione al regionalismo differenziato anche in relazione al sistema nazionale di istruzione, ivi compresa la IeFP.

In questa legislatura il percorso del regionalismo differenziato relativo alle tre predette Regioni è stato subito ripreso, ma non si è ancora giunti all'approvazione degli atti di intesa con il Governo della Repubblica, anche a seguito del conflitto politico che hanno dapprima frenato, e poi sostanzialmente impedito,

² I tre “accordi preliminari in merito all'intesa prevista dall'articolo 116, terzo comma, Cost.” stipulati il 28 febbraio 2018 tra i Presidenti delle suddette Regioni (Lombardia, Veneto ed Emilia-Romagna) ed il Sottosegretario di Stato per gli Affari Regionali e le Autonomie, sono consultabili nel sito del Dipartimento per gli Affari Regionali (www.affariregionali.it).

il raggiungimento di un accordo definitivo in seno alla maggioranza che sosteneva il Governo Conte I³. Un parziale passo in avanti sembrava raggiunto con la pubblicazione delle cosiddette “pre-intese” raggiunte sempre con le tre Regioni “apripista” – e limitate soltanto alla definizione della “parte generale” e dunque non concernenti la definizione delle singole funzioni e competenze da trasferire – sul sito del Governo da parte del Ministro per gli Affari regionali⁴. Ma, anche a seguito di consistenti rilievi posti dagli uffici giuridici del Governo⁵, non si è poi giunti alla risoluzione delle tante e complesse questioni connesse, complessivamente, al grado di “ulteriore” autonomia da riconoscere alle predette Regioni rispetto ai principi che qui abbiamo chiamato di *coesione nazionale* (come il pari godimento dei diritti di cittadinanza), *di libertà individuale e collettiva, e di equità e solidarietà sociale ed economica*, principi che costituiscono il necessario bilanciamento rispetto al nuovo assetto del regionalismo differenziato.

Le predette obiezioni riguardavano i contenuti delle “bozze preliminari delle intese” del 15 maggio 2019 – mai rese ufficialmente note, ma parimenti diffuse in via ufficiosa⁶ – che risultavano da una prima condivisione delle richieste formulate dalle tre Regioni. E dopo l’ulteriore rinvio della decisione in merito da parte del Consiglio dei Ministri del 19 luglio 2019, il successivo 21 luglio il Presidente del Consiglio Conte ha scritto una lettera – pubblicata sul *Corriere della Sera* e rivolta ai cittadini della Lombardia e del Veneto – per spiegare le ragioni che dovevano indurre a correggere le proposte di autonomie differenziate. A questa lettera i Presidenti delle Regioni Lombardia e Veneto hanno risposto il giorno successivo con un duro comunicato, minacciando di non procedere più alla sottoscrizione di alcuna intesa se non fossero rimasti fermi i punti da loro ritenuti già concordati⁷. Questa, in sostanza, era la grave situazione di stallo

³ Le molteplici ed infruttuose sedute del Consiglio dei Ministri dedicate all’esame dell’autonomia differenziata sono riportate nel Dossier dell’Ufficio Studi della Camera dei Deputati su “L’autonomia differenziata delle Regioni a statuto ordinario”, del 1° marzo 2019, reperibile sul sito www.parlamento.it.

⁴ Queste pre-intese, tuttavia, alla data odierna non risultano più presenti sul sito ministeriale.

⁵ Sui limiti da apporre al regionalismo differenziato, può segnalarsi, in particolare, il documento formulato dal Dipartimento degli Affari giuridici e legislativi della Presidenza del Consiglio dei Ministri (“*Appunto per il Presidente del Consiglio dei Ministri*”, che, per quanto di natura riservata, è facilmente reperibile *on-line*) del 19 giugno 2019, avente ad oggetto la “Applicazione dell’articolo 116, terzo comma, della Costituzione – Schemi di intesa sulle ulteriori forme e condizioni particolari di autonomia nelle Regioni Lombardia, Veneto ed Emilia-Romagna”. Tra l’altro in questo documento si ricorda che “si è paventato in dottrina che l’affidamento ad alcune regioni di servizi a forte contenuto redistributivo (come l’istruzione e la sanità) potrebbe portare ad un indebolimento dei diritti di cittadinanza, nonché a problemi relativi all’individuazione di criteri per l’assegnazione delle risorse” (vedi pag. 3).

⁶ Ad esempio, queste tre “bozze preliminari” delle intese sono reperibili nel sito www.flcgil.it.

⁷ Su questo scontro si rinvia a SALERNO G.M., *Zaia e Fontana vs. Conte: ora l’autonomia diventa un problema interno alla Lega*, in www.sussidiario.net, 22 luglio 2019.

determinatasi in materia di autonomia differenziata alla vigilia della crisi del primo Governo Conte.

In vero, al di là delle delicate questioni attinenti alle specifiche competenze da attribuire alle Regioni richiedenti in relazione alle tante materie su cui il regionalismo differenziato si sarebbe dovuto applicare – e nel caso del Veneto la richiesta regionale aveva ad oggetto tutte le 23 materie *differenziabili*, nel caso della Lombardia 20 materie e nel caso dell’Emilia-Romagna 16 materie –, una problematica cruciale ed irrisolta concerneva gli aspetti di natura finanziaria che tanti dubbi hanno sollevato anche da parte degli esperti di finanza pubblica⁸. Ciò a conferma del fatto che il regionalismo differenziato non è una mera questione burocratica, ma coinvolge aspetti ed equilibri politico-istituzionali assai delicati. Inoltre, lo stesso primo Governo Conte aveva avviato ulteriori colloqui con le altre Regioni che hanno manifestato la volontà di accedere anch’esse al regionalismo differenziato; e, con alcune di queste Regioni, come, in particolare, il Piemonte, il confronto appariva in una fase piuttosto avanzata. In ogni caso, almeno secondo l’opinione espressa ufficialmente dal Ministro per gli affari regionali del Governo Conte I, il procedimento di attuazione del regionalismo differenziato non si sarebbe svolto in modo contemporaneo per tutte le Regioni coinvolte, dato che la procedura relativa alle tre predette Regioni che costituivano la pattuglia di avanguardia – Lombardia, Veneto e Emilia-Romagna – era in uno stato senz’altro più avanzato rispetto alle altre. È presumibile che, qualora l’attuale secondo Governo Conte raggiungesse le intese con queste prime tre Regioni, questi atti comunque sarebbero da considerarsi come l’avvio di un processo destinato a consolidarsi rispetto alle altre Regioni richiedenti, e dunque rappresentando, in qualche modo, il “modello” o il “prototipo” da seguire.

⁸ Sulle problematiche derivanti dai criteri di natura finanziaria inseriti nelle bozze di intesa con la Lombardia, il Veneto e l’Emilia-Romagna, si vedano le interessanti considerazioni critiche di CERNIGLIA F., *Regionalismo differenziato: i rischi di un’Italia a più velocità*, in *Aggiornamenti sociali*, agosto-settembre 2019, p. 542 ss. ed in specie p. 548 ss. circa “alcuni elementi di preoccupazione” concernenti le possibili prospettive relative all’aggravio complessivo di spesa a carico della finanza pubblica, alla riduzione delle risorse finanziarie a disposizione dello Stato e delle altre Regioni, all’allocazione delle risorse finanziarie senza tenere in debito conto dei bisogni dei cittadini, e infine all’incidenza della determinazione dei costi e fabbisogni standard sulla distribuzione delle risorse destinate a tutte le altre Regioni.

5. La IeFP nelle “bozze preliminari di intese” con Lombardia, Veneto e Emilia-Romagna e in particolare il rispetto dei principi di coesione nazionale, di libertà individuale e collettiva, e di solidarietà sociale, economica e finanziaria.

Come appena ribadito, né con il Governo Gentiloni nella precedente legislatura, né con il primo Governo Conte in questa legislatura sono state raggiunte le intese tra l'esecutivo nazionale e le tre Regioni apripista del regionalismo differenziato, cioè Lombardia, Veneto ed Emilia-Romagna. L'attuale esecutivo appena insediatosi, il secondo Governo Conte, sembra mostrare un'opinione più cauta e prudente – seppure non aprioristicamente contraria – rispetto all'attuazione del regionalismo differenziato, che era un punto programmatico, sostenuto soprattutto dalla Lega, partito ora collocato all'opposizione, durante il precedente esecutivo. In particolare, lo scorso 9 settembre, lo stesso Presidente del Consiglio Giuseppe Conte, in occasione del discorso programmatico pronunciato davanti alla Camera dei Deputati per la fiducia al nuovo Governo, ha espressamente sottolineato la necessità di ricondurre tale processo proprio al necessario rispetto di quei principi di coesione, unità e solidarietà nazionale che abbiamo sopra richiamato. Più esattamente, egli ha affermato quanto segue: *“Nel quadro delle riforme costituzionali è intenzione del Governo portare a termine il processo che conduca ad un'autonomia differenziata giusta e cooperativa, che salvaguardi il principio di coesione e la tutela dell'unità giuridica ed economica”*. Inoltre, dopo aver ricordato la necessità di definire i LEP e anche i *“fabbisogni standard”*, il Presidente del Consiglio ha affermato che *“queste cautele consentiranno di evitare che questo sacrosanto processo riformatore possa contribuire a creare un Paese a due velocità, che aggravi il divario tra Nord e Sud”*.

È allora opportuno verificare, con riferimento alla IeFP, quanto le predette *“cautele”* connesse ai principi di coesione ed unitarietà nazionale, e di solidarietà sociale, economica e finanziaria (principi ai quali, a nostro avviso, dovrebbe aggiungersi anche un necessario riferimento ai sopra citati diritti di libertà individuale e collettiva), e che sono state opportunamente richiamate dal Presidente del Consiglio nel suo discorso innanzi alle Assemblee parlamentari, siano rintracciabili nelle predette *“bozze preliminari di intesa”* che si stavano consolidando tra lo Stato e le tre predette Regioni nella fase conclusiva del primo Governo Conte. Forse, proprio questi testi potrebbero essere il punto di ripartenza delle trattative; se così fosse, è presumibile che su questi testi si dovrebbero introdurre le opportune correzioni e integrazioni in senso coerente con le appena richiamate linee di indirizzo esposte dal Presidente del Consiglio in tema di regionalismo differenziato.

In particolare, va ricordato che in tutte le tre “bozze preliminari di intesa” relative alla Lombardia, Veneto ed Emilia-Romagna, vi erano specifici riferimenti non solo al settore dell’istruzione scolastica in senso stretto, ma anche al settore dell’Istituzione e Formazione Professionale.

In particolare, con riferimento più o meno diretto alla IeFP, nel testo – ripetiamo, ufficioso – della “bozza di intesa” relativa alla Lombardia, si indicavano ulteriori competenze con riferimento alle seguenti tematiche: la “disciplina dell’organizzazione del sistema educativo regionale di istruzione e formazione, anche specificandone le funzioni in relazione al contesto sociale ed economico della Regione, nel quadro del sistema educativo concordato a livello nazionale”; la “disciplina delle modalità di valutazione del sistema educativo regionale di istruzione e formazione, anche mediante l’introduzione di ulteriori indicatori di valutazione legati al contesto territoriale”, seppure “nel quadro dei principi e criteri generali stabiliti dallo Stato e ferma restando la competenza dell’INVALSI”; la “disciplina della programmazione dei percorsi della alternanza scuola-lavoro, alla formazione dei docenti e alla destinazione delle relative risorse”, seppure qui “nel rispetto dei principi fondamentali delle leggi dello Stato e dell’autonomia delle istituzioni scolastiche”; la “disciplina della programmazione dell’offerta formativa integrata tra istruzione e formazione professionale”; la “disciplina dell’istruzione degli adulti”, tra l’altro “assicurando il raccordo tra il sistema dell’istruzione degli adulti e il sistema dell’istruzione e formazione professionale in funzione dell’integrazione con la formazione professionale e in coerenza con il contesto socio-economico regionale, fatta salva l’autonomia dei CPIA”; la “disciplina dell’organizzazione delle Fondazioni di Istruzione Tecnica Superiore (ITS) per favorire la programmazione dell’offerta formativa in funzione delle specificità territoriali”. Non concernevano, invece, direttamente la IeFP, le ulteriori competenze regionali che erano previste nelle seguenti tematiche: la “disciplina della programmazione dei percorsi di apprendistato di primo livello” in quanto delimitati a quelli relativi al “diploma di istruzione secondaria superiore”, definizione che sembra riferirsi soltanto al diploma quinquennale dei percorsi scolastici; la “programmazione della rete scolastica sul territorio regionale” (ivi compresi taluni aspetti relativi al personale); specifici aspetti della parità scolastica; gli organi collegiali territoriali della scuola; il diritto allo studio universitario e le residenze universitarie; il personale dell’Ufficio scolastico regionale e quello docente, educativo ed ATA delle scuole; e l’edilizia scolastica. Tuttavia, non deve essere sottovalutato il fatto che non poche di queste competenze possono interessare anche l’offerta sussidiaria dei percorsi di IeFP da parte degli Istituti professionali, risultando quindi tangenzialmente correlati al sistema della IeFP. Infine, va verificata con attenzione la possibile connessione con la IeFP di un’altra competenza che era

richiesta dalla Regione, quella cioè relativa alla “costituzione e disciplina del Fondo pluriennale per il diritto allo studio ordinario determinato in funzione del bisogno territoriale di servizi essenziali per l’esercizio del diritto allo studio”.

Circa la bozza relativa alla Regione Veneto, per quanto qui interessa la disciplina risultava sostanzialmente assimilabile a quella della Lombardia, salvo alcune integrazioni – peraltro di non poco conto – circa la disciplina del sistema educativo regionale di Istruzione e Formazione, là dove si prevedeva che la competenza regionale si sarebbe estesa in via generale – ed anzi, potrebbe dirsi, in senso generico – anche alle “finalità e alle funzioni” del sistema medesimo.

Dunque anche ad una prima e sommaria analisi, nelle predette “bozze preliminari” di regionalismo differenziato della Lombardia e del Veneto il previsto trasferimento delle competenze ulteriori in materia di IeFP risultava assai esteso, per non dire omnicomprensivo. Soprattutto, occorre tenere conto del fatto che in tali bozze preliminari gli ambiti oggettuali di esercizio delle future competenze regionali in materia di IeFP erano definiti mediante formulazioni assai ampie (come “organizzazione”, “funzioni”, “disciplina”, e così via); e occorre poi considerare la presenza di richiami piuttosto generici – ed invero bisognosi di ulteriore precisazione – rispetto ai vincoli di carattere unitario che sarebbero dovuti essere rispettati dalle Regioni medesime (in quanto si faceva riferimento al “quadro del sistema educativo concordato a livello nazionale”, o al “quadro dei principi e criteri generali stabiliti dallo Stato”, o, ancora al generico “rispetto dei principi fondamentali delle leggi dello Stato”). In definitiva, l’ampiezza delle definizioni relative alle nuove competenze e l’assenza di specifici riferimenti alle norme generali sull’istruzione espressamente derogabili dalle Regioni in questione, avrebbe consentito alle discipline regionali margini di innovatività non soltanto molto consistenti, ma anche e soprattutto preventivamente indeterminabili.

Per quanto riguarda la “bozza preliminare” dell’Emilia-Romagna, essa era più esplicitamente rivolta a determinare un predeterminato “modello” dell’istruzione professionalizzante nello specifico contesto regionale. Infatti, nel testo in questione si specificavano ulteriori competenze su tematiche relative all’Istruzione e Formazione Professionale, per le tre seguenti finalità: in primo luogo, per “garantire in ambito regionale la realizzazione di un sistema unitario e integrato di istruzione secondaria di secondo ciclo e di istruzione e formazione professionale (IeFP) che, nel rispetto delle autonomie scolastiche, permetta di sviluppare le competenze dei giovani in coerenza con le opportunità occupazionali del territorio e con le professionalità richieste dalle imprese, assicurando il diritto effettivo dei giovani di scegliere se assolvere il diritto-dovere all’istruzione e formazione nel *sistema di istruzione*, di competenza statale, o nel *sistema di istruzione e formazione professionale* di competenza regionale”; in

secondo luogo, per “qualificare l’offerta di istruzione e formazione tecnica e professionale in ambito regionale a partire dalla piena valorizzazione dell’autonomia scolastica, nonché garantire un’offerta coerente di percorsi di formazione terziaria non universitaria (ITS e IFTS) e corrispondere alla domanda di alte competenze tecniche e tecnologiche del sistema produttivo per incrementare le percentuali dei giovani con istruzione di livello terziario”; e, in terzo luogo, per “disciplinare, nel rispetto delle competenze statali e dell’autonomia delle istituzioni scolastiche, le modalità organizzative e attuative idonee a realizzare un Sistema unitario e integrato di istruzione professionale e di istruzione e formazione professionale, in conformità al Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 61, e in coerenza con l’offerta di istruzione regionale, anche attraverso l’utilizzo delle dotazioni organiche aggiuntive a seguito dell’istituzione del fondo regionale di cui al comma 2 dell’articolo precedente”, cioè un apposito fondo regionale per “realizzare l’integrazione dell’organico di cui all’art. 1, comma 69, della Legge 13 luglio 2015, n. 107, e l’assegnazione di ulteriori posti per dare piena attuazione alle politiche educative e formative regionali”. In definitiva, seppure fossero presenti alcune indicazioni prospettiche più delineate, anche in relazione ai principi generali sull’istruzione che si intendevano comunque mantenere fermi, le formulazioni presenti nella bozza preliminare di intesa della regione Emilia-Romagna presentavano una qualche genericità e prospettavano aspetti piuttosto problematici. Ad esempio, non risulta del tutto chiaro come, da un lato, si chiedeva di poter pervenire ad un “sistema integrato ed unitario di istruzione professionale e di istruzione e formazione professionale”, e dall’altro lato, ci si impegnava ad agire in conformità al D.lgs. n. 61/2017, che, invece, non consente affatto la predetta integrazione.

Infine, anche la bozza dell’Emilia-Romagna prevedeva competenze ulteriori in materia di ITS, ed esattamente, da un lato, la competenza di “definire l’organizzazione delle fondazioni ITS per lo sviluppo delle relazioni fra autonomie scolastiche e formative, istituzioni universitarie e sistema delle imprese”, peraltro sempre restando ferma “la disciplina in materia di riconoscimento dei titoli di istruzione tecnica superiore e nel rispetto della competenza statale al rilascio dei relativi titoli e fatto salvo quanto previsto dalle regole di gestione finanziaria e contabile”; e, dall’altro lato, la competenza a provvedere alla “definizione di specifici standard organizzativi e gestionali, anche in relazione al raccordo fra istruzione tecnica superiore e formazione universitaria”. Anche nel caso dell’Emilia-Romagna le competenze ulteriori richieste in tema di istruzione non toccavano direttamente la IeFP, ma concernevano l’istruzione scolastica e quella universitaria, ivi compreso, circa il diritto allo studio, l’espreso riferimento alla competenza sul “diritto allo studio scolastico”.

In definitiva, quanto ciò evidenziato consiglia di rivedere quanto già pre-

sente nelle predette “bozze preliminari di intesa” con le Regioni in questione, almeno in relazione ai tre seguenti profili: innanzitutto, precisando con maggiore dettaglio gli specifici ambiti del sistema regionale di IeFP sui quali l'autonomia differenziata sarebbe effettivamente legittimata ad esercitarsi; in secondo luogo, indicando le particolari finalità che le Regioni in questione intendono perseguire nella determinazione del proprio e “differenziato” modello regionale di IeFP; e, infine, individuando con precisione quali tra le vigenti norme generali sull'istruzione sarebbero derogabili dalla futura legislazione regionale e quali, invece, resterebbero ferme ed inderogabili. Se non si apportassero tali correzioni ed integrazioni, le autonomie differenziate così proposte non soltanto rischierebbero di annichilire totalmente la competenza statale relativa alla determinazione delle norme generali sull'istruzione, ma avrebbero anche esiti imprevedibili circa il mantenimento dei principi necessari per assicurare la permanenza degli *standard* minimi – organizzativi e funzionali – che garantiscono, da un lato, l'indispensabile coesione al sistema nazionale di Istruzione e Formazione Professionale, e, dall'altro lato, l'erogazione sufficientemente omogenea di servizi pubblici corrispondenti alla pari tutela del diritto di cittadinanza di Istruzione e Formazione sull'intero territorio nazionale. Inoltre, non va sottovalutata la probabilità che da discipline così genericamente formulate possano scaturire in futuro gravi contenziosi tra le predette Regioni e lo Stato circa l'esatta delimitazione dell'autonomia differenziata realmente attribuita.

In conclusione, è auspicabile che nel processo di attuazione dell'autonomia differenziata si presti particolare attenzione nel rendere propriamente effettive quelle “cautele” che sono indispensabili per mantenere l'unitarietà del sistema di IeFP che è costituzionalmente prevista e garantita.

L'Osservatorio Salesiano per i diritti dei minori. Prime riflessioni a margine di questa nuova realtà

ANDREA FARINA¹

Premessa

La crescente attenzione e consapevolezza nei confronti del mondo dell'infanzia ha caratterizzato il ventesimo secolo investendo le istituzioni internazionali e nazionali che, alla luce di un mutato quadro sociale e culturale, hanno elaborato strategie politiche e strumenti normativi per la tutela e promozione della persona minorenni².

Nel contesto della cultura giuridica, però, solo negli ultimi decenni, grazie anche "alla nuova attenzione che le scienze umane hanno sviluppato per la personalità in formazione e per i suoi fondamentali bisogni di crescita umana"³ si è riservato un particolare interesse alla problematica minorile definita da autorevole dottrina la *magna quaestio* della modernità⁴.

Attorno alle linee guida internazionali, ai principi generali, alle novità legislative e alle decisioni dei Tribunali per i minorenni (e delle sezioni di corte di appello) si è sviluppata una significativa e stimolante dottrina minorile che ha assunto il compito di elaborare un compiuto sistema giuridico al fine di raggruppare in modo organico le disperse norme che si occupano delle persone di minore età⁵.

¹ Prof. Avv., coordinatore dell'Osservatorio Salesiano per i diritti dei minori.

² La bibliografia sul tema è decisamente ampia. Per un'introduzione di carattere generale si rimanda a FANLO CORTÉS Y., *Bambini e diritti. Una relazione problematica*, Torino, Giappichelli, 2008; POCAR V. – P. RONFANI, *Il giudice e i diritti dei minori*, Roma-Bari, Laterza, 2004; SAULLE M.R. (a cura di), *La Convenzione dei diritti del minore e l'ordinamento italiano*, Napoli, ESI, 1994; FUMAGALLI CARULLI O., *I diritti dei minori nelle carte internazionali*, in Jus 54, 2007; MILANESE F., F. BARES MELLINA, *Diritti, tutela e responsabilità. Manuale per operatori della scuola, del sistema dei servizi, delle comunità nell'azione di promozione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, Udine, Forum, 2005.

³ MORO A.C., *Manuale di diritto minorile*, Bologna, Zanichelli, 2003, p. 11.

⁴ Cfr. D'AGOSTINO, F., *Una filosofia della famiglia*, Milano, Giuffrè, 2003, p. 231.

⁵ Cfr. MAZZUCATO C., *Il diritto minorile: un modello di cultura giuridica per le sfide della civiltà democratica. L'esempio della giustizia penale*, in DE NATALE M.L. (a cura di), *Pedagogisti per la giustizia*, Milano, Vita e Pensiero, 2004, p. 164.

Scopo del presente breve elaborato è quello di presentare un sintetico bilancio dell'esperienza del neonato *Osservatorio Salesiano per i diritti dei minori*⁶ che alla luce del contesto appena descritto si è posto l'ambizioso obiettivo di diffondere una cultura dei diritti dell'infanzia nell'ottica del sistema preventivo di Don Bosco.

A tal fine, tra le molteplici riflessioni percorribili, se ne evidenzieranno tre. La prima riguarda la genesi e l'attualità della Convenzione sui diritti dell'infanzia e adolescenza con riferimento alla promozione e la tutela dei minori. Una seconda riflessione è rivolta ad un primo bilancio dell'esperienza dell'Osservatorio Salesiano per i diritti dei minori.

Infine, come terza e ultima riflessione, si cercherà di evidenziare reciproche e possibili implicazioni tra il sistema preventivo di Don Bosco e l'odierna tutela internazionale dei diritti dei minori. Ognuna di questi parti sarà ripresa e approfondita successivamente sulla presente rivista.

1. La Convenzione sui diritti dell'infanzia e adolescenza: la genesi

Punto di partenza ineludibile per contestualizzare l'odierno impegno in favore della promozione e la tutela dei diritti dei minori è rappresentato dalla Convenzione sui diritti dell'infanzia e adolescenza approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989⁷.

La genesi di tale documento risale alla vigilia dell'Anno Internazionale del Fanciullo (1979), allorché le autorità polacche⁸ lanciarono la proposta di una Convenzione sui diritti del bambino per ridefinire, attraverso uno strumento internazionale di carattere vincolante, le norme applicabili ai diritti dell'uomo in relazione alla specifica condizione dei fanciulli.

Dalla proposta alla stesura definitiva del testo, però, il lavoro dell'elaborazione è stato lungo e tormentato.

⁶ Cfr. <https://minorididiritto.org>

⁷ Ratificata dall'Italia con Legge n. 176 del 27 maggio 1991.

⁸ La Polonia ha perso un gran numero di fanciulli durante la seconda guerra mondiale: «Poland submitted a draft Convention on the rights of the child with a view to inspiring a change in approach to the child. It wanted to disseminate universally a concept of child as holder of rights, rather than merely as a subject of care, to consolidate respect for child's personality and dignity his pride and the right to sustained physical and intellectual development». Cfr. LOPATKA A., *Report on guiding ideas of the Convention*, in *La protezione internazionale dei diritti del fanciullo*, 22, 1993, p. 57.

Esso spettò ad un gruppo di lavoro “ad hoc”,⁹ istituito per volere della Commissione dei diritti dell’uomo che si riunì dall’80 all’87 una settimana l’anno, a Ginevra, per poi accelerare il ritmo dall’88 all’89 (23 sedute)¹⁰.

Si trattava di conciliare la pluralità delle impostazioni culturali e giuridiche e in particolare quella dei Paesi Occidentali, per i quali dovevano essere privilegiati i diritti civili e politici e quella dei Paesi Socialisti per i quali invece erano più importanti i diritti economici e sociali¹¹.

Non è mancata l’attenzione ai diritti dei bambini appartenenti a gruppi di minoranze etniche e linguistiche e alla difesa della loro identità culturale¹².

Il testo definitivo¹³ è stato adottato a New York dall’Assemblea Generale delle Nazioni Unite all’unanimità il 20 novembre 1989 e rappresenta un Trattato di

⁹ Il gruppo era composto dai rappresentanti di 43 Stati membri della Commissione sui Diritti dell’Uomo, anche se i delegati di ogni altro Paese potevano ugualmente assistere a titolo di “osservatori” e partecipare a pieno titolo ai dibattiti. Le Organizzazioni Intergovernative (OIT, HCR, UNICEF) e le Organizzazioni Non Governative, purché dotate di statuto consultivo presso il Consiglio Economico e Sociale dell’Organizzazione delle Nazioni Unite potevano anch’esse essere rappresentate e prendere parte pienamente alla discussione del progetto.

¹⁰ Cfr. BUCCI S., *Il lungo cammino della Convenzione*, in *Speciale Il mondodomani*, 5, 1998.

¹¹ Un ruolo ben diverso rispetto al passato è stato assunto in compenso dai Paesi in via di sviluppo: mentre altri Trattati precedenti, e la stessa Dichiarazione dei diritti del bambino del 1959 erano, di fatto, espressione della cultura giuridica dell’Occidente industrializzato, nella discussione sulla Convenzione, i Paesi in via di sviluppo hanno giocato un ruolo notevole, intervenendo spesso e portando modifiche ed adattamenti sostanziali.

¹² Esempio eclatante di ciò è l’art. 20 relativo all’adozione e all’affidamento ove per la prima volta in un atto internazionale, viene prevista una forma specifica prevista dal diritto islamico, la *kafalah*.

¹³ La Convenzione consta di un Preambolo che indica le ragioni d’essere e le finalità della stessa e 54 articoli suddivisi in tre parti: artt.1-41 contenenti un ampio repertorio di diritti e alcuni principi di carattere generale; artt. 42-45 che prevedono le disposizioni di monitoraggio e applicazione della convenzione; artt. 46-54 che precisano le modalità della sua attuazione. In particolare nella Convenzione troviamo il diritto innato alla vita (art. 6); il diritto al nome e cittadinanza (art. 7); alla propria identità e nazionalità (art. 8); il diritto di conoscere i propri genitori e ad essere allevato da questi, il diritto alla libertà di espressione (art. 13); il diritto alla libertà di pensiero, coscienza, religione (art. 14); il diritto di associarsi e riunirsi liberamente (art. 15); il diritto al godimento dei più alti livelli di salute fisica e mentale (art. 24); il diritto all’educazione (art. 28); il diritto ad una propria vita culturale linguistica (art. 30); il diritto al riposo, allo svago e a dedicarsi al gioco (art. 31); il diritto di potersi avvalere dell’assistenza legale, di non essere arbitrariamente privato della libertà, il diritto ad essere tutelato dalla legge contro interferenze arbitrarie nella vita privata (art. 16); nella propria famiglia, casa e corrispondenza, contro lesioni illecite del proprio onore e della propria reputazione; il diritto a speciale protezione e assistenza nel caso in cui il minore venga privato temporaneamente o definitivamente dal suo ambiente familiare (art. 20); il diritto alla protezione contro lo sfruttamento economico e il lavoro rischioso (art. 32); il diritto alla protezione contro ogni forma di violenza, abuso, sfruttamento o maltrattamento (artt. 19, 34, 37, 39).

carattere “universale”¹⁴ che ha codificato e sviluppato in maniera significativa le norme internazionali applicabili ai bambini¹⁵.

In meno di un anno (20 settembre 1990) è entrata in vigore ed è oggi il Trattato internazionale che conta il più alto numero di ratifiche (196 Paesi) con la sola eccezione degli Stati Uniti.

Così facendo, la quasi totalità della comunità mondiale, si è impegnata a rendere effettivi i principi in essa espressi e costituisce il testo base cui fanno riferimento tutti i documenti successivi dedicati a specifici settori di tutela.

A distanza di trent'anni dalla sua proclamazione permane l'attualità e la necessità di una Carta che sancisca in maniera esplicita diritti che riguardano specificatamente le persone di minore età.

2. Il ruolo della Convenzione nella contemporaneità

Oggi come ieri, nel mondo, si registrano numerose violazioni dei principali diritti umani, molte delle quali coinvolgono o hanno degli effetti sulle persone più esposte e più fragili come donne e bambini.

Così, nella contemporaneità permane valida l'intuizione dell'inizio del secolo scorso, avuta da alcune organizzazioni internazionali di predisporre standard normativi universali di tutela specifici per il minore come tale e non in relazione all'adulto.

Sfortunatamente sono ancora troppi i Paesi che non riconoscono i diritti riconosciuti all'infanzia e all'adolescenza come il diritto all'educazione, il diritto al gioco, al riposo e al tempo libero, il diritto alla protezione contro ogni forma di sfruttamento pregiudizievole al suo benessere, soprattutto contro lo sfruttamento economico e lavorativo e contro lo sfruttamento fisico e sessuale.

È necessario ancora molto impegno per rendere effettivi i principi basilari della Convenzione: il principio di non discriminazione (art. 2), il principio del superiore interesse del bambino (art. 3), il principio del diritto alla vita, sopravvivenza e sviluppo (art. 6), il principio dell'ascolto e di partecipazione (art. 12).

¹⁴ Non tutti sono di questo avviso; cfr. BARRIÈRE BROUSSE I., *L'Enfant et les Conventions Internationales*, in *Journal de Droit International* (1996), p. 844 che afferma: «La Convenzione di New York rappresenta un conflitto di culture e in quanto tale non può aspirare all'universalità».

¹⁵ Anche in tal senso vi sono orientamenti differenti cfr. CENDON P., *Introduzione* in CENDON P. (a cura di), *Il bambino e le cose*, FrancoAngeli, Milano 1993. L'autore afferma che la Convenzione costituisce un documento generico e poco incisivo, che getta in un unico contenitore troppe questioni diverse e non si occupa del problema principale, quello di impostare le linee fondamentali di un efficace sistema di rimedi contro gli illeciti verso i bambini.

Occorre non dimenticare che se da una parte il percorso che ha portato a considerare il minore come soggetto e non oggetto di diritti è stato lento, faticoso e non lineare, dal 1989 si è avuta una vera e propria svolta nella tutela giuridica dell'infanzia. Una rivoluzione copernicana per la cultura giuridica.

Se da una parte, infatti, si registrano ancora troppe violazioni dei diritti umani dei minori, dall'altra occorre non dimenticare quanto è stato fatto in favore degli stessi grazie alla Convenzione.

Il carattere precettivo per gli Stati che hanno ratificato la Convenzione li ha indotti ad uniformare le norme di diritto interno nonché ad attuare tutti i provvedimenti di carattere normativo e amministrativo necessari affinché non incorresse nella violazione della Convenzione stessa. Basti pensare all'Italia. Si è intervenuti con leggi per contrastare la "violenza sessuale" (L. 66/1996), lo "sfruttamento della prostituzione, della pornografia, del turismo sessuale in danno di minori, quali nuove forme di riduzione in schiavitù" (L. 269/1998), per affermare il diritto prioritario di ogni bambino a crescere nella propria famiglia (L. 149/2001), prevedendo il superamento del ricovero in Istituto entro il 31 dicembre 2006; per la tutela della "continuità affettiva" (L. 173/2015); per tutelare i "minori stranieri non accompagnati" (L. 47/2017). Sono state inoltre ratificate importanti convenzioni per la promozione e tutela delle persone di minore età: si pensi ad esempio alla Convenzione di Strasburgo sull'esercizio dei diritti dei minori (L. 77/2003); alla Convenzione di Lanzarote per la protezione dei minori dall'abuso e dallo sfruttamento sessuale (L. 172/2012),

L'Italia ha, inoltre, ratificato nel 2009 la Convenzione sui diritti delle persone con disabilità, che dedica un apposito articolo ai diritti dei bambini e degli adolescenti. Da non dimenticare infine la ratifica dei Protocolli Opzionali alla Convenzione: sul coinvolgimento dei minori nei conflitti armati sulla vendita di bambini, sulla prostituzione minorile e la pornografia rappresentante minori, e sul diritto dei minori di segnalare la violazione dei loro diritti.

3. L'Osservatorio Salesiano per i diritti dei minori

La Convenzione e altri documenti normativi di carattere internazionale rappresentano il "parametro" sul quale si misurano gli sforzi compiuti dalle comunità nazionali per rendere effettiva la tutela in essi proclamata.

Più precisamente la Convenzione è divenuta un mirabile strumento polifunzionale.

Attraverso di essa è possibile potenziare la normativa in favore dei minori, adottare politiche contro la povertà educativa e l'esclusione sociale e, infine, è anche un prezioso strumento per monitorare le nuove solitudini, l'uso dei social

network, la dipendenza da sostanze psicoattive, il sexting, il gioco d'azzardo¹⁶. Può rappresentare anche un valido strumento per favorire l'educazione ambientale.

Essa rappresenta, quindi, un potente strumento capace di favorire l'osservazione della gioventù e misurarne le risposte di carattere politico, sociale e legislativo di fronte alle sfide che essa pone¹⁷.

Da qui l'intuizione di creare, nel 2016, l'Osservatorio Salesiano per i diritti dei minori con lo scopo di promuovere la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, nell'ottica del Sistema Preventivo, per educare ai diritti umani attraverso gli insegnamenti di Don Bosco. L'Osservatorio è composto da persone con specifiche competenze in ambito giuridico, pedagogico e della comunicazione sociale.

L'intuizione segue una riflessione in atto e partita qualche anno addietro da parte della Congregazione Salesiana.

Nel gennaio del 2009, proprio per riflettere sull'importanza del tema, il VIS e il Dicastero di Pastorale Giovanile hanno organizzato a Roma un Congresso Internazionale su "Sistema Preventivo e Diritti Umani"¹⁸.

Si è voluto riflettere sulla necessità di educare ai principi sanciti nella Convenzione, perché se scelti e perseguiti dalla politica, e trasformati in strumenti legislativi sono capaci di incidere in modo più profondo e duraturo sugli orientamenti educativi della comunità sociale di riferimento producendo cambiamenti istituzionali che a loro volta avranno effetti benefici sui minori stessi.

L'Osservatorio, in questi primi anni, ha concentrato l'impegno principalmente in otto regioni (Abruzzo, Lazio, Liguria, Marche, Molise, Sardegna, Toscana ed Umbria) attraverso lo sviluppo di quattro aree: informazione,¹⁹ advocacy,²⁰ consulenza,²¹ costruzione di alleanze e partnership²².

¹⁶ Cfr. GRUPPO DI LAVORO PER LA CONVENZIONE SUI DIRITTI DELL'INFANZIA E ADOLESCENZA, *IX Rapporto di aggiornamento sul monitoraggio della Convenzione sui diritti dell'infanzia e adolescenza 2015-2016*, Roma, 2016.

¹⁷ Il Comitato ONU per i diritti dei bambini e degli adolescenti suole dividere gli articoli non procedurali nei seguenti raggruppamenti tematici: Misure generali di attuazione (artt. 4, 41, 42, 44.6); Definizione di bambino e adolescente (art. 1); Principi generali (artt. 2, 3, 6, 12); Diritti e libertà civili (artt. 7, 8, 13-17, 37); Ambiente familiare e misure alternative (artt.5, 9-11, 18-21, 25, 27, 39); Salute e welfare (artt.6, 18, 23-24, 26-27); Educazione, gioco, attività culturali (artt. 28, 29, 31); Misure speciali di tutela (artt. 22, 23, 30, 32-40). Cfr. COMITATO SUI DIRITTI DELL'INFANZIA, *Osservazioni conclusive 2019 al Quinto e Sesto Rapporto Periodico dell'Italia* <https://www.Unicef.it>.

¹⁸ Cfr. DICASTERO DELLA PASTORALE GIOVANILE DELLA CONGREGAZIONE SALESIANA, *Atti del Congresso Internazionale, Sistema Preventivo e diritti umani, Roma, Direzione Generale Opere Don Bosco*, Roma, 2019.

¹⁹ La prima area di attività dell'Osservatorio è rappresentata dalla necessità di "informare per formare" su specifiche tematiche dei diritti dei minori e in particolare sulle nuove povertà educative, sull'abbandono scolastico, sui new media e social network, sul cyberbullismo, sulle dipendenze, sull'affidamento e adozione, sul bullismo, sul sistema della giustizia minorile, sull'educazione alla legalità, sui minori stranieri non accompagnati.

L'Osservatorio, inoltre, in sinergia con gli Enti salesiani ha sviluppato in questi anni diverse specifiche analisi che riguardano le aree in cui vi è stato un maggiore bisogno di concentrare le forze educative. Esse riguardano principalmente i minori stranieri non accompagnati ma si è posta anche l'attenzione al tema del cyberbullismo e delle nuove tecnologie.

4. Il protagonismo dei giovani e il ruolo delle partnership: chiavi vincenti per una strategia in favore della cultura dei diritti dell'infanzia

Prima di esporre in modo più analitico le riflessioni emerse dalla ricerca di cui al paragrafo che segue occorre evidenziare alcune considerazioni di carattere più generale che sono principalmente due. Il protagonismo dei minori come primi promotori del proprio sviluppo e l'importanza delle partnership per la diffusione di una cultura in favore dei diritti dell'infanzia.

Sul primo aspetto, in questi anni, si è potuto notare, anzitutto, una sempre maggior attenzione verso la cura e il riconoscimento delle esigenze e dei bisogni dei minori che spesso si fanno portavoce dei loro stessi interessi: si pensi al riguardo alla recente Carta dei diritti dei figli nella separazione dei genitori, promossa dalla Autorità Garante per l'infanzia e l'adolescenza, alla stesura della quale ha partecipato un comitato di minori che ha espressamente richiesto il riconoscimento e il rispetto del diritto a crescere con i giusti tempi, a non diventare strumento di rivalsa tra i coniugi, a mantenere un rapporto costante con entrambi le figure genitoriali, nonché, del diritto ad avere paura della nuova condizione che riguarderà la propria vita.

Si tratta di un primo esempio di cambiamento nella considerazione della figura minorile che da "oggetto" di tutela e protezione evolve in "soggetto" di diritto portatore di propri valori e dignità.

²⁰ La seconda area di attività è quella relativa all'Advocacy, ovvero è volta a sensibilizzare e influenzare tutte le istituzioni che con le loro azioni e decisioni sono in grado di incidere sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza. Essa si caratterizza con attività di presenza sul territorio presso le opere, collaborazione con le Istituzioni nazionali nelle sedi competenti e con altri Enti salesiani nazionali, internazionali e con l'Università Pontificia Salesiana.

²¹ La terza area di attività mira a promuovere la creazione di una rete di assistenza e consulenza giuridica in materia di diritto minorile.

²² Infine, la quarta area è concentrata sullo sviluppo di alleanze e partnership con altre organizzazioni che hanno un ruolo importante nella tutela e nella promozione dei diritti dei minori attraverso la partecipazione a tavoli istituzionali, l'organizzazione di eventi informativi, tavoli di confronto e di scambio, incontri formali e informali.

Questa nuova prospettiva incide anche sulla formazione del diritto che diventa sempre più un momento di promozione e realizzazione della persona e un mezzo di ricerca degli strumenti per promuovere, tutelare e difendere i diritti dei minori²³.

In merito alla nuova considerazione del minore si ricorda l'incontro "*Day of General Discussion*" svoltosi a Ginevra il 28 settembre 2018 nel quale si è discusso in particolare del rafforzamento della protezione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza: il Comitato ONU ha fornito una serie di raccomandazioni finalizzate all'ottenimento da parte dei minori di un ruolo sempre più centrale nella protezione dei propri diritti, anche se è evidente purtroppo che, nonostante il grande impegno delle istituzioni, della politica, dei vari enti, ad oggi, ancora troppi diritti dei minori risultano violati.

La seconda riflessione riguarda, invece, la centralità delle partnership per un vero cambiamento in favore della gioventù. Diverse sono le figure istituzionali con le quali abbiamo intrapreso un dialogo su varie tematiche inerenti i minori.

Si è avuta una fattiva collaborazione, anzitutto, con l'Autorità Nazionale del Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (AIGA),²⁴ con il Garante dell'Infanzia e dell'Adolescenza Regione Lazio,²⁵ con il Garante dei detenuti del Lazio,²⁶ con il Garante

²³ Si richiama, per chiarire meglio il concetto, quanto riportato nell'art 12 della Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza «Gli Stati garantiscono al fanciullo capace di discernimento il diritto di esprimere la propria opinione su questioni che lo riguardano e la sua opinione va tenuta in debito conto in considerazione dell'età e della maturità». Riteniamo, però, che il legislatore italiano nonostante le recenti riforme, soprattutto del diritto di famiglia, ancora non abbia ben definito in ambito normativo il moderno concetto di minore, e che ancora non si è perfettamente adeguato alla nuova idea di minore come protagonista di relazioni familiari e sociali.

²⁴ <https://www.garanteinfanzia.org>. Diversi gli incontri con il Garante Nazionale per un confronto su tematiche attuali e di grande rilievo come quello della mediazione penale e altri percorsi di giustizia riparativa nel procedimento penale minorile e l'inclusione e la partecipazione delle nuove generazioni di origine immigrata.

²⁵ http://www.garanteinfanzia.regione.lazio.it/garante_infanzia/. Oltre ad un contatto costante con tale figura istituzionale si è attivata la collaborazione per monitorare la situazione e l'attività dei tutori volontari. Il Garante è stato intervistato dall'Osservatorio Salesiano per i diritti dei minori proprio per approfondire le criticità della Legge 47/2017, con particolare attenzione alla figura del tutore volontario; in quella sede, infatti, sono state sottoposte all'attenzione del Garante le domande rivolte all'Osservatorio Salesiano per i diritti dei minori da quanti aspirassero a diventare tutori volontari. Si sta valutando la possibilità di organizzare degli incontri presso gli istituti scolastici. Il Garante è stato anche invitato al convegno "Una rete di tutele" organizzato dall'Osservatorio Salesiano per i diritti dei minori sulle problematiche inerenti la figura del tutore volontario e la condizione in Italia dei minori stranieri non accompagnati.

²⁶ <http://garantedetenutilazio.it/garante-detenuiti-lazio/>. Con il Garante dei detenuti si sono raccolte informazioni per attività di monitoraggio delle condizioni dei minori stranieri detenuti considerati gli "ultimi tra gli ultimi". Si sta considerando, inoltre, la possibilità di iniziare una collaborazione e uno studio più approfondito sul percorso di questi minori, sulle ragioni del loro delinquere e sui problemi che riguardano nello specifico questa particolare figura di minori. Sulla base dei dati forniti dal Garante dei detenuti del Lazio è stato pubblicato sul sito www.minorididiritto.org un report avente ad oggetto le criticità maggiori riguardanti i MSNA detenuti presso l'istituto penitenziario di Casal del Marmo in Roma.

della regione Marche,²⁷ con il Tribunale per i Minorenni di Roma,²⁸ con molti Comuni presenti nelle otto Regioni di riferimento, in particolare quelli di Roma, di Genova e Cagliari.

Occorre evidenziare anche il costante e continuo rapporto con il CNOS²⁹ al quale è attribuito un ruolo centrale per i temi inerenti la promozione e la tutela dei diritti dei minori.

Dai rapporti e dalle intese create con le Istituzioni abbiamo compreso la necessità di una fattiva collaborazione tra le parti. Da una parte, le stesse Istituzioni presentano come bisogno primario quello di avere un contatto con soggetti in grado di riferire loro quali siano le problematiche e le criticità più evidenti, per addivenire ad una soluzione concreta delle stesse.

Spesso, le diverse figure istituzionali, seppur molto interessate ed attente a gestire la realtà minorile, non sempre riescono a rendersi conto nel concreto delle difficoltà che emergono e di quali siano gli strumenti più adatti per dirimerle.

Questo accade inevitabilmente perché le stesse sono chiamate ad operare su grandi numeri e in larga scala e per tale ragione presentano delle ovvie difficoltà a confrontarsi con gli ambienti più circoscritti. Dall'altra parte è necessario, per chi opera concretamente in favore dei giovani rapportarsi alle Istituzioni per una soluzione delle questioni in forma più sistematica. Abbiamo constatato, infatti, che in uno scenario in continuo e veloce mutamento risulta evidente la necessità di una visione sistematica e un orientamento strategico nelle politiche internazionali, nazionali e locali per la risoluzione dei problemi dei minori.

Un ottimo banco di prova sono i progetti che ci vedono coinvolti in quanto permettono da una parte di studiare e comprendere le diverse problematiche che riguardano i minori sotto diversi aspetti e dall'altra di adottare delle strategie concrete di buone prassi.

Nell'ambito del progetto Unicef "La Perla" si è venuti, ad esempio, in contatto con una realtà spesso non considerata con la giusta attenzione dalle istituzioni, ovvero, quella dei minori stranieri non accompagnati.

Nel corso del progetto è emerso che molti di questi, una volta usciti dal circuito di protezione, perché fuggiti dalle comunità di accoglienza o perché divenuti mag-

²⁷ <https://www.garantediritti.marche.it/garante-infanzia/>.

²⁸ La Presidente del Tribunale per i Minorenni di Roma ha partecipato con grande interesse al convegno organizzato dall'Osservatorio Salesiano per i diritti dei minori "Una rete di tutele" sulle problematiche inerenti la figura del tutore volontario e la condizione in Italia dei minori stranieri non accompagnati. In tale sede le sono state rivolte numerose domande riguardanti la figura del tutore volontario e le attività che esso è effettivamente chiamato a svolgere: tale circostanza ha fatto sì che l'Autorità fosse posta davanti ai dubbi che ancora si riferiscono a tale figura soprattutto a livello giuridico.

²⁹ Centro Nazionale Opere Salesiane.

giorenni, sono il più delle volte destinati ad un futuro di devianza, nel quale il delinquere risulta essere l'unica prospettiva futura.

Si tratta di un dato allarmante non affrontato in maniera adeguata dalle Istituzioni preposte. Individuate le criticità segue, quindi, la necessità di un'azione di advocacy volta a sensibilizzare le Istituzioni ad adottare politiche risolutorie.

5. Case study: i minori stranieri non accompagnati³⁰ detenuti presso l'Istituto Penale per i minorenni di Casal del Marmo in Roma

Tra le varie ricerche effettuate, in questa sede, ci preme portare all'attenzione la situazione dei minori stranieri non accompagnati detenuti, grazie ai dati raccolti dal Garante dei detenuti del Lazio e approfonditi dall'Osservatorio.

L'Italia negli ultimi anni è risultato essere solo un Paese di transito per i MNA diretti, in realtà, verso altri Paesi europei, come la Francia, la Germania ed il Belgio, ma una volta entrati in circuiti devianti quali la droga o la prostituzione, difficilmente riescono a riprendere un lavoro onesto, soprattutto al compimento del diciottesimo anno di età, considerato che risulta più difficile per loro riuscire ad ottenere il rilascio dei documenti.

Anzitutto il dato nazionale.

Con riferimento al mero studio dei dati statistici relativi ai MNA inseriti nel circuito penale italiano e, nello specifico, detenuti presso gli IPM³¹, si è rilevato che a livello nazionale non vi sono raccolte di dati specifiche per i Minori Stranieri non Accompagnati. Questo un primo elemento di criticità.

I dati statistici dei Servizi della Giustizia Minorile periodicamente pubblicati, infatti, non presentano alcuna sezione dedicata ai MSNA, e si limitano ad una generica indicazione di "minori stranieri" senza apporre distinzione alcuna se trattasi di minori stranieri non accompagnati o meno.

Questo aspetto denota una sostanziale mancanza di attenzione specifica al fenomeno dei MNA detenuti, laddove, invece, utili risulterebbero degli appositi studi di settore proprio per comprendere meglio le tipologie di reato commesse,

³⁰ D'ora in avanti MNA. Ai fini della Legge 47/2017 per minore straniero non accompagnato presente nel territorio dello Stato si intende il minorenne non avente cittadinanza italiana o dell'Unione europea che si trova per qualsiasi causa nel territorio dello Stato o che è altrimenti sottoposto alla giurisdizione italiana, privo di assistenza e di rappresentanza da parte dei genitori o di altri adulti per lui legalmente responsabili in base alle leggi vigenti nell'ordinamento italiano.

³¹ Istituto Penale per minorenni.

l'età media del delinquere, i Paesi di origine di questi ragazzi, circostanze, queste, che aiuterebbero a capire le esigenze dei ragazzi e a predisporre un sistema preventivo che possa evitare o quantomeno arginare la commissione dei reati da parte dei minori.

I dati forniti dal Garante dei detenuti del Lazio attestano la presenza presso l'IPM di Casal Del Marmo di Roma di un totale di 31 minori stranieri non accompagnati per l'anno 2017.

Di questi, soltanto due sono di sesso femminile, una di origine slava e una di provenienza romena.

Dei 29 maschi detenuti 19 provengono dal Nord Africa (Marocco, Libia, Tunisia ed Egitto), 4 dalla Romania, 2 sono slavi e 4 sono originari di altri Paesi.

Ad oggi non si rilevano informazioni dettagliate sulla tipologia specifica di reati commessi dal MNA, ma il dato generale, per l'anno 2017, inerente le imputazioni complessive relative ai ragazzi stranieri detenuti presso l'IPM di Roma vede la prevalenza di reati contro il patrimonio (102 ragazzi detenuti stranieri e 51 ragazze detenute straniere) con netta preponderanza dei reati di rapina (44 ragazzi detenuti stranieri e 3 ragazze detenute straniere), di furto (30 ragazzi stranieri e 37 ragazze straniere) e di furto in abitazione (17 ragazzi stranieri detenuti e 10 ragazze straniere detenute) seguiti dai delitti contro la persona (40 ragazzi detenuti stranieri e 1 ragazza detenuta straniera), che vedono per la maggioranza la commissione di lesioni personali (22 ragazzi stranieri detenuti e 1 ragazza straniera detenuta) e di due altre gravi tipologie di reati, omicidio (3 ragazzi stranieri detenuti) e violenza sessuale (6 ragazzi stranieri detenuti).

Con riferimento alle altre fattispecie criminose i numeri sono inferiori, ad esempio, solo 13 ragazzi stranieri detenuti sono accusati del reato di detenzione o spaccio di sostanze stupefacenti, 6 ragazzi stranieri sono detenuti per resistenza e oltraggio a pubblico ufficiale e 5 rispettivamente per i reati di false generalità e di possesso di armi.

Alcune considerazioni conclusive.

Il sistema minorile, per quanto incline a considerare il carcere quale estrema *ratio*, non riesce fino in fondo ad evitare una discriminazione sull'utilizzo delle misure e pene alternative alla detenzione, destinate più facilmente ad alcune categorie di ragazzi piuttosto che ad altre, selezionate non solamente in base alla gravità del reato commesso ma anche alla condizione sociale, geografica o etnica.

I dati Nazionali del Ministero di Giustizia sulle presenze in IPM ci dicono che nei 17 Istituti italiani è ospitato, al 15 aprile 2018 circa, lo stesso numero tra detenuti italiani (259) e stranieri (205). Confrontando questi numeri con quelli dei minori in carico agli Uffici di Servizio Sociale per i Minorenni (USSM) emerge però un dato diverso: i ragazzi italiani in carico fino al 15 aprile 2018 (11.415) sono molti di più rispetto ai ragazzi stranieri (4.231)

È importante notare, infine, come il tempo medio di permanenza in generale negli IPM dei giovani stranieri sia superiore a quello degli italiani. Ciò è dovuto principalmente alla circostanza che i MNA spesso non hanno in Italia una famiglia o una figura adulta di riferimento che consenta l'applicazione di misure non detentive, e pertanto, viene loro più frequentemente applicata una misura restrittiva anche a fronte di reati minori.

Tale dato è confermato da quello dei MNA detenuti a Casal del Marmo i quali non avendo famiglie e persone all'esterno, risultano discriminate nelle possibilità e nelle condizioni all'interno dell'Istituto. Sono, infatti, garantiti i beni di prima necessità ma per tutti gli altri bisogni non hanno nessuno all'esterno in grado di supportarli con beni che possano garantirgli una vita più dignitosa all'interno della struttura.

Possibili future ricerche potrebbero avere ad oggetto uno studio dettagliato delle specifiche tipologie di reati commessi dai MNA, l'età degli stessi, i tempi di permanenza presso l'Istituto Penitenziario, nonché la loro posizione giuridica. Questo al fine di una più mirata azione di carattere preventivo.

6. Il sistema preventivo e la cultura dei diritti dell'infanzia: reciproche implicazioni

Con la terza, ed ultima riflessione, s'intende evidenziare due delle molteplici e reciproche implicazioni tra il sistema preventivo e la cultura dei diritti dell'infanzia.

In particolare si ritiene che la famiglia salesiana può trovare nella Convenzione uno strumento essenziale attraverso il quale implementare e rafforzare la propria missione educativa.

Si ritiene, da un parte infatti, che gli effetti internazionali che ha sortito la Convenzione dal 1989, che non è possibile evidenziare in questa sede se non in forma sintetica, possono contribuire efficacemente all'implementazione della missione educativa salesiana se correlati alla presenza degli stessi nel mondo.

Con riferimento agli effetti della Convenzione si può sinteticamente affermare che in Europa sono stati prodotti atti di diversa natura giuridica per la promozione e tutela dei diritti dei minori quali "Raccomandazioni"³² o atti di Ministri europei

³² Nel 1990 l'Assemblea Parlamentare del Consiglio d'Europa adottava la Raccomandazione n. 1121 in cui insisteva sulla necessità di accordare ai fanciulli aiuto, protezione e cure particolari, rammentando che la relativa responsabilità, pur spettante in primo luogo ai genitori, costituisce nondimeno un obbligo per la società e lo Stato.

della giustizia³³; inoltre nel 1996 è stata anche elaborata una *Convenzione europea sull'esercizio dei diritti dei minori*³⁴.

Ad un livello diverso il Consiglio dell'Unione Europea a partire dal 1998, ha elaborato una serie di *Linee Guida* in materia di diritti umani che costituiscono la struttura per la promozione e protezione dei diritti umani nei Paesi terzi nell'ambito della Politica Estera e di Sicurezza Comune³⁵.

Atti di diversa natura giuridica sono stati altresì la *Comunicazione* della Commissione Europea del luglio del 2004 *Verso una strategia dell'Unione Europea sui diritti dei minori* cui ha fatto seguito una *Risoluzione del Parlamento Europeo* nel 2006 al fine di favorirne l'attuazione attraverso l'individuazione di linee politiche e di azione. Anche la *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea* proclamata a Nizza il 7 dicembre del 2000 prevede con l'art. 24 un riferimento ai diritti dei bambini.

Il 16 gennaio 2008, il Parlamento Europeo ha approvato a larghissima maggioranza la *Risoluzione Verso una Strategia dell'Unione Europea sui diritti dei minori* al fine di individuare delle linee politiche e d'azione per favorire l'attuazione della *Comunicazione* della Commissione *Verso una strategia dell'Unione europea sui diritti dei minori* del 4 luglio 2006.

Per il contesto africano si segnalano la *Dichiarazione di Monrovia sui diritti e il benessere del bambino africano* del 17-20 Luglio del 1979 e la *Carta africana dei diritti e del benessere del bambino* adottata l'11 Luglio 1990.

Per il contesto arabo si segnalano invece la *Dichiarazione universale islamica dei diritti umani* e la *Dichiarazione del Cairo sui diritti umani nell'Islam*. Di difficile sintesi è la questione dei diritti dei minori nella carte arabe in quanto il discorso va ricompreso nell'orizzonte della questione dei diritti umani nell'Islam³⁶.

Infine, si segnala *La Convenzione americana sui diritti umani elaborata a San José di Costa Rica il 21 novembre 1969*³⁷.

³³ Nel 1988 i Ministri europei di giustizia riuniti a Lisbona avevano raccomandato di dedicare una particolare attenzione ai diritti del minore nell'ambito delle procedure giudiziarie di diritto di famiglia.

³⁴ Resa esecutiva in Italia nel 2003 con la Legge 20 marzo n. 77.

³⁵ In materia di pena di morte (1998), tortura e altre pene o trattamenti crudeli, disumani o degradanti (2001), dialogo con i Paesi terzi sui diritti umani (2001), minori e conflitti armati (2003) e difensori dei diritti umani (2005).

³⁶ Cfr. LIGUORI A., *Islam e diritti umani*, relazione tenuta nell'ambito del Master di II livello in "Operatore per le relazioni socio-economiche e culturali euromediterranee: Europa, Mezzogiorno, Mediterraneo", Fondazione, sezione internazionale, Lelio e Lisli Basso Issoco, Roma 2007, pp. 1-21.

³⁷ Nota come Patto di San José de Costa Rica.

Da questa breve esposizione si comprende che la famiglia salesiana, presente in tutti i continenti dove opera la Convenzione, potrebbe, attraverso i diritti espressi nella Convenzione, insieme alle Istituzioni, alle comunità, famiglie e terzo settore, mettere in atto percorsi educativi finalizzati a produrre processi di cambiamento culturale nei confronti dell'infanzia.

Ma non solo, grazie alla Convenzione sarebbero possibili anche percorsi di maggiore efficacia e rafforzamento della propria missione educativa.

Su questo punto i Salesiani di Don Bosco nel 2009, come detto in precedenza, hanno organizzato a Roma, in collaborazione con il VIS³⁸, un Congresso Internazionale su "Sistema Preventivo e Diritti Umani".

Si è voluto riflettere sulla necessità di educare ai principi sanciti nella Convenzione perché, se scelti e perseguiti dalla politica e trasformati in strumenti legislativi, sono capaci di incidere in modo più profondo e duraturo sugli orientamenti educativi della comunità sociale di riferimento producendo cambiamenti istituzionali che a loro volta avranno effetti benefici sui minori stessi.

Già nel 2008 il Rettor Maggiore dei Salesiani don Pascual Chávez Villanueva scriveva: «l'educazione integrale salesiana non può prescindere da un impegno per i diritti fondamentali perché educare in questo ambito equivale a prevenire la violazione dei diritti stessi, equivale a formare cittadini onesti, responsabili e costruttori attivi di una sana democrazia»³⁹.

In un momento storico caratterizzato da nuove povertà, dal fenomeno dell'immigrazione di numerosi minori stranieri non accompagnati e da diverse forme di sfruttamento dei minori (lavoro minorile, commercio sessuale, dipendenza da droghe), l'impegno per l'educazione rimane attuale ma con la Convenzione esso è divenuto un diritto il cui scopo è sviluppare al meglio la personalità di tutti i bambini e le loro capacità mentali e fisiche (art. 29), in piena linea con il pensiero di Don Bosco secondo il quale l'educazione è il mezzo più radicale per formare la persona umana e svilupparne tutte le dimensioni.

Ovviamente queste due reciproche implicazioni andrebbero riprese e approfondite, ma in questa sede è doveroso evidenziare che è divenuto oramai necessario educare ed educarsi ai diritti dei minori, poiché le codificazioni riguardanti i minori generalmente non si risolvono in un'arida elencazione di diritti e non tendono solo a tutelare i bambini dai vari possibili abusi.

Non si limitano, cioè, solo a vietare comportamenti illeciti, ma esigono

³⁸ <http://www.volint.it/vis/>

³⁹ Cfr. VILLANUEVA P.C., *Commento alla Strenna 2008: Educiamo con il cuore di Don Bosco per lo sviluppo integrale della vita dei giovani, soprattutto i più poveri svantaggiati promuovendo i loro diritti*, Istituto Figlie di Maria Ausiliatrice, Roma, 2007, p. 5.

interventi positivi di carattere preventivo che richiedono uno sforzo collettivo di mobilitazione e impegno di energie educative.

Conclusioni

La Convenzione dei diritti del fanciullo impegna il legislatore, l'amministratore, il giurista e ogni persona, Istituzione o agenzia che si occupa di un itinerario educativo, in quanto rispettare e tutelare un diritto umano significa riconoscere e rispondere al bisogno soggiacente.

Per questo la tutela di un diritto non riguarda solo il ruolo dei magistrati o avvocati i quali devono intervenire quando sono state perpetrate delle violazioni per ristabilire la giustizia, ma coinvolge tutta la società che deve attrezzarsi per rispondere a quei bisogni fondamentali di cui i diritti sono l'espressione.

L'attuazione pratica della Convenzione Internazionale dei diritti del fanciullo costituisce il parametro di una democrazia matura che può definirsi tale solo quando pone tra i suoi obiettivi primari politiche di promozione, di *welfare* che rimuovano le disuguaglianze e favoriscano lo sviluppo della persona nella sua integralità.

Una democrazia che esprime tutto il suo valore si realizza quando è fondamento di una progettualità sociale e politica più giusta e più equa, di una rete di servizi, di un'offerta di opportunità, di un sistema di relazioni sociali capace di tutelare e promuovere soprattutto i diritti dei soggetti più deboli.

Il futuro dell'Osservatorio è foriero di progettualità ma occorre procedere verso una "sintesi culturale" capace di trasformarle sempre di più in buone prassi.

Risulta, altresì, necessaria un'approfondita riflessione sul nuovo paradigma dei diritti dei minori anche in relazione al sistema preventivo. Una riflessione che dovrebbe essere presa in considerazione secondo molteplici prospettive e che non mancherà di essere affrontata nel prossimo futuro.

Occorre porre attenzione anche alla moltiplicazione dei diritti. Se è vero, infatti, che gli effetti di questa rivoluzione copernicana, in seno alla comunità internazionale, sono stati la crescente sensibilità nei confronti dei soggetti più "deboli" non sembra corrispondere una reale tutela degli stessi considerate le innumerevoli infrazioni che soventemente si registrano a tutti i livelli.

Del resto, la ricchezza e la complessità della normazione non corrispondono, in sé e per sé, ad un potenziamento di tutela⁴⁰, anzi la proliferazione dei diritti

⁴⁰ Cfr. D'AGOSTINO F., *Una filosofia della famiglia*, Giuffrè, Milano 2003, p. 213.

umani nel delicatissimo settore dei diritti dei bambini rischia di perpetuare l'equivoco che ad ogni bisogno corrisponda un diritto, senza per giunta che ad esso sia collegato un dovere. La dottrina europea più sensibile richiama, per questo, l'attenzione alla categoria dei "diritti insaziabili" applicata ora anche ai diritti dei bambini.

Né nelle Carte ONU, né in quelle europee il bambino è mai esplicitamente richiamato ai doveri verso la famiglia. Nelle Carte africane ciò è più chiaro, nelle Carte arabe il condizionamento della *Shari'ah* limita l'inviolabilità.

Occorre, inoltre, che relativamente alle norme che si riferiscono al diritto alla vita, al rapporto genitori-figli, al modello di famiglia e al ruolo di quest'ultima nella vita sociale, la Comunità internazionale risolva le ambiguità interpretative alle quali danno luogo.

Per esempio relativamente al diritto alla vita, enunciato in molti documenti di carattere internazionale e nella stessa Dichiarazione universale all'art. 3, l'assenza nella sua formulazione sulla vita prenatale rappresenta un'evidente limite che costituisce motivo di divisione nell'attività concreta delle Nazioni Unite ogni volta che in materia di vita prenatale si profili la questione dell'aborto o delle manipolazioni genetiche o in genere della procreazione assistita⁴¹.

Si comprende pertanto come la Santa Sede, nel depositare il 20 aprile del 1990 presso il Segretario Generale delle Nazioni Unite gli "strumenti di accessione" alla Convenzione di New York, abbia espresso la fiducia nel punto nove del Preambolo della stessa, ove si afferma la tutela legale appropriata del bambino "sia prima che dopo la nascita", affinché serva come "linea prospettiva" sulla quale interpretare il resto della Convenzione.

Con riferimento, invece, al rapporto genitori-figli c'è da rilevare il problema che pone la Convenzione in riferimento al principio del superiore interesse del minore rispetto all'assetto complessivo della famiglia.

La Santa Sede, sempre nel ratificare la Convenzione ha svolto alcune riserve, dichiarando di interpretarla in modo tale da salvaguardare i diritti fondamentali ed inalienabili dei genitori, in particolare per quel che riguarda l'educazione (artt. 13 e 28), la religione (art. 14), l'associazione (art. 15) e la vita privata (art. 16).

Le codificazioni europee sono indicative di come conciliare i diritti dei genitori e diritti dei figli; una più chiara normativa internazionale, che precisi i doveri inviolabili dei figli, stimolerebbe tutti gli Stati ad adeguare le proprie legislazioni.

⁴¹ Vedi a p. 154.

Rimane chiaro, infine, che occorre far osservare i diritti dei minori, rivedendo gli strumenti internazionali di controllo in quanto il richiamo doveroso, seppur nelle forme solenni, ai diritti dei bambini nelle sedi internazionali come all'interno dei singoli Stati oramai non basta più.

I salesiani di Don Bosco con l'Osservatorio Salesiano per i diritti dei minori possono contribuire efficacemente in questa direzione contribuendo a realizzare l'impegno di prevenzione, di sviluppo umano integrale, di costruzione di un mondo più equo, dove i minori sono protagonisti principali e soggetti dei propri diritti.

Contratto Collettivo Nazionale del Lavoro per la Formazione Professionale

Dopo un tempo di comunicazioni tra i sindacati FLC CGIL, CISL SCUOLA, UIL SCUOLA RUA, SNALS CONFESAL e gli Enti FORMA e CENFOP, il 18 giugno 2019, presso AEF, a Milano si sono incontrate le parti sindacali e datoriali per avviare il confronto contrattuale sui temi riportati nei rispettivi documenti che riportiamo: FLC CGIL, CISL SCUOLA, UIL SCUOLA RUA e SNALS CONFESAL per il rinnovo del CCNL per la Formazione Professionale (28 febbraio 2019). Documento di FORMA e CENFOP del 14 maggio 2019.



FLC CGIL, CISL SCUOLA, UIL SCUOLA RUA e SNALS CONFESAL PER IL RINNOVO DEL CCNL PER LA FORMAZIONE PROFESSIONALE

Premessa

L'attuale quadro di riferimento vede l'ampliamento di un sistema di offerta formativa capace di integrarsi con l'istruzione e con il lavoro e che ha dato luogo a diversi canali e filiere della formazione: la formazione iniziale, l'apprendistato, la formazione post diploma, la formazione continua e di *life long learning*. Inoltre nell'ambito dei servizi per il lavoro hanno assunto un ruolo sempre più strategico l'attività di accoglienza/informazione, di consulenza, di mediazione culturale e di orientamento verso i diversi canali di istruzione e di formazione e, certamente, verso il lavoro.

Come più volte evidenziato dalle scriventi Organizzazioni Sindacali, le radicali trasformazioni in atto nel mercato del lavoro e nel settore della Formazione Professionale, soprattutto iniziale, obbligano le parti a riprendere in tempi brevi e certi la sospesa trattativa di rinnovo del CCNL, oramai scaduto da oltre 5 anni. Per questo le OO.SS. hanno più volte richiesto di porre in discussione l'articolato contrattuale a partire da alcune materie che richiedono più adeguati strumenti di gestione, di welfare, di tutela e di governo di natura contrattuale.

La trattativa, che va orientata sugli aspetti sia economici che normativi, deve essere ripresa al più presto e conclusa rapidamente, anche con il coinvolgimento di altri soggetti datoriali afferenti alla Formazione Professionale al fine di rafforzarne la valenza contrattuale.

Campo di applicazione

Occorre esplicitare la sfera di competenza del contratto anche nella filiera dei servizi per il lavoro anche al fine di prevedere profili e declaratorie specifiche.

Figure professionali e inquadramento

Si tratta, nell'ambito di applicazione del contratto, di confermare alcune figure esistenti rivisitandone altre e introdurne di nuove sul versante dei servizi per l'impiego e dell'inclusione rivedendo, se del caso, i profili professionali in relazione alla esperienza maturata e alle competenze possedute. Si tratta inoltre di definire anche nell'ambito del sistema duale, recentemente introdotto, le nuove figure di raccordo tra il CFP e le imprese ospitanti (tutor e facilitatori), nonché le figure di raccordo con l'istruzione professionale (progettisti).

Contrattazione regionale

Va confermato che la contrattazione regionale per alcuni aspetti relativi alle materie ad essa affidate, demandi alcuni istituti, da individuare, alla contrattazione territoriale, aziendale/CFP o di sito (bacino economico/produttivo), che si svolge tra direzione aziendale o di sito, rappresentanza dei lavoratori e rispettive organizzazioni territoriali.

Diritti sindacali

Va negoziata l'estensione delle agibilità sindacali anche al personale con rapporti di lavoro non subordinato e ai componenti degli organismi direttivi delle OO.SS. firmatarie del CCNL.

Ente bilaterale

Va confermata la validità dello strumento con caratteristiche mutualistiche derivanti dall'accordo contrattuale che, tuttavia, deve essere urgentemente rivisitato con l'obiettivo di rispondere concretamente alle esigenze e ai bisogni dei lavoratori e degli Enti, rendendo più efficace l'azione di coordinamento e di governo dell'Ente nazionale. Le parti devono impegnarsi a svolgere un ruolo proattivo nel completare il processo della costituzione del sistema della bilateralità anche nelle Regioni che ancora non hanno sviluppato una concreta politica bilaterale, mettendo in atto opportune e necessarie forme di rappresentanza/agggregazione. La bilateralità a livello nazionale e regionale è sede progettuale, di studio e di realizzazione di percorsi formativi certificati rivolti a tutti i lavoratori o a gruppi di essi.

Infine vanno individuate, attraverso la revisione dell'articolato contrattuale, concrete e sicure forme di adesione alla bilateralità e forme alternative e compensative più onerose per gli Enti a vantaggio dei lavoratori dipendenti di Enti che non aderiscono.

Diritto allo studio e aggiornamento professionale

L'istituto del diritto allo studio va valorizzato e finalizzato all'acquisizione di competenze spendibili. Deve essere esigibile con continuità dai lavoratori all'interno di un quadro di compatibilità concordato, prevedendone anche la fruizione straordinaria oltre gli attuali limiti contrattuali, se motivata da necessità didattiche e professionali anche derivanti da modifiche legislative. Il Diritto allo studio e all'aggiornamento professionale sono strumenti contrattuali delle politiche di sviluppo professionale e di tutela occupazionale da realizzarsi anche attraverso il ricorso ai Fondi paritetici per la formazione continua dei lavoratori. Va regolamentata la possibilità di ricorrere a permessi/congedi formativi previsti dalla L. 53/2000.

Ammortizzatori sociali e mobilità del personale

Devono essere previsti esplicitamente nell'articolato contrattuale, secondo le più recenti norme ministeriali e regolamentati in apposito allegato, contestuale alla firma del CCNL e parte integrante dello stesso, tutti gli strumenti di tutela per affrontare le crisi occupazionali anche con l'intervento, ove possibile, dell'Ente Bilaterale nazionale e regionale. È opportuno prevedere accordi di rete tra più Enti per più agevole utilizzo, ove possibile e a parità di professionalità, del personale perdente posto o ad orario ridotto.

Regolamentazione dei rapporti di lavoro non subordinato

Deve essere reso più cogente quanto normato nell'allegato 7 al CCNL FP 2011-2013, così come modificato e integrato dall'Accordo del 7 agosto 2015, meglio individuando gli ambiti di utilizzazione dei lavoratori con rapporto di lavoro non subordinato, le tutele e il diritto alla stabilizzazione.

Previdenza integrativa

Va ulteriormente incentivata l'opportunità di accedere ad una posizione di previdenza complementare negoziale promuovendo l'adesione a Espero.

Valorizzazione della professionalità

Va certificata e valorizzata la professionalità dei lavoratori, attraverso il riconoscimento delle competenze e delle professionalità certificate, comunque acquisite, che deve essere collegato, ad una specifica progressione stipendiale di carriera.

Conciliazione tempi di vita e di lavoro e pari opportunità

Va rafforzata la dimensione di genere nelle politiche formative, rendendo più esigibili le misure di conciliazione tra tempi della vita e del lavoro per rendere realizzabile l'accesso delle donne alla formazione continua. Vanno altresì attivate misure per favorire effettive pari opportunità nelle condizioni di lavoro e di carriera professionale, anche attraverso specifici istituti di solidarietà interna.

Welfare contrattuale sanitario

A partire dall'esperienza sull'assistenza sanitaria integrativa e gli accordi in Veneto e Lombardia, va promossa l'adesione a polizze assicurative sanitarie integrative, anche attraverso il sistema della bilateralità o aderendo a fondi esistenti.

Organizzazione del lavoro

Le diverse tipologie di ruoli richiesti dai diversi contesti lavorativi richiedono flessibilità nello svolgimento prevedendo forme di riconoscimento.

Le molteplici e intensive attività con l'uso di differenti gestionali determinano picchi di lavoro per il personale di segreteria e amministrativo senza alcun riconoscimento previsto. Occorre determinare ambiti lavorativi certi per evidenziare i carichi di lavoro.

Il lavoro non d'aula e quello non svolto nella IeFP devono trovare forme organizzative più flessibili e relative compensazioni per i lavoratori.

La gestione dei bandi può comportare picchi di attività didattica che occorre regolamentare.

Al fine di rendere più esigibili gli istituti contrattuali riguardanti parti accessorie del salario, a partire dal fondo incentivi e dalla flessibilità, occorre renderli coerenti con le misure di detassazione corrisposte in relazione ad incrementi di produttività, redditività, qualità, innovazione ed efficienza organizzativa nel rispetto degli accordi sottoscritti.

Orario di lavoro

È opportuno prevedere e regolamentare forme di orario compensativo tra le varie aree di formazione iniziale e continua per coniugare la sicurezza occupazionale alla flessibilità oraria anche attraverso percorsi formativi di aggiornamento e riqualificazione.

Organi collegiali

Nell'ambito delle relazioni che il personale direttivo e didattico sviluppa con le Istituzioni scolastiche, con le imprese e le Istituzioni pubbliche del territorio è necessario prevedere luoghi collegiali di programmazione e valutazione delle attività di formazione e formazione-lavoro.

Dinamica salariale

Occorre sviluppare la trattativa a partire da un aumento delle retribuzioni tabellari coerente con i contratti collettivi già unitariamente sottoscritti, riconoscendo il lavoro e la sua complessità, la produttività, le competenze acquisite e certificate, la flessibilità ed il merito.

Roma, 28 febbraio 2019



Premessa

Un sistema di IeFP tra punti di forza e di criticità

È ormai riconosciuto che l'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) sia un sistema utile a contrastare la dispersione scolastica e a favorire l'occupazione giovanile.

Inoltre, è stata confermata la natura inclusiva dei percorsi e la tendenza alla verticalizzazione anche se, per ora, quest'ultima rimane limitata all'aumento dei percorsi quadriennali.

Accanto a questi elementi che si possono considerare punti di forza, si devono richiamare altri aspetti – e non sono pochi – che sono ancora di forte criticità.

Il primo di questi è la "disomogeneità". Almeno tre sono gli aspetti di questa disomogeneità.

La disomogeneità, innanzitutto, "geografica" dei percorsi formativi che dà vita ad un quadro che, come afferma il Censis (2018) è "troppo differenziato a livello regionale, incapace di offrire pari opportunità a tutti".

La seconda è "temporale"; si tratta di una disomogeneità che crea "destabilizzazione" anche nei soggetti operanti per il mancato allineamento temporale nell'inizio dei percorsi formativi rispetto a quello scolastico in molte Regioni italiane.

La terza permane nei meccanismi di "finanziamento". Sul piano dei finanziamenti, infatti, pur essendo intervenuti negli ultimi anni importanti cambiamenti che hanno contribuito a rilanciare un'offerta "almeno ricorrente", le erogazioni rimangono instabili e non accenna a risolversi il problema dell'assenza di una visione unitaria dei costi della IeFP, che sconta la difficoltà a definire costi standard validi sul territorio nazionale (Censis 2018).

Ancora fragile e incompleta, infine, è la verticalizzazione della filiera professionalizzante, soprattutto per la non completa presenza del IV anno nelle Regioni e per la quasi assenza del V anno, necessario, invece, per dare la possibilità anche agli allievi della IeFP di accedere ai percorsi di Istruzione Tecnica Superiore (ITS).

Si è in presenza di un sistema, in conclusione, che, in questi anni si è consolidato su molti aspetti di sistema ma è rimasto fragile e disomogeneo su altri.

Dal sistema di IeFP alla Formazione Professionale complessiva

Se, dal Sistema di IeFP, si passa ad analizzare la Formazione Professionale nel suo complesso, il quadro presenta altre caratteristiche che è bene avere presenti nell'affrontare, dal punto di vista contrattuale, il ruolo degli operatori della Forma-

zione Professionale Studi recenti hanno evidenziato che le Regioni, in questi anni, stanno privilegiando, attraverso gli avvisi, le misure di Politica Attiva del Lavoro rispetto alla Formazione Professionale (più di un miliardo di finanziamento per le Politiche Attive del Lavoro rispetto agli 830 milioni per la Formazione Professionale nell'anno 2017).

Gli avvisi rivolti alla Formazione Professionale, inoltre, si attestano maggiormente sulla formazione professionale c.d. ordinamentale rispetto a quella non ordinamentale (formazione continua, corsi di specializzazione, ecc. ...).

Circa le Politiche Attive del Lavoro, infine, si afferma che in Italia le misure sono in fase sperimentale, diviso tra competenze statali e regionali e, quindi, ancora lontane dal dare vita ad un sistema stabile, ampio e universale. Anche questo segmento, pertanto, è ancora molto "parcellizzato".

Come si specificava sopra, centrale il fronte della formazione continua sia legata ai nostri lavoratori, sia ai lavoratori delle imprese dove siamo sempre più coinvolti nel garantire che chi ha un lavoro non lo perda. I nostri centri sono quindi sempre più coinvolti nei processi di transizione dalla formazione al lavoro e dal lavoro alla formazione.

Tutto ciò ad avvalorare il fatto che il sistema della Formazione Professionale, dallo statuto ibrido, si colloca all'incrocio tra le politiche del lavoro, dei processi educativi e delle politiche sociali; ambiti nei quali la gestione dei lavoratori richiede la massima flessibilità; caratteristica che è sempre più lontana dal retaggio del sistema scolastico.

Proposte

In questo quadro, caratterizzato da punti di forza ma anche da numerosi punti di criticità, riteniamo necessario affrontare il tema dentro una visione di sistema che richiede un affondo importante soprattutto in relazione al ruolo che la Formazione Professionale ha come è richiesto nel sistema dell'istruzione formazione e lavoro.

Lo scenario descritto sopra spinge a scegliere alcuni elementi/temi presenti in tutte le realtà territoriali su cui confrontarci per individuare possibili soluzioni.

Ne elenchiamo alcuni:

1. La revisione dei profili e delle figure professionali è indispensabile (quella oggi in CCNL-FP è superata); bisognerà comunque essere attenti alle nuove necessità senza ingessare la declaratoria ma renderla flessibile, valorizzando i profili in ragione delle funzioni esercitate anziché con un inquadramento scollegato dal lavoro/ruolo esercitato; peraltro si tratta di valorizzare se e in quanto la funzione è esercitata e per il periodo corrispondente;
2. L'adeguamento alla normativa vigente di quelle parti di normativa che sono presenti nel CCNL-FP è un impegno necessario e non più rinviabile;
3. Il rilancio, sicuramente coinvolgendo attivamente e partendo dal livello territo-

riale, è necessario sui temi del lavoro, delle Politiche Attive del Lavoro, della inclusione sociale e professionale, etc.. e questo rilancio può servire per rilanciare anche il confronto nella bilateralità. Se pensato al solo livello nazionale è fuori tempo.

Questo approccio spinge, invece, a tenere in sinergia la Formazione Professionale e le Politiche Attive del Lavoro per declinare i profili degli operatori della FP;

4. È maturo il momento di massimizzare per il lavoratore il valore di incentivi o di altri riconoscimenti economici con le modalità oggi possibili così come prevedere forme di welfare sanitario aggiuntive.

Gli altri temi indicati nel documento sindacale non possono essere trattati con logiche vecchie e superate né confondendo l'identità dei sottoscrittori (cosa significa il coinvolgimento di altri soggetti datoriali? Se si intende acquisire il tabellario di Agidae o di Aninsei ci si può confrontare, se ci si deve riferire ad un sistema scolastico, gli Enti di FP lo sentono lontano rispetto all'evoluzione recente della Fp; che senso può avere un organo collegiale inteso come organo di controllo?; che cosa è in condizione di fare Ebinfop per affrontare le crisi occupazionali?; ragioniamo di distacchi prima che di diritti sindacali.

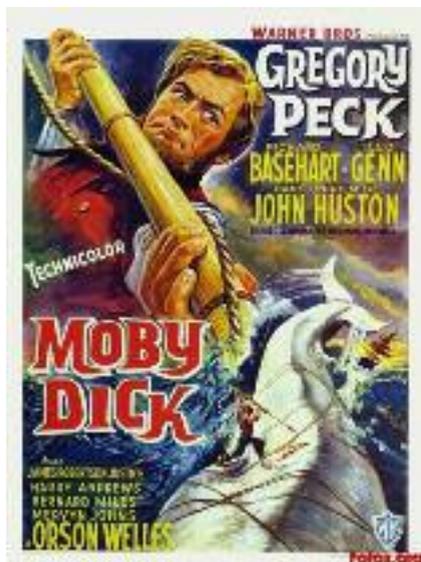
In ogni caso non ci sembra proprio utile rincorrere modelli superati e relativi probabilmente ad altre titolarità.

Va invece salvaguardato e decentrato al livello regionale non solo la parte già affidata dal vecchio CCNL-FP ma uno spazio maggiore, congruo, rispettoso della sostenibilità sia economica che di sviluppo se vogliamo pensare al domani (già oggi presente).

14 Maggio 2019

Cinema per pensare e per far pensare

ALBERTO AGOSTI¹



Moby Dick, la balena bianca (tit. orig. Moby Dick)

Regia: John Houston

Soggetto: Herman Melville

Sceneggiatura: Ray Bradbury

Fotografia: Oswald Morris

Montaggio: Russell Lloyd

Musiche: Philip Sainton

Paese: USA

Anno: 1956

Durata: 116 minuti

Formato: a colori

Distribuzione: Academy Two

Cast: Gregory Peck (Capitano Achab),

Richard Basehart (Ismaele); Leo Genn (Starbuck);

Friedrich von Ledebur (Queequeg);

Orson Welles (padre Mapple)

La storia narrata in *Moby Dick, la balena bianca*, tratta dal celebre romanzo dello scrittore statunitense Herman Melville (1819-1891), si qualifica come un supporto audiovisivo di spessore sul piano simbolico, tale da poterci lavorare assai proficuamente con giovani spettatori ai quali lo si voglia proporre in visione. È un marinaio, Ismaele, il personaggio narratore che per primo irrompe sullo schermo. Il marinaio porta un nome che rimanda alla Genesi: figlio di una schiava, Ismaele è il figlio che Abramo scaccia nel deserto e che l'angelo salva, avendo riconosciuto in lui un profeta di Dio. Ismaele è dunque un nome importante, di origine ebraica, che indica, secondo uno dei suoi significati, 'l'atto di Dio che fa ascoltare'. È quindi assai significativo che la storia inizi con la voce narrante di questo marinaio che invita all'ascolto di una storia a metà tra il reale e il fantastico, la storia di un'impresa che solo alla fine si scoprirà aver un esito catastrofico. L'incipit è alquanto suggestivo perché indica al lettore, o allo spettatore del film, una storia degna di particolare attenzione, una narrazione dal con-

¹ Università degli Studi di Verona.

tenuto densamente rappresentativo, tale da far riflettere profondamente. Si tratta di un racconto che contiene elementi profetici, emblematici. Il film, girato nel 1956 da John Houston, rappresenta una tra le più apprezzate trasposizioni cinematografiche. È la storia del capitano Achab, al quale una gigantesca balena di colore bianco, in realtà un capodoglio, aveva strappato una gamba durante una battuta di caccia, e della sua ostinazione nell'inseguire il cetaceo navigando senza sosta, per catturarlo ed eliminarlo. Per meglio rendere l'idea dell'assurdità di tale progetto si può consultare un atlante geografico o un globo terrestre. Si tratta di un viaggio che ha dell'inverosimile, smisurato, come senza misura è il desiderio di vendetta di Achab. La baleniera parte dalle coste degli Stati Uniti, varca Oceani, approda a tre Continenti, passando attraverso tempeste e bonacce, sfruttando il vento e trovandosi talvolta immobile per la sua assenza. Il viaggio interminabile e l'incertezza delle condizioni meteorologiche concorrono ad aumentare la percezione di una sfida assurda, foriera di disastro. Il poderoso romanzo di Melville, costituito da ben centotrentacinque capitoli più l'epilogo, comprende in sé molti e svariati motivi di carattere mitico, religioso, filosofico, psicologico, morale, nonché naturalistico, prestandosi in tal modo ad una accurata e approfondita analisi e decodificazione dei numerosi significati, più o meno espliciti, che si nascondono o si palesano lungo il testo letterario. Il romanzo di Melville (1851), che non ebbe una buona critica alla sua uscita, fatto che provocò molto dispiacere al suo autore,² conobbe il successo molti anni dopo la sua morte, negli Anni Venti. Gli spunti contenuti sia nel testo originale sia nel film sono spesso provocatori, carichi, come si diceva, di molteplici significati. L'intento del presente articolo non sarà quello di conoscere in anticipo gli elementi di comprensione/interpretazione del racconto, bensì quello di apprezzare al meglio le intuizioni che si potranno esplicitare³. Parte di questi significati risultano difficilmente rappresentabili dalla trasposizione cinematografica, sebbene la sceneggiatura, con le sue suggestive immagini, il suo dialogato e la colonna sonora, rendano ottimamente e proficuamente l'aspetto educativo. Un'attenzione del tutto particolare va senza dubbio riservata al protagonista, il capitano Achab, un soggetto dalla personalità assai complessa. In particolare egli appare animato da un sogno di onnipotenza che ha del patologico. Scrive Barbara Spinelli: «Credo che il pensiero dominante sia la dannazione del personaggio di Achab:

² "Ho scritto un libro malvagio, ma mi sento innocente come un agnello", così scrisse Herman Melville all'amico Nathaniel Hawthorne, scrittore americano da lui molto ammirato.

³ Un pregevole testo che si può utilmente leggere per prepararsi a dovere è *Moby Dick o l'ossessione del male*, di BARBARA SPINELLI, Morcelliana, Brescia, 2010, pp. 130. Il volume contiene un dialogo tra l'autrice e la scrittrice e conduttrice radiofonica Gabriella Caramore. Lo stile è molto asciutto, sebbene i contenuti siano ricchi, e per questo la lettura del volume risulta molto accattivante e appassionante. Si è pensato di introdurre in questo lavoro qualche citazione da tale testo, invitando altresì il lettore ad una presa in considerazione dell'intero saggio.

occupandolo interamente, lo squassa. Di per sé il pensiero dominante è tuttavia una dote formidabile della mente. Tra le varie facoltà umane è, come l'amore, la contemplazione o l'idea religiosa, un'esperienza di condensazione massima delle passioni e dell'attenzione. [...] Nel caso di Moby Dick, siamo messi di fronte all'*hybris*, a una dismisura dei progetti e degli scopi che l'individuo si dà: una dismisura in cui l'uomo sogna di essere Dio, di creare l'universo o sfasciarlo. Questa tentazione – eritis sicut dii [cfr. *Gen* 3,5], sarete come *Elhoim*, Dio – raggiunge un'intensità ineguagliata in Achab». (Spinelli, 2010, p. 17)

A tratti egli sembra quasi un pazzo che non sa controllarsi, come quando non esita a mettere a repentaglio la sua vita e quella del suo equipaggio per raggiungere il suo mortifero obiettivo. Si ritiene che anche i giovani possano individuare i tratti di una mente obnubilata da un insano desiderio di vendetta, contro chi e contro che cosa è poi da decidersi, magari attraverso una conversazione di gruppo, assegnando il compito di riflettere facendo produrre loro scritture personali che consentano di ragionare su ciò che sapranno esplicitare i giovani spettatori dopo la visione del film. La domanda può essere: 'Chi o che cosa rappresenta la balena? Perché il suo colore è il bianco?' Persino questa sua caratteristica si pone come simbolo. Se da un lato nei racconti favolistici il bianco rappresenta la luce, e la presenza di forze benevole, nella mitologia il bianco è tipico di numerosi esseri fantastici e misteriosi, nonché rari, come ad esempio il mitico unicorno. Da un lato il bianco è il colore di della vita, della speranza, del futuro, della purezza, della libertà, della fiducia e della pace; dall'altro il bianco è il 'non colore', ovvero quello che assomma in sé tutti gli altri colori, in qualche modo annullandoli, confondendoli, e impedendo così di riconoscerli. Melville dedica un intero capitolo del suo romanzo al colore bianco e ai suoi molteplici significati. Come mai è bianca dunque la balena che Achab insegue? Forse perché essa è, anche per questo tratto distintivo, unica, e per tale motivo tanto più oggetto, ma sarebbe meglio dire soggetto, di bramosia di vendetta da parte del folle capitano. La balena rappresenta per Achab il male da annientare, il nemico odiato, da eliminare. Si ritiene che i giovani possano facilmente intuire che il male però non risiede nell'enorme cetaceo, ma in Achab stesso. Può essere davvero interessante questo tema del male e della sua collocazione, che spesso, o meglio quasi sempre, si tende a vedere situata all'esterno, mentre sovente è radicato in noi stessi. Achab è la personificazione della tentazione malata di attribuire al di fuori di se stessi la responsabilità di pensieri ed azioni, una tentazione che si fa blasfema, come testimonia un passaggio del monologo che il capitano Achab pronuncia poco prima dello scontro finale con la balena bianca rivolgendosi a Starbuck, il primo ufficiale di bordo: 'Ma chi è questo innominabile, imperscrutabile, soprannaturale tiranno che mi comanda contro tutti gli umani affetti e desideri, di proseguire, di andare avanti, di agitarmi tutto il tempo, fa-

cendomi fare cose che nella mia vera natura non avrei nemmeno osato sognare? È Achab? Achab? Sono io, Signore? O chi è che solleva questo braccio? Ma se il sole immenso esiste solo per l'invisibile divina potenza, come può il mio povero cuore battere, il mio piccolo cervello pensare, se non è Dio che imprime quel battito, che formula quei pensieri, che vive quella vita, e non io? Perdiana marinaio [...] noi siamo fatti girare e girare in questo mondo come un qualunque verricello, e il destino funge da leva, e tutto il tempo questo cielo sorridente e questo mare insondato [...]. Guardate nelle profondità, e vedrete il continuo e inesorabile massacro che è in atto [...] chi vi ha messo dentro le sue creature perché si divorassero l'una con l'altra? Dove vanno gli assassini marinaio? A chi spetta giudicare quando il giudice stesso è trascinato davanti alla barra? Ma è un giorno tranquillo, e un cielo dolcissimo [...] Cosa vi affligge Starbuck? Perché tremate così?

'Perché non ho il coraggio di uccidervi – risponde il primo ufficiale – impedendovi di trascinare tutto l'equipaggio verso un triste destino. Ah io vedo chiaramente il mio meschino compito! Obbedire ribellandomi! Peggio ancora aiutarvi nel vostro empio fine!' 'Starbuck voi siete legato a me – risponde Achab – questo fatto è immutabilmente decretato, è una scena ripetuta fra voi è me un milione di anni prima che l'oceano si movesse [...].'⁴ Si respira in questo passaggio una dimensione di fatalismo che può essere utilmente essere posta in discussione con i giovani, inducendoli a meditare sulla responsabilità personale a fronte di situazioni che appaiono configurate secondo un ineluttabile senso obbligato, tale da esigere scelte obbligate, senza alcuna possibilità di opzioni alternative. Nel suo rimanere atterrito nell'ascoltare le parole del suo capitano, anche il primo ufficiale di bordo Starbuck si pone dunque come personaggio molto interessante da analizzare. Egli si atterrisce, ma all'inizio della vicenda, impegnato com'è a calcolare i costi dei marinai da assumere, non si preoccupa di valutare la personalità del capitano Achab. Starbuck è il personaggio rappresentativo di chi non calcola i rischi, bensì solo quanto si può trarre, in termini di profitto, dal lavoro⁵. In questo senso Starbuck, in quanto del tutto assorbito dal compito

⁴ Il testo pronunciato nel film rispetta abbastanza fedelmente quello letterario, ma a quest'ultimo si consiglia di riferirsi, facendolo leggere ed analizzare ai giovani spettatori. Si tratta di un passaggio centrale, contenuto nel centotrentaduesimo capitolo, in cui Achab, dialogando con Starbuck, fa un'analisi molto amara della sua vita. Esistono pregevoli traduzioni che è possibile mettere utilmente a confronto, quale quella di Cesare Pavese (Frassinelli 1932), che per primo affrontò l'arduo compito di trascrivere il testo in italiano. Dopo Pavese si contano ben sedici altre traduzioni, tra le quali vale la pena di citare quella del poeta Alessandro Ceni (Feltrinelli 2007), del traduttore Giuseppe Natali (Utet 2010) e quella recente e linguisticamente molto ricercata del traduttore ed insegnante Ottavio Fatica (Einaudi 2015).

⁵ «Il quanto vale il lavoro è sinonimo del *cosa* esso vale? Può il lavoro umano essere ridotto ad una variabile di *costo*?» si chiede il filosofo ALBERTO PERETTI nel suo interessante volume *La sindrome di Starbuck e altre storie. Il lavoro attraverso la letteratura*, Guerini e Associati, Milano 2011, p. 28.

lavorativo, per nulla riflessivo, si rivela corresponsabile nella tragedia che travolgerà il veliero *Pequod*. Solo ad un certo punto del film *Starbuck* si rende conto della follia del comandante Achab, ma non ha abbastanza coraggio per contrastarlo, finendo significativamente per impazzire anch'egli, inghiottito dalla furia insana del suo superiore. Concludendo queste note, si propone un'ultima annotazione per avvalorare quanto può essere utile un raffronto tra il testo letterario e il film. Le trasposizioni cinematografiche di romanzi poderosi come *Moby Dick* comportano purtroppo tagli che, se giustificati dalla lunghezza di un film, che non può superare una certa durata, dall'altro costituiscono significative e problematiche omissioni. Nell'opera di John Houston viene ad esempio sacrificato un importante punto del romanzo, quando la balena, poco prima della fase finale del combattimento, prende le distanze dal *Pequod*, il veliero che la insegue, e si allontana da esso, quasi a voler rinunciare a quella lotta, mentre *Starbuck* implora Achab, che non cede, di desistere dalla sua furia. In questo modo nel romanzo si evidenzia con grande enfasi la follia del capitano. Nel film invece *Moby Dick* si scaglia subito contro la nave e *Starbuck*, con un repentino e poco credibile cambiamento del suo atteggiamento, incita il capitano all'attacco, semplificando e impoverendo in modo significativo il testo originale. Questo è un problema di cui si può discutere con i soggetti ai quali si voglia proporre la visione del film, facendo leggere il romanzo e discutendo con loro sull'opportunità di risalire sempre alle fonti originali, per evitare di farsi ingabbiare nei limiti di successive interpretazioni, seppure queste ultime pregevoli, come nel caso del film di John Houston.

La condizione giovanile in Italia. “Rapporto Giovani 2019”

RENATO MIONI¹

Non sono ancora passati 20 anni dallo scollinamento del secolo, che la produzione scientifica sulla sociologia della condizione giovanile sembra quasi scomparsa dalla bibliografia sociologica dell'ultimo ventennio e forse anche dall'interesse di ricerca delle Università, se non per lo studio delle condotte a rischio, devianti e gli stili di vita più estremi.

Lodevole eccezione, tra quelle già molto scarse², è stata la pubblicazione del *Rapporto Giovani 2019 sulla Condizione giovanile in Italia*, che ce ne dà una visione poliedrica, più complessiva, più articolata e più approfondita. Qualche mese dopo è apparso il *Rapporto Annuale ISTAT 2019 sulla situazione socioeconomica*, che ha dato dell'Italia una descrizione esaustiva, globale e analitica sui più diversi aspetti, offrendoci insieme spunti precisi di approfondimento e confronti di analisi³.

Obiettivo del nostro contributo è quello di individuare da questi due preziosi documenti quegli apporti che, con fondatezza e rigore scientifico, contribuiscono a dare della condizione giovanile di quest'ultimo anno, una lettura quanto più possibile documentata, sistemica e aggiornata. Ci occuperemo in un primo momento della Rapporto ISTAT come sfondo generale e contesto adeguato per la successiva lettura del mondo giovanile, meglio approfondita nelle sue dinamiche esistenziali e nei vari percorsi di vita, presentati dai contributi di ricerca del “Rapporto Giovani 2019”.

In questo contesto le nostre riflessioni avranno uno sviluppo scandito nei seguenti passaggi:

1. L'Italia, paese per giovani? Il contesto per una lettura della condizione giovanile dal “Rapporto Istat 2019”.
2. La condizione giovanile (CG) in Italia oggi secondo il “Rapporto Giovani 2019”.

¹ Professore Emerito, già Ordinario di Sociologia dell'Educazione – Università Pontificia Salesiana – Roma.

² DEL PIZZO F. - P. INCORONATO (a cura di), *Giovani e vita quotidiana. Il ruolo sociale della famiglia e della religione*. Milano, FrancoAngeli, 2019, pp. 208; ISTITUTO DI RICERCHE EDUCATIVE, *Il ri(s)catto del presente. Giovani e lavoro nell'Italia della crisi*, Rubbettino, 2018, p. b217.

³ ISTITUTO GIUSEPPE TONIOLO, *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2019*, Bologna, Il Mulino, 2019, pp. 297; ISTAT, *Rapporto annuale 2019. La situazione del Paese*, Roma, ISTAT, 2019, pp. 301.

- 2.1. *Povert  educativa, formazione al lavoro e dinamica dei Neet, Non-Neet*
 - 2.2. *Cultura della legalit  e senso civico*
 - 2.3. *Forza dell'amicizia e dei gruppi amicali*
 - 2.4. *Una finestra sul mondo*
3. Conclusione.

1. "L'Italia, un paese per giovani?" dal "Rapporto ISTAT 2019"

La fotografia della condizione giovanile italiana (CG), deducibile dal Rapporto Annuale Istat 2019,   di carattere prevalentemente descrittivo e statistico, su indicatori di tipo demografico, che abbiamo scelto specialmente in riferimento alla descrizione delle fasce di et  giovanili.

Su una popolazione residente, in continua fase di declino demografico, che al 2018 ammonta a 60.359.546, oltre 400mila in meno rispetto a quattro anni prima, di cui quella italiana   di 55 milioni 104mila unit , 235mila in meno rispetto all'anno precedente (-0,4%), *i giovani dai 20 ai 34 anni sono 9 milioni e 630mila, il 16% del totale della popolazione residente*. Rispetto a 10 anni prima sono diminuiti di circa 1 milione 230mila unit  (erano il 19% della popolazione al gennaio 2008). Pi  della met  dei 20-34enni (5,5 milioni)   tuttora celibe o nubile e vive con almeno un genitore. Escono dalla famiglia di origine sempre pi  tardi sperimentando, rispetto alle precedenti generazioni, percorsi di vita sempre pi  frammentati, che ne spostano in avanti le tappe principali. Questo rallentamento nei tempi di uscita   legato soprattutto alla mancanza di indipendenza economica dovuta al protrarsi degli studi, alle difficolt  nel trovare un'occupazione adeguata o all'incapacit  di sostenere le spese per un'abitazione, ma anche a tratti caratteristici della nostra cultura che portano i giovani a cercare garanzie e stabilit  prima di lasciare la famiglia di origine.

Le differenze generazionali indicano un incremento dell'et  mediana all'uscita: da circa 25 anni per i nati nel secondo dopoguerra a circa 28 anni per la generazione degli Anni Settanta. Nel 2016   uscito dalla famiglia di origine il 43% dei giovani di 20-34 anni (46,3% nel 2009). Ci  non comporta necessariamente la formazione di una famiglia; vive in coppia, da coniugati e non, solo il 29,1% dei giovani (20-34 anni), rispetto al 1988 (37,9%).

Un fenomeno oggi in espansione specie tra i giovani   quello *migratorio*, sia interno che esterno. Nel primo si osserva un sistematico deflusso di giovani italiani dai 20 ai 34 anni con livello di istruzione medio-alto provenienti dalle Regioni del Mezzogiorno (Campania, Puglia, Sicilia, Calabria) verso il Centro-Nord (Emilia-Romagna e Lombardia), quest'ultima con un attivo di 154mila giovani,

che per l'80% dei casi sono in possesso di un titolo di studio medio-alto: circa 250mila nel decennio. Nello stesso tempo la traiettoria complessiva Sud-Nord ha visto spostarsi 484mila giovani dai 20 ai 34 anni. Più specifica ancora è l'emigrazione universitaria⁴, che tra il 2011 e il 2016 dal Mezzogiorno, soprattutto da Sicilia, Abruzzo e Molise si sposta nelle università del Centro-Nord, una volta conseguito il diploma di maturità. Nel 2016 i tassi di emigrazione superarono il 30% (41% dalla Calabria e 37% dalla Puglia), diretti verso il Lazio, come il maggior polo di attrazione seguito dalla Lombardia e dall'Emilia, nella percezione di una migliore qualità degli atenei del Centro-Nord rispetto a quelli del Sud.

Contemporaneamente, il saldo migratorio con l'estero mostra valori negativi con una perdita netta complessiva (adulti e giovani) di 420mila residenti nel decennio, di cui la metà (208mila) è costituita da giovani dai 20 ai 34 anni, e tra essi due su tre sono in possesso di un livello di istruzione medio-alto. La Lombardia è in assoluto la regione che ha ceduto ad altri Paesi più risorse qualificate (24mila). Circa l'85% della perdita di capitale umano dei giovani italiani è a favore dei Paesi dell'Unione Europea, in particolare Regno Unito (31mila), Germania (21mila), Svizzera (15mila), Francia (12mila). Tra i Paesi extraeuropei quelli maggiormente ricercati sono Stati Uniti e Australia: una "fuga di cervelli", che rende l'Italia sempre più povera di un prezioso capitale umano.

Fra il 2008 e il 2018 è aumentata la distanza tra giovani e adulti in termini di stabilità del lavoro: la quota di dipendenti a tempo indeterminato tra i primi è scesa dal 61,4% al 52,7%, mentre quella degli over 35 è aumentata di 1,1 punti, attestandosi al 67,1%. Circa 1/3 dei 15-34 occupati nel 2018 ha un lavoro a tempo determinato. In parallelo va riconosciuto che l'innalzamento del livello medio di istruzione della popolazione si è tradotto in un ricambio generazionale degli occupati a favore di coorti sempre più istruite: tra il 2008 e il 2018 i laureati occupati aumentano di 1 milione 431mila unità e il loro peso relativo (tra gli occupati) passa dal 17,1 al 23,1%. Oggi però si sta evidenziando uno strano fenomeno di *mismatch* tra l'eccedenza quantitativa della domanda delle imprese e l'inadeguatezza dell'offerta sul mercato.

Il Rapporto infine, dopo avere illustrato la situazione del Paese nei suoi vari settori, come quello macroeconomico e sociale (cap. 1), le risorse del Paese e le opportunità per uno sviluppo sostenibile (cap. 2), le tendenze demografiche della popolazione e i vari percorsi di vita (cap. 3), il mercato del lavoro e il capitale

⁴ ATTANASIO M. - ENEA M. - PRIULLA A., *Quali atenei scelgono i diplomati del Mezzogiorno d'Italia?*, in "Neodemos" <http://www.neodemos.info/articoli/quali-atenei-scelgono-i-diplomati-del-mezzogiorno-ditalia/>, 12 luglio 2019; e Idem, *Dalla triennale alla magistrale: continua la "fuga dei cervelli" dal Mezzogiorno d'Italia* <http://www.neodemos.info/articoli/dalla-triennale-alla-magistrale-continua-la-fuga-dei-cervelli-dal-mezzogiorno-ditalia/> 16 luglio 2019.

umano (cap. 4), da alcuni anni si sta occupando anche del *benessere delle persone*. Lo fa attraverso una serie di 130 indicatori, organizzati in 12 aree, nelle quali oltre due terzi nel 2019 sono migliorati, e cioè nelle aree della Salute, del Benessere soggettivo, della Politica, delle Istituzioni, della Sicurezza, dell'Ambiente e dell'Innovazione nella ricerca.

Rispetto al Benessere soggettivo, si riscontra un aumento della quota di persone che ritengono la loro situazione migliorabile nei prossimi cinque anni, passando dal 24,6% nel 2012 al 29% nel 2018, e per quelle molto soddisfatte per la propria vita risale al 41,4% nel 2018, senza però recuperare il valore del 2010 (43,4%). Tra i giovani un segnale positivo sul benessere è dato dal fatto che la percezione ottimistica del futuro, esplicito fattore di coesione sociale, risulta più accentuata e in aumento: tra le persone di 20-34 anni l'indicatore passa dal 44,6% nel 2012 a oltre il 56% nel 2018⁵.

Il peggioramento avviene quando si considera la povertà assoluta, che si differenzia in modo molto netto soprattutto a livello di generazioni. Il suo andamento decennale infatti vede fortemente penalizzati minorenni (12,1%) e giovani tra 18 e 34 anni, mentre le generazioni più anziane sono rimaste su livelli sostanzialmente stabili. Essa infatti è passata dal 3,6% all'8,4% (circa 5milioni), toccando i massimi livelli nel Mezzogiorno, dove cresce dal 5,2% nel 2008 all'11,4% nel 2018. In particolare i giovani appaiono fortemente penalizzati sul mercato del lavoro e più esposti alla povertà, specialmente quella assoluta, che negli ultimi 10 anni ha registrato il maggior incremento tra i più giovani fino a 17 anni (8,9%) e tra i 18 e i 34 anni (6,45%) in più del 2008.

Altre variazioni si osservano nelle relazioni sociali soprattutto rispetto alla partecipazione civica e politica, che è particolarmente marcata tra gli adolescenti di 14-19 anni (da 53,2% nel 2011 a 40,8% nel 2017). Le relazioni amicali ancora tra 14-19enni scendono più contenute dal 44,6% al 41,6%, ma già tra i 20-34enni diminuiscono fortemente da 67,5% al 56,1%.

Infine grande variabile differenziatrice, oltre al territorio e all'età (generazioni) si è rivelato soprattutto il livello di istruzione, dove i titoli di studio più elevati sono associati a una maggiore fiducia negli altri. Infatti la quota di persone di 25 anni e più, che ritiene che gran parte della gente sia degna di fiducia, si riscontra più alta di oltre 20 punti tra le persone con laurea, e non subisce variazioni di rilievo tra il 2008 e il 2018. Quelle invece con un livello di istruzione più basso danno maggiore peso alla sicurezza personale.

⁵ ISTAT, *Rapporto annuale 2019. La situazione del Paese...* p. 226 e ss.

2. La Condizione Giovanile nel “Rapporto Giovani 2019”.

Il passaggio del Millennio ha creato nella nomenclatura sociologico-statistica sulla condizione giovanile di oggi una duplice terminologia, distinguendo i *Millennials* (nati nel 1982) e oggetto della prima indagine dell’Osservatorio Giovani (2012, i primi 18enni, gli attuali 36-40enni, considerata la prima generazione adulta del Millennio), dalla *Generazione Zeta* (nati nel 2000, ma convenzionalmente studiati a partire dai nati già nel 1995) che sono i 24enni di oggi. Le due generazioni inoltre vengono distinte da quella dei *Baby boomers* (piuttosto solida e consistente, oggi avviati alla pensione) che comprende i nati negli Anni Sessanta.

I *Millennials*, quantitativamente più ridotti, con percorsi professionali più fragili e incerti nonostante le loro potenzialità, erano stati presentati come la generazione che avrebbe dovuto cambiare il mondo. Oggi, diventati adulti, presentano un bilancio ben al di sotto delle aspettative, sia per i limitati investimenti sociali, aggravati dalla crisi economica del 2008, sia per un tipo di modello culturale poco attento in questi anni di recessione alla promozione dei giovani e della famiglia, la quale per necessità è più accondiscendente alla loro prolungata permanenza, ma molto meno sostenuta con politiche demografiche adeguate, assai spesso sottovalutate⁶.

Nella sua articolazione complessiva, attorno ai temi della scuola, della famiglia, del lavoro, dei valori e della devianza, il Rapporto si specifica nella scelta molto penetrante e finissima di alcuni ambiti particolari che hanno segnato il nostro tempo, come il tema della povertà educativa, delle traiettorie di vita dei giovani, delle competenze trasversali, del civismo e della cultura della legalità, della prospettiva dinamica dei Neet nell’entrata e uscita dal tunnel, corredata anche dalla presentazione di un progetto operativo della loro riattivazione, come quello “Neetwork”, realizzato in Lombardia. Sono stati oggetto di particolare attenzione lo studio del sistema dei valori che accompagnano l’uscita o il ritorno dei giovani in famiglia dopo un’esperienza coniugale, e quello della rinnovata importanza che ha acquisito oggi il valore dell’amicizia, dei gruppi amicali e delle relazioni. Il tutto viene completato da un affresco molto dettagliato in ambito territoriale sull’approfondimento particolare di una regione del Sud (Campania) in chiave comparativa con la situazione nazionale. L’interesse infine si allarga

⁶ ROSINA A., *Introduzione. Un ritratto dell’adulto italiano da giovane*, In ISTITUTO GIUSEPPE TONIOLO, *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2019*, Bologna, Il Mulino, 2019, pp. 7-11.

ad una prospettiva internazionale e nel nostro caso planetaria, sull'indagine scientificamente preparata e interpretata dallo stesso Osservatorio Giovani, in occasione del "Sinodo dei Giovani 2019" a cui sono convenuti giovani cattolici di tutto il mondo.

Nell'articolazione del Rapporto possiamo godere di alcuni dati, che in una aggiornata prospettiva locale-globale, ci offrono un assaggio della condizione giovanile oltre i confini della nostra Italia.

2.1. Povertà educativa, formazione al lavoro e dinamica dei Neet/Non - Neet

Il rapporto delle nuove generazioni con la scuola è in fase di accelerata trasformazione da una parte verso un aumento delle iscrizioni ai licei, pur essendosi ridotti i tassi di passaggio verso l'università attorno al 50%, dall'altra il precoce abbandono degli studi senza avere completato un percorso di formazione professionale o istruzione secondaria di secondo grado, che impone una riflessione sul problema della "povertà educativa"⁷. Il Rapporto ne approfondisce gli sviluppi in termini di fiducia nel futuro e di confronto con l'Europa, specie rispetto alla nostra distanza dal traguardo comunitario, che ci inchioda ad una problematica *educational poverty*, confermata anche dall'aggiornamento 2019 del Rapporto Invalsi sulle prove di italiano, matematica e inglese⁸. Lo studio delle cause concomitanti ci riporta all'influsso dei fattori familiari in termini di capitale culturale e di status socio economico, come conferma l'analisi longitudinale dei dati (Istituto Toniolo) dal 2012 al 2016 che sottolinea come: « [...] non sembrano attenuarsi i condizionamenti esercitati dalle disuguaglianze economiche e di istruzione della famiglia di origine sui percorsi di istruzione dei giovani, confermando un quadro complessivo di bassa mobilità educativa del contesto italiano⁹. La coesione familiare però si è rivelata un fattore molto importante che favorisce il successo scolastico e la regolare carriera formativa dei figli. Circa l'inserimento nel mercato del lavoro, per i non diplomati si caratterizza come lavoro operaio, mentre i giovani diplomati e oltre si collocano nella classe media impiegatizia con più frequenza nel settore terziario. Non sono sottaciute le problematiche di *overeducation* come pure di sottovalutazione dei titoli di istruzione più elevati.

⁷ ISTITUTO GIUSEPPE TONIOLO, *La condizione giovanile in Italia...* pp. 19-21.

⁸ RAPPORTO INVALSI 2019, https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2019/Rapporto_prove_INVALSI_2019.pdf.

⁹ ISTITUTO GIUSEPPE TONIOLO, *La condizione giovanile in Italia...*, pp. 30-33.

Un elemento nuovo che attraversa quasi tutti i singoli contributi del *Rapporto Giovani 2019* è l'attenzione particolare alle competenze professionali e relazionali dei giovani, come appare dal frequente riferimento al *Rapporto BES 2017 (Benessere e Sostenibilità)*¹⁰. Nelle fasce giovanili si riscontra un maggior ottimismo nei confronti della famiglia e degli amici, ma nel 2016 si conferma rispetto al 2012 un basso tasso di fiducia generalizzata e istituzionale e un debole coinvolgimento personale nel mondo della partecipazione sociale e del volontariato e ancor meno dell'impegno politico, specie con il crescere degli anni, soprattutto nei giovani privi di un titolo secondario superiore (28,4%, rispetto al precedente 38%)¹¹.

In un contesto come quello italiano caratterizzato da un debole raccordo tra scuola e mercato del lavoro, l'uscita precoce dal sistema scolastico espone i giovani ad un bivio: quello di avviare più precocemente la carriera lavorativa e di anticipare con essa l'uscita di casa e la formazione di una propria famiglia di elezione, ma dall'altra quello di rimanere esclusi per lunghi periodi sia dal circuito della formazione sia da quello del lavoro, in una fase della vita cruciale per la maturazione di attitudini, competenze ed esperienze sulle quali costruire la propria identità e il proprio status nella società come cittadini adulti. Tutto ciò si aggrava ancor più per i giovani Neet, di cui un capitolo molto interessante del Rapporto, attraverso una indagine accurata di confronto con i Non-Neet ha studiato il *come si entra e si esce dal "tunnel"*¹².

I fattori determinanti alla base di questo processo di slittamento non sono solo quelli a livello individuale di essere etichettati come "fannulloni" o "nullafacenti" della società, ma anche quelli di entrare in percorsi di vera e propria marginalizzazione sociale e di compromissione del benessere personale a causa di una ritardata scelta di autonomia e di assunzione di responsabilità, di incentivazione ad atteggiamenti di sfiducia e di rassegnazione oltre che di posticipazione delle proprie scelte esistenziali. A livello sociale poi genera conseguenze negative sul "sistema paese", perché innanzitutto viene a mancare una preziosa componente che contribuisce alla sua crescita e sviluppo, in secondo luogo perché i Neet rappresentano un costo che in Italia è annualmente quello più elevato in Europa: 32 miliardi di Euro. Un'anagrafica dettagliata ne evidenzia in particolare la rarefazione del loro tessuto sociale, la carenza di persone con cui incontrarsi, di amici con cui confidarsi, fare attività sociali o di volontariato.

¹⁰ ISTAT, *BES 2017, Il benessere equo e sostenibile in Italia*, <https://www.istat.it/it/archivio/207259>.

¹¹ ISTITUTO GIUSEPPE TONIOLO, *La condizione giovanile in Italia...*, p. 41.

¹² *Ibidem*, pp. 51-73.

Rispetto ai fattori che ne impediscono o diminuiscono la possibilità di caduta, risultano un medio o alto livello di studio, un livello medio di benessere soggettivo (BES), una maggior soddisfazione della propria vita, la fiducia in se stessi, la presenza di un mercato del lavoro più fluido, o di politiche di conciliazione più favorevoli.

Tra i fattori che per i Neet ne favoriscono l'uscita emerge una chiara differenza tra maschi e femmine. Le donne infatti mostrano una minore probabilità di uscirne al crescere dell'età, già dai 25 anni, quelle che abitano al Centro-Sud, o hanno già un figlio. Positiva si conferma, oltre la presenza efficace di politiche mirate sul tema, la stessa partecipazione ad attività di volontariato, che consentono di tenere allenate competenze e relazioni utili ad un inserimento nel mercato del lavoro, creando così un sistema di legami e rapporti che ne favorisce l'uscita. Variabile ancora tutta da studiare è "quando e come" la condizione di Neet viene scelta o semplicemente subita.

2.2. Cultura della legalità e senso civico

Una seconda novità è lo studio specifico sui temi della legalità e del civismo. Se ne fiuta nell'aria l'urgenza, specialmente: «[...] in questa fase di veloce mutamento sociale, in cui le basi normative della società e le stesse fonti di legittimazione della legge sono messe in discussione, rendendo più difficili e incerti i processi di socializzazione normativa, di costruzione dell'identità giovanile, della tenuta dei legami e dell'ordine sociale»¹³. L'indebolimento della normativa esterna in favore di un'accresciuta preferenza degli ideali di autorealizzazione, se ha comportato una crescita di libertà nella responsabilità, ha esposto però ai rischi della disgregazione dei legami sociali, aumentando spesso l'incoerenza tra valori dichiarati e comportamenti concreti. In Italia ciò si è aggravato per le forme diffuse di illegalità, la maggiore sfiducia verso le istituzioni, l'accresciuta tolleranza sulle regole di condotta individuale, la debolezza educativa della scuola, l'instabilità e la fragilità educativa della famiglia. Ne è maturata l'esigenza di una verifica scientifica del senso civico, della cultura della legalità, delle norme sociali, della democrazia, dello stato di diritto e della convivenza civile, da cui è emerso un quadro di valori dei giovani-adulti italiani tra i 26 e i 34 anni, che vede al primo posto i diritti chiaramente associati alla sfera individuale: il diritto al lavoro (70%) e la libertà di opinione (64,8%), il diritto di avere una famiglia (61,9%) e il rispetto delle leggi (60,1%); in una fascia mediana, la democrazia

¹³ MESA D., *Civismo e cultura della legalità*. In ISTITUTO GIUSEPPE TONIOLO, *La condizione giovanile in Italia...*, p. 105.

(54,3%), più distaccati la solidarietà (48,5%) e l'antirazzismo (47,1%), ultimo, l'impegno sociale (38,2%)¹⁴. Le femmine dichiarano tassi di adesione mediamente più alti circa i valori, sia nella sfera personale (specialmente nel diritto alla famiglia: 15 punti di differenza rispetto ai maschi) che solidaristica. Più incisivo è l'influsso del titolo di studio che aumenta l'importanza di tutti i valori, specie della democrazia e il rispetto delle leggi. Tra le fonti che maggiormente sviluppano il senso civico e il rispetto per gli altri è considerata la famiglia (49,8%), ma anche le amicizie (18,3%), soprattutto attraverso il primato dell'educativo, anche se quello sanzionatorio raccoglie notevoli consensi, specialmente nel Nord-Ovest, tra le femmine e i laureati.

Un'attenzione particolare, infine, è stata riservata al significato attribuito alle leggi, riconosciute obbliganti anche se contrarie alle proprie opinioni (73,6%) e funzionali al buon governo della società (86,8%): tese più a garantire le libertà individuali (79,1%) che a limitarle (30,3%). Per contro, tra le misure più efficaci per ridurre l'illegalità sono considerate l'educazione alla legalità fin dall'infanzia (88,4%), la certezza della pena (87,9%) e il controllo sociale (84,4%) insieme ad un processo di rinnovamento e di attivazione dei corpi sociali intermedi.

In tutto questo processo la famiglia, il comportamento dei genitori e le loro parole hanno una parte di assoluta importanza sul modo di intendere le leggi, di rispettarle e di comportarsi in società. «L'assunzione di una visione più positiva delle leggi, conferma l'indagine, sembra maggiormente associata ad un orientamento valoriale che considera la famiglia come soggetto di diritto e come valore in sé»¹⁵.

2.3. Forza dell'amicizia e gruppo dei pari

In maniera originale, rispetto agli altri Rapporti, quello del 2019 si preoccupa di riaffermare l'importanza dei mondi vitali, della *socialità ristretta* e delle relazioni amicali, anche in prospettiva di futuro. Esse partecipano in maniera molto determinante con la famiglia e la scuola ai processi di socializzazione e contribuiscono, pur diversamente per l'adolescente e il giovane, a costruirne l'identità. Si esprimono in una doppia dimensione, quella affettiva di sostegno, stima, intimità e quella sociale di convivialità, confronto e competitività. La capacità di stare in gruppo infatti fa parte di quelle competenze oggi molto apprezzate come caratteristiche della personalità e come *skills* spendibili nel mercato del lavoro. È un capitale umano e sociale di grande importanza per la tenuta del le-

¹⁴ *Ibidem*, p. 109.

¹⁵ *Ibidem*, p. 128.

game sociale, oggi fortemente insidiata dall'iperconnettività degli smartphone e dei *social network*, che ne modificano le pratiche amicali, i modi e le abitudini di incontro, o al contrario il ritiro patologico dalla stessa vita sociale nell'*hikikomori*¹⁶. Lo studio dei gruppi rimane quindi un punto di osservazione privilegiato attraverso cui interpretare i cambiamenti dei legami interpersonali, come emerge dalle prime indagini IARD, dove l'amicizia raccoglieva il 58,4% dei consensi nel 1983, superava il 70% nel 1992, nel 2004 toccava il 79,9% e nel 2007 era del 75,6%. Oggi i dati ci riportano al 77,1% confermando la sensazione che essi si mantengano costanti, nonostante la diffusione dei *social*. La fisicità conserva infatti il suo valore primario di luogo privilegiato per sviluppare relazioni significative, rilevanti per la propria vita e coinvolgenti la profondità della propria intimità.

Il gruppo amicale continua così ad essere presente, anche fisicamente, soprattutto per i maschi (83,3%) rispetto alle femmine (73,1%), sia per aree di residenza che di età. Non sembra trascurabile però che il 22,9% affermi di non avere un gruppo di amici, pur avendo amicizie duali, soprattutto tra le ragazze, nelle quali prevalgono le dimensioni di confidenza, fiducia, affidamento all'altro, custodia degli aspetti più riservati del proprio percorso di vita. Chi lavora però e chi ha un titolo di studio più elevato ha maggiori possibilità di essere inserito in un gruppo amicale medio-ampio. Ciò avviene più facilmente al termine della giornata specie nelle sere del fine settimana. Il 25% si incontra meno di una volta alla settimana, il 37% più di una sera, solo il 6% esce tutte le sere, mentre il 50% tra le 2 e le 5 volte. Ne favoriscono l'opportunità la condizione di studente o lavorativa, fattori di appartenenza locale (bar, vicini di casa, discoteca) o attività specifiche, come i gruppi religiosi, sportivi, politici. I gruppi sono più spesso misti, con prevalenza delle femmine nel 42,2% dei casi e dei maschi per il 47,8%. Lavoro e scuola (il 71,6% vi ha conosciuto i propri amici) risultano quindi i principali ambiti della socialità e della circolazione di amicizia, fattori sicuramente decisivi nella ricerca di soluzioni anche ai problemi della vita.

2.4. Una finestra sul mondo

Il Sinodo della Chiesa cattolica sui giovani, ha dato l'occasione di interpellare con un questionario *online* via web, in sette lingue, su base volontaria, più di 200.000 "giovani di tutto il mondo a 360 gradi"¹⁷. Pur con i limiti riconosciuti

¹⁶ BICHI R. - A. RUBIN, *Il valore dell'amicizia e i gruppi amicali*. In ISTITUTO GIUSEPPE TONIOLO, *La condizione giovanile in Italia...*, pp. 161-173.

¹⁷ BONANOMI A. - INTROINI F. - PASQUALINI C., *Una finestra sul mondo. I risultati dell'indagine sui giovani in preparazione dello "Youth Synod"*. In ISTITUTO GIUSEPPE TONIOLO, *La condizione giovanile in Italia...*, pp. 175-214.

e senza pretese inferenziali, gli autori ce ne offrono alcuni dati rigorosamente accurati, proporzionalmente scelti da 208 Paesi diversi. Ne hanno formato un campione di 100.523 giovani, in cui il 57,8% era costituito da femmine e il 32,2% da maschi, dai 16 ai 29 anni (50% tra i 16 e i 19 anni), 58% studenti, 22% studenti-lavoratori, prevalentemente cattolici (di cui il 73,9% ritiene la religione una componente importante della propria vita) e 17,2% non cattolici. Ne è stata studiata la duplice dimensione relazionale sia pubblica (lavoro, fiducia, partecipazione, social network, associazionismo, *soft skills*), che personale (religione e Chiesa).

Sul piano sociale, la dimensione pubblica si rivela sempre più debole, come già Gozzo nel 2010¹⁸ evidenziava anche a livello europeo, sia per le relazioni interpersonali, che per il futuro lavorativo. Oggi il Rapporto 2019 lo riferisce anche a livello mondiale. Solo il 42% degli intervistati guarda con piena fiducia fuori dalla cerchia ristretta delle relazioni familiari e amicali, soprattutto nella fascia dei 16-19enni (35,6%). Il tema del lavoro è trasversale e in crescita in tutti gli Stati del mondo. Per l'82,2% un lavoro stabile è fondamentale, per mettere basi solide alla propria vita, soprattutto economiche (Africa 93,3%)¹⁹. La prospettiva della Fede cattolica favorisce inoltre una visione del lavoro anche come apertura verso gli altri e ricchezza sociale, luogo di scambio e di formazione personale e umana. Non diminuisce però la sfiducia verso le Istituzioni, l'inadeguatezza del sistema politico, industriale, amministrativo ed economico. «I giovani bocciano la politica, assegnando punteggi di larga insufficienza ai partiti (3,6), ai sindacati (4,5) e al governo (4,7). Anche le istituzioni economiche sono viste con diffidenza, specialmente in Europa. In America Centrale e del Sud, solo il 16,3% ha fiducia nel governo e appena il 7,7% nei partiti. In Europa, però sale al 40%, specialmente nel Centro-Nord (50-60%), mentre nei paesi mediterranei e balcanici crolla al di sotto del 30%»²⁰. Là dove si nota la possibilità di poter avere un ruolo attivo nella definizione delle politiche allora rinasce la fiducia e la voglia di mettersi in gioco. Lo si vede dall'adesione quasi massiccia alle esperienze di volontariato. Solo il 16,5% non ha mai svolto esperienze simili; il 28,1% lo ha svolto nel passato, mentre il 54,4% lo fa tutt'ora. Tutto ciò è amplificata per il credo religioso (cattolici 85,1%), che oggi si completa anche con l'apporto generalizzato della necessità delle *soft skills*, come specifiche attitudini relazionali, autocentrate/socio-emotive e altre più sociali/interpersonali. Esse sono la cifra distintiva dei *Millennials*, soprattutto per la capacità di re-

¹⁸ GOZZO S., *Le giovani generazioni e il declino della partecipazione*. In "Società, Mutamento, Politica", 1, 2, pp. 165-182.

¹⁹ BONANOMI A. – INTROINI F. – PASQUALINI C., *Una finestra sul mondo...*, p. 184.

²⁰ *Ibidem...*, p. 185.

lazionarsi con persone più mature (79,8%), di empatia (72,6%) di lavorare in gruppo (70,4%). Si ritengono meno attrezzati per prendere decisioni (60,2%; con i valori più bassi per gli europei:56,6%, rispetto agli africani:67,8%), e per *leadership* (59,5%). Molto più determinate nelle decisioni e nelle progettazioni (71,6%) sono le femmine.

In sintesi gli europei registrano i valori più bassi nel senso di sicurezza, nel gestire i conflitti (50,5%) e nei livelli di autostima (52%). Tutto ciò rivela la difficoltà del passaggio epocale da certezze consolidate a crescenti incertezze, a cui si tenta di rispondere con strategie di gestione della crisi economica e sociale, oltre che con la Rete. Del suo uso i *Millennials* intervistati si ritengono di starci *solo quanto desiderano* (51,5%). Tuttavia l'Europa è superiore alla media mondiale, «però più diffidente e consapevole di abitarli meglio»²¹.

In riferimento alla dimensione religiosa, l'indagine rileva che si definiscono cattolici oltre l'80%, che varia dall'81,1% per l'Europa all'87,1% dell'America Centrale e Meridionale. Sul piano della pratica religiosa si scopre una "inattesa tenuta della frequenza ai riti", con cadenza almeno settimanale del 56%, e mensile del 13,5%. Il confronto poi tra l'oggi e *l'età dei 12 anni* risulta sorprendentemente, in tutti i confronti, inferiore ai 3 punti percentuali²². In una lunga lista di 15 parole, variamente privilegiate dai singoli continenti, l'immagine prevalente di Dio è associata all'idea di *Amore* (oltre 75%; in Europa: 66%, in Africa: 79,4%; tra i 16-19enni: 60,4%, tra i 20-29enni: 83,3%), quindi di *Vita*, di *Padre*, di *Salvezza*, di *Verità*, di *Tenerenza*, di *Mistero*, di *Paura*, ecc. La figura di Gesù è riconosciuta specialmente come *Figlio di Dio* (73,4%), *Salvatore* (55,2%), *Uno che mi vuole bene, un amico fidato* (45,1%). Con una certa preoccupazione dobbiamo rilevare che in tutte le associazioni con parole positive le percentuali più scarse sono costantemente quelle dei 16-19enni, i nati del 2000. È stata indagata anche la categoria *Vocazione*, sintesi della coppia personale-sociale con un'idea di progetto di vita (53,2%), chiamata divina (52,1%), accompagnata dalla sensibilità all'impegno sociale come servizio (49%), dono di sé (45,8%), e realizzazione personale (45%) sostenuta dal valore centrale del discernimento nei percorsi di vita giovanile. Esso risulta sostanzialmente favorito da tutti i fattori della "socialità ristretta" come la famiglia (89,1%) e le amicizie (78,8%) senza differenze di genere o di età, seguito al terzo posto dalla scuola (73%), dove l'informalità delle amicizie si coniuga con la sfera pubblica e le prime esperienze di partecipazione politica. La figura della madre rimane una classica costante (in tutte le indagini) delle persone su cui converge il massimo affidamen-

²¹ *Ibidem*, p. 196.

²² *Ibidem*, pp. 200-201.

to (89,9%), seguita dall'amico/amica di fiducia (86%), dal padre (81,1%), dal sacerdote/religioso (60,6%) e dall'insegnante/educatore (57,6%).

L'accentuazione della dimensione progettuale accompagna anche l'atteggiamento verso la Chiesa. Pur nel calo di fiducia generalizzato verso le Istituzioni, vi si esprime un notevole gradimento per le sue attività sociali e caritative (73,8%) e di qui per i suoi missionari nei Paesi in sviluppo (65,7%), per le associazioni giovanili ad essa collegate (63,7%), per le celebrazioni liturgiche nella Chiesa locale (61,4%). Il livello di gradimento scende in riferimento alle attività più chiaramente formative e di catechesi. «Resta comunque vero che 1 giovane su 2 gradisce molto/moltissimo anche queste»²³. La formazione religiosa è indicata come significativa per quasi 2 giovani su 3 (62,1%). L'essere "cattolici ferventi" porta ad attribuire molta importanza (76%) alla formazione religiosa con la frequenza del 72,9% e a valorizzare le associazioni giovanili (49,4%) rispetto ai cattolici meno ferventi.

3. Conclusione

Dall'ampio ventaglio di dati analizzati ci sembra che il Rapporto Giovani 2019 possa caratterizzarsi per alcuni aspetti più originali e stimolanti:

1. La riflessione attorno alla categoria della "povertà educativa" che, se pur già implicitamente presente sotto vari aspetti, ne viene oggi tematizzata la natura, le sue cause e i suoi effetti a vario raggio, come povertà di capitale sociale, personale, familiare, progettuale sia per la famiglia di elezione che per il mercato del lavoro e la visione del futuro, soprattutto per i *Neet*. Il record italiano in Europa di under 35 inattivi da un lato riduce le possibilità di crescita economica del Paese, ma va anche a inasprire una combinazione negativa tra diseguaglianze generazionali, sociali, geografiche e di genere. L'Italia risulta essere uno dei Paesi che meno riducono lo svantaggio di partenza e più lasciano amplificare le conseguenze negative, attraverso il maggior rischio di povertà educativa e il deterioramento di competenze e motivazioni prodotto dalla persistenza nella condizione di *Neet*. È necessario recuperare l'attenzione e la cura della preparazione tecnica, specifica e flessibile, davanti al futuro professionale.
2. Il recupero, e l'importanza riaffermata della "cultura della legalità", oltre che del rinforzo della coscienza civica sembra costituirsi necessario collante sociale e contrasto alla frammentazione individualistica, dove la famiglia gio-

²³ *Ibidem*, p. 205.

ca: «un ruolo fondamentale nel socializzare i giovani al *rispetto delle leggi e allo sviluppo della cittadinanza attiva*», nel potenziare il senso di appartenenza, sociale e relazionale.

3. Nella prospettiva metodologica il costante confronto con l'Europa, in tutti i temi affrontati, sembra essere ormai diventato una feconda e preziosa conquista nella metodologia di ricerca sociologica dell'Osservatorio, arricchito dai ripetuti confronti internazionali e quest'anno dalla laboriosa indagine sinodale.

Schede sui principali Rapporti

GUGLIELMO MALIZIA¹

Lo spettro della recessione In una Italia che cresce poco si riapre il divario territoriale Il Rapporto Svimez 2019 sull'Economia la Società del Mezzogiorno

Dopo tre anni di una ripresa fragile il Sud del nostro Paese vede riallargarsi il divario con il Centro-Nord. Nel 2018 si salvano unicamente gli investimenti in costruzioni, mentre franano quelli in macchinari e in attrezzature; in aggiunta, continua la crisi dei consumi della Pubblica Amministrazione e degli investimenti pubblici. Per annullare lo scarto con il Centro-Nord a livello occupazionale, il Sud dovrebbe disporre di tre milioni circa di posti di lavoro. L'emergenza più preoccupante è l'emigrazione verso il Centro-Nord e l'estero. Il Mezzogiorno soffre anche per il deficit di infrastrutture sociali e per il divario nei diritti di cittadinanza. Le differenze non riguardano solo il raffronto con il resto del Paese, ma anche il paragone tra le stesse Regioni del Sud.

1. Il rallentamento dell'economia del Mezzogiorno nel 2018

Nel 2018 i segnali della crisi si sono riscontrati non solo nel Mezzogiorno, ma anche in Europa e in Italia². La crescita di quest'ultima ha subito un rallentamento che ha causato un allargamento del divario con l'UE (+0,9% vs 2,0%). A sua volta l'economia del Sud ha registrato un'improvvisa frenata per cui si è verificato un consolidamento del *doppio divario* nel senso che l'Italia evidenzia un gap in confronto con l'UE e il Mezzogiorno (+0,6% del PIL) con il resto del Paese. Pertanto, il Sud rischia il pericolo di una nuova recessione.

Nel Mezzogiorno l'andamento più allarmante è costituito dal *ristagno dei consumi* (+0,2% vs 0,7% nel Centro-Nord). Quest'ultimo è riuscito a riprendersi dalla recente crisi ed evidenzia livelli superiori al periodo pre-crisi; invece, il

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

² Cfr. *Rapporto Svimez 2019 su "L'economia e la società del Mezzogiorno"*. Anticipazioni, Roma, Svimez, agosto 2019.

Sud registra ancora uno scarto di -9%. Su questa situazione hanno inciso sia l'apporto molto modesto dei consumi privati delle famiglie che il mancato contributo del comparto pubblico con particolare riferimento alla Pubblica Amministrazione.

Gli *investimenti* rappresentano il settore più valido della domanda interna dell'economia del Sud con una crescita nel 2018 di +3,1%, un dato comparabile con il +3,5% del Centro-Nord. Nelle costruzioni essi hanno registrato un aumento del +5,3%, mentre nei macchinari e nelle attrezzature si è riscontrato un vero crollo in paragone al 2017 (+0,1% vs +4,8%). Tenendo conto di quest'ultimo andamento a cui si deve aggiungere l'indebolimento delle politiche industriali, è facilmente spiegabile il notevole peggioramento del clima di fiducia tra gli imprenditori del Sud. A loro volta, gli investimenti privati, nonostante la loro crescita specialmente negli ultimi tre anni, non sono riusciti a riportare il totale degli investimenti ai livelli di prima della crisi.

Dalla metà dell'anno passato si registra una divaricazione preoccupante a livello *occupazionale* tra il Meridione e il Centro-Nord nel senso che nel secondo semestre del 2018 e nel primo del 2019 si è allargato il divario tra i territori appena nominati: in particolare, al Sud il numero di quanti hanno un lavoro è diminuito di 107mila (-1,7%), mentre nelle altre due circoscrizioni si registra un aumento di 48mila (+0,3%). Analogamente si riscontra tra gli occupati che dispongono di un contratto a tempo indeterminato che nel Sud calano di 84mila (-2,3%), mentre al Centro-Nord sono cresciuti di 54mila (+0,5%); ovviamente, la situazione si capovolge riguardo al tempo determinato perché il Mezzogiorno registra un aumento di 21mila (+2,1%) e le altre due circoscrizioni una diminuzione di 22mila (-1,1%). L'effetto complessivo di queste dinamiche consiste nella crescita della precarietà al Sud e nella sua riduzione al Centro-Nord. Un altro campanello di allarme va identificato nel tasso di occupazione femminile che si presenta eccessivamente debole, solo il 35,4% in paragone al 62,7% delle altre due circoscrizioni e al 67,4% della media dell'UE. Se si prende in considerazione il totale degli occupati. Il divario tra il Sud e il resto del nostro Paese sarebbe di 2 milioni 918mila persone al netto delle forze armate e la metà è costituita da lavoratori altamente qualificati.

Passando a considerare le singole *Regioni* italiane, il dato che emerge riguarda l'elevata disomogeneità della ripresa che si è registrata nel periodo 2015-18. Questo andamento trova riscontro soprattutto al Sud. Se Abruzzo, Puglia e Sardegna si caratterizzano per le percentuali più alte di sviluppo (+1,7%, +1,3% e +1,2%), la Calabria è l'unica Regione meridionale e anche italiana con il triste primato di un PIL negativo nel 2018, -0,3%. Le altre si collocano tra le prime tre e l'ultima nel seguente ordine: il Molise e la Basilicata (+1%), la Sicilia (+0,5%) e la Campania dove si è verificata la crescita zero.

2. L'emergenza sociale

Negli ultimi anni si è assistito nel Mezzogiorno a un indebolimento progressivo delle politiche pubbliche che hanno causato un abbassamento della *qualità dei servizi* forniti ai cittadini. Tale calo va attribuito alla riduzione e al deterioramento delle infrastrutture sociali e incide negativamente sui diritti fondamentali delle persone quanto a sicurezza, livelli di istruzione e di formazione e prestazioni sanitarie.

Il *divario* con il Centro-Nord si fa sentire nell'offerta di posti letto ospedalieri per abitanti e soprattutto nei servizi per gli anziani. Il gap è molto più preoccupante riguardo all'edilizia scolastica: il certificato di agibilità o di abitabilità si limita al 28,4% dei plessi al Sud, mentre al Centro-Nord la percentuale raggiunge il 50%; il tempo pieno nella primaria vede il confronto tra il 15,9% e il 48,1% rispettivamente; nel 2016 i tassi di abbandono nel Mezzogiorno sono peggiorati, un andamento che si è verificato solo in questo caso nella nostra storia repubblicana; la percentuale dei licenziati della media che rimane fuori del sistema di Istruzione e Formazione Professionale è particolarmente alta e tocca il 18,8% in media con picchi oltre il 20% in Calabria, Sicilia e Sardegna.

Per lo SVIMEZ l'emergenza sociale più allarmante è un'altra e si può sintetizzare nei seguenti termini: *più emigrati che immigrati*. Tra il 2002 e il 2017 oltre 2 milioni di persone hanno lasciato in maniera definitiva il Sud. Se ci si riferisce all'ultimo anno di cui si hanno i dati, il 2017, sono state 132.187 di cui il 50,4% giovani e il 33% laureati. Il saldo migratorio al netto dei rientri risulta negativo e ammonta a 852.000 unità.

Grandi erano le attese riguardo all'introduzione del *reddito di cittadinanza* in quanto si stimava per il 2019 un aumento del Pil di +0,14%. Siccome il programma iniziale di tale intervento non è stato pienamente attuato, l'effetto espansivo sarà più contenuto e non dovrebbe superare +0,10%.

Il *dramma* è che le persone che dal Meridione emigrano al Centro-Nord o all'estero per ragioni di lavoro o di studio sono più numerose degli stranieri immigrati regolari che decidono di risiedere al Sud. Tale andamento emerge chiaramente dai dati: nel triennio 2015-17 i primi sono stati rispettivamente 124.254, 131.430 e 132.187, mentre i secondi ammontano in corrispondenza a 64.952, 64.091 e 75.305. In altre parole, la compensazione dovuta ai flussi migratori è parziale non solo sul piano quantitativo, ma anche su quello qualitativo perché le competenze dei nuovi arrivati sono relativamente più basse.

3. Previsioni e proposte

Le prospettive riguardo al futuro sono veramente buie in quanto si teme una *nuova recessione*, come è stato accennato sopra. Secondo lo SVIMEZ, il nostro Paese dovrebbe evidenziare nel 2019 una situazione di stagnazione con un aumento del PIL di solo +0,1% e la crescita zero dell'occupazione. Inoltre, mentre il Centro-Nord registrerà una crescita, anche se leggera (+0,3%), nel Mezzogiorno il dato è negativo, -0,3%. I fattori di questa situazione vanno ricercati soprattutto nella decelerazione del commercio mondiale e nell'emergenza di tendenze protezionistiche; sul piano interno vanno evidenziati il rallentamento degli investimenti fissi lordi e il carattere stazionario della spesa per consumi della famiglia.

In questa situazione lo SVIMEZ parla di *ultima chiamata* per le politiche di sviluppo. La proposta è per un piano di investimenti in infrastrutture economiche, ambientali e sociali con particolare riguardo al capitale umano e alle innovazioni per le imprese. Serve una nuova concezione delle relazioni tra il Nord e il Sud del Paese che vinca la sfida di portare il Mezzogiorno a competere sulle catene globali di valore all'interno di un quadro strategico nazionale ed europeo.

Certamente, si tratta di proposte valide: nell'attuale situazione del debito italiano, il problema sarà dove trovare le risorse necessarie. Inoltre, mi permetto di suggerire per la terza volta che l'investimento in capitale umano comprenda anche e in particolare la *IeFP* perché anche nel 2018 essa continua ad essere uno dei percorsi formativi più efficaci per il reperimento di una occupazione³.

Istruzione, Formazione e Lavoro: quali prospettive secondo i Rapporti Censis e Toniolo

La disamina che segue non approfondirà tutte le tematiche affrontate nei due Rapporti, ma si focalizzerà sulle problematiche riguardanti la scuola, la Formazione Professionale e il lavoro. Più specificamente si intende evidenziare i punti forti e le criticità che riguardano i sottosistemi appena richiamati.

³ Cfr. UNIONE EUROPEA FONDO SOCIALE EUROPEO – PON SPAO – ANPAL – UNIONCAMERE, *La domanda di professioni e di formazione delle imprese italiane. Sistema informativo Excelsior – 2017*, Roma, 2017.

1. La situazione della scuola e della FP

Incominciando dai dati *quantitativi*, il primo andamento da evidenziare, che si pone però sul lato negativo, è costituito dai bassi *livelli di scolarizzazione* che caratterizzano la popolazione del nostro Paese in quanto il 50% dispone al massimo di un diploma della secondaria di 1° grado⁴. Ciò che preoccupa soprattutto, è che tale criticità non riguarda unicamente i più anziani, ma anche il 17,5% del gruppo di età 20-24 e il 20,8% della coorte 25-29. Globalmente sono le donne ad essere raggiunte in misura maggiore da questa problematica poiché la loro quota con la sola licenza elementare o meno è superiore a quella degli uomini in ragione della maggiore diffusione di tale condizione tra le più anziane (21,4% vs 13,9%). Tuttavia, l'andamento cambia quando ci si sposta tra le coorti più giovani: infatti, dispongono di un diploma il 69,7% delle 20-24enni in paragone al 64,8% degli uomini e il divario aumenta con la laurea (coorte 25-29: 32,9% vs 20,9%).

Se si fa riferimento alla ripartizione degli *occupati per titolo di studio*, si riscontra anche nel 2017 una sostanziale stabilità. L'unica eccezione si osserva in riferimento ai laureati che con il loro 22,4% registrano un aumento dell'1% tra il 2016-17 che è da attribuire tutto alle donne (29,1%, mentre gli uomini si fermano al 17,5%). Inoltre, viene confermato al riguardo un andamento tradizionale negativo nel senso che si riducono le percentuali dei laureati tra imprenditori, liberi professionisti, dirigenti e quadri e crescono invece nelle posizioni professionali più basse.

Nel 2017-18 continua il *calo* degli iscritti alle scuole nel loro complesso che nell'anno citato si situa allo 0,9% e che si distribuisce diversamente tra le scuole statali e quelle paritarie e naturalmente sono queste ultime a subire la riduzione maggiore (2,2% vs 0,7%). Le perdite più consistenti si osservano nelle scuole dell'infanzia e nelle primarie (2,9% e 1,4%) per effetto soprattutto del calo demografico. L'unico livello che evidenzia una leggera crescita è la secondaria di 2° grado (0,1% in totale, 0,2% nelle statali, mentre le paritarie registrano una riduzione del 3,3%).

Gli studenti con cittadinanza *non italiana* evidenziano un aumento del 2% quasi (1,9%) a confronto con il 2016-17. Il totale raggiunge la cifra di 841.719 allievi che significa 10 stranieri circa (9,7) ogni 100 iscritti; se si prendono in considerazione i vari ordini e gradi scuola, si va da oltre gli 11 nella scuola pri-

⁴ I Rapporti di riferimento sono: CENSIS, *52° Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2018*, Milano, FrancoAngeli, 2018; ISTITUTO GIUSEPPE TONIOLO, *La condizione giovanile in Italia*, Rapporto Giovani 2019, Bologna, Il Mulino, 2019.

maria (11,2) e in quella dell'infanzia (11,1) ai 10 nella secondaria di 1° grado fino ai 7,3 in quella di 2° grado.

Nel 2017-18 gli studenti del 1° anno della secondaria di 2° grado si contraddistinguono per una leggera crescita dello 0,5% in paragone al biennio precedente che aveva registrato una diminuzione del 3% nel 2015-16 e dell'1,5% nel 2016-17. Inoltre, aumentano non solo i licei (3,3%) e l'istruzione artistica (1,8%), ma anche l'istituto tecnico (0,4%) dopo anni di continue riduzioni, mentre il professionale contiene le perdite rispetto al 2016-17 di oltre un punto e mezzo di percentuale, dal 7% al 5,4%. La ripartizione tra i vari tipi di secondaria di 2° grado vede al primo posto i licei con il 43,8%, al secondo gli istituti tecnici con il 32,7%, al terzo i professionali con il 19,2% e al quarto l'istruzione artistica con il 4,3%.

Per quanto riguarda l'università, nel 2016-17 i trend più significativi possono essere identificati nei seguenti: ridimensionamento e razionalizzazione dell'offerta con un calo del 3,5% nei corsi con iscritti in confronto all'anno precedente e con la diminuzione dei docenti di ruolo e non di 377 unità; crescita delle immatricolazioni (5,2%), degli iscritti (0,8%) e dei laureati (3,2%) che si collocano per il 40% in tre aree disciplinari, economico-statistica, ingegneria e medica. I percorsi post-laurea che sono stati completati da più di 50.000 iscritti, vedono una chiara prevalenza delle donne e, a loro volta, i dottorati di ricerca includono studenti stranieri per oltre il 10%. Altri andamenti interessanti riguardano l'aumento degli studenti con cittadinanza non italiana, dell'indicatore della produttività universitaria (4,1 laureati per docente) e degli iscritti alle università non statali e telematiche.

Problematica appare la partecipazione ad attività di *apprendimento permanente per gli adulti* che diminuisce dello 0,4%, passando dall'8,3% del 2016 al 7,9% del 2017. I dati si distribuiscono in maniera diseguale a livello territoriale con il 9% al Nord e il 6% al Sud. Il fattore decisivo nella partecipazione o meno è costituito dalla condizione occupazionale degli adulti.

Il confronto con i Paesi OCSE vede l'Italia avvicinarsi alla media quanto al possesso di un diploma. Infatti, se si fa riferimento ai 25-64enni, la nostra quota risulta molto inferiore (60,9% vs 78,2%), ma se il confronto avviene a livello dei gruppi in età di conseguimento del titolo (25-34) o di quelli con età inferiore ai 25 anni, i dati del nostro Paese sono migliori (94,2% vs 86,9%) o comparabili (80,1% vs 81,1%).

La spesa per consumi finali delle pubbliche amministrazioni per l'istruzione si è ridotta del 12,3% nel periodo 2000-16; se invece si confrontano gli ultimi due anni, risulta stabile non solo la quota appena menzionata, ma anche quella sul PIL (18,3% e 3,4%). Tali percentuali sono inferiori alle medie OCSE (18,5% e 3,8%) e lo stesso andamento si riscontra riguarda alla spesa per la Ricerca e la Scuola (1,4% vs 2,3%): comunque, sono dati che certamente non fanno onore al nostro Paese.

Una tematica che fa da passaggio dalle problematiche di natura quantitativa alle questioni di carattere *qualitativo* è costituita dai *Neet*, i giovani di 15-29 anni che non studiano né lavorano. Sul piano dei numeri si rafforza il trend alla riduzione che registra ancora un calo tra il 2016 e il 2017 in quanto si scende dal 24,3% al 24,1%. Questo modesto andamento in diminuzione non può nascondere il dato molto preoccupante che la quota del nostro Paese è la più elevata nell'UE e rappresenta il doppio quasi della media degli Stati membri (13,4%). Inoltre, le percentuali più elevate si riscontrano nel Meridione e si collocano intorno al 30%.

Sul piano qualitativo è possibile fornire un *identikit* dei *Neet* italiani. Sono più donne che uomini, tra loro prevalgono i titoli al di sotto del diploma della secondaria di 2° grado, aumentano con l'età, risiedono maggiormente al Sud, dichiarano più spesso una condizione di salute peggiore, si caratterizzano per rapporti sociali meno intensi e partecipano in misura inferiore ad attività di volontariato. Si è cercato anche di identificare i fattori che spiegano il passaggio ai *Neet* che sono: la residenza al Sud per le donne, un titolo di studio inferiore alla secondaria superiore, minore fiducia in se stessi, l'insoddisfazione per la propria vita, un contesto più negativo, la scarsa partecipazione ad attività sociali e politiche e l'assenza di figli. Quanto alle dinamiche che interverrebbero per aiutare i *Neet* ad uscire dalla loro situazione, vanno indicate le seguenti: l'abitazione al Nord, un titolo di studio medio-superiore e oltre, un titolo analogo dei genitori solo per le donne per le quali è importante anche la presenza di un figlio e la partecipazione ad attività di volontariato.

Un altro approfondimento di natura qualitativa riguarda le *povertà educativa*. In proposito, come aspetto discriminante per identificarla è stato scelto il mancato possesso di un diploma di scuola secondaria di 2° grado (o della qualifica) e la fascia di età di riferimento è costituita dalla coorte 18-30 anni. Anzitutto vanno ricordati alcuni fattori che si riferiscono alla situazione della famiglia di origine: il patrimonio culturale dei genitori (in particolare l'essere figli di genitori non diplomati), il lavoro come operaio del padre, la mancata proprietà dell'abitazione e la condizione di convivenza dei genitori. Lo studio evidenzia lo svantaggio dei giovani con titolo inferiore al diploma di secondaria superiore o senza qualifica in tema di minore occupabilità, di insoddisfazione per il guadagno, del tipo di lavoro dipendente e operaio, e di inferiore tutela rispetto a traiettorie di marginalizzazione, mentre non sembra che ci siano particolari effetti negativi sotto l'aspetto retributivo e di stabilità dell'impiego. Un ultimo approfondimento riguarda il rapporto tra povertà educativa e risorse personali interne. I giovani privi di titolo secondario superiore o di qualifica ripongono meno fiducia negli altri e nelle istituzioni, si coinvolgono in misura inferiore nel volontariato, sono meno positivi nei confronti della vita e si caratte-

rizzano per una specie di rassegnazione sul presente e di scarso investimento sul futuro.

Per tentare un bilancio dell'*alternanza scuola-lavoro* (ASL) a tre anni dalla riforma della "Buona Scuola", è stato interrogato un campione di dirigenti di scuole secondarie di 2° grado. Ovviamente vanno tenute separate le risposte a seconda che si tratti di percorsi *liceali* o di quelli tecnico-professionali. I dirigenti dei primi segnalano anzitutto tre problematiche: le resistenze e le perplessità degli insegnanti, preoccupati di una eccessiva contrazione del tempo destinato alle discipline caratterizzanti i programmi; la durata troppo lunga dei percorsi in alternanza; l'eterogeneità e le dimensioni modeste delle imprese del territorio. Un secondo gruppo di difficoltà riguarda la capacità delle scuole di integrare l'Asl nella organizzazione e nella programmazione didattica e in particolare: la preparazione inadeguata del personale, una valutazione dell'ASL condivisa con il consiglio di classe e che abbia una incidenza positiva sugli apprendimenti e la revisione dell'organizzazione della scuola; a poca distanza viene segnalato il problema di integrare le competenze sviluppate nell'ASL con quelle curricolari e l'attuazione di progetti coerenti con il piano di studio.

A loro volta, i dirigenti degli *istituti tecnici e professionali* delimitano un quadro valutativo abbastanza differente. Solo su due punti si registra un consenso sostanziale con i colleghi dei licei e si tratta dei problemi incontrati nel reperire strutture ospitanti e di quelli creati dalle resistenze dei docenti. Per il resto i livelli di criticità sono decisamente inferiori; inoltre, più della metà degli intervistati ritiene che le difficoltà segnalate sono ormai in fase di superamento. Questo andamento più positivo è spiegabile anche perché le esperienze di alternanza erano già in atto da tempo in molti degli istituti tecnici e professionali.

In *conclusione*, si possono indicare alcuni punti importanti di consenso tra gli intervistati. Più della metà (51,0%) ritiene che l'ASL della "Buona Scuola" costituisce una esperienza positiva, anche se migliorabile, e che deve essere proseguita per aumentare l'occupabilità degli studenti; con tale opinione è abbastanza d'accordo anche un terzo quasi (32,1%) dei dirigenti. Un consenso maggioritario ottiene anche la proposta che la durata dell'ASL debba essere ridotta quanto a orario. Inoltre, viene respinta l'opinione che l'ASL sia priva di utilità nei percorsi liceali e anche quella che l'ASL diventi facoltativa per gli studenti.

Un'altra tematica di natura qualitativa che è stata approfondita riguarda la *sicurezza e il benessere* a scuola. Quanto all'*edilizia*, i dati del 2017-18 evidenziano che la piena rispondenza a parametri di sicurezza è lontana dall'essere stata raggiunta e che le cause principali di questa situazione sono da identificare nella lentezza della burocrazia e di Regioni e Comuni nel conferimento degli appalti. Infatti, il 53,8% degli edifici scolastici non dispone dell'agibilità, il 59,5% del certificato di prevenzione incendi e il 39,7% di ambedue.

Passando alle problematiche del *disagio* e della *devianza* degli studenti, è stato interrogato un campione di oltre 900 dirigenti scolastici. Essi: «hanno tratteggiato un generale clima scolastico disturbato da una difficoltosa relazionalità con le famiglie a causa di atteggiamenti rivendicativi o intromissivi da parte dei genitori, che mettono in discussione ruolo e compiti di scuola e docenti e da situazioni di fragilità giovanile che si manifestano attraverso disturbi di comportamento o, addirittura, atti di autolesionismo»⁵.

Venendo poi nei particolari, gli *episodi devianti* maggiormente segnalati dagli intervistati (ma sempre con l'avvertenza dell'occasionalità) sono: il bullismo (75,9%), il cyberbullismo (67,3%), i furti ai danni di altri studenti o insegnanti (60,4%). Seguono: gli atti di vandalismo (54,4%), l'insubordinazione o la violenza nei confronti dei docenti (42,4%), la discriminazione verso donne straniere e disabili (34,3%), lo spaccio e il consumo di stupefacenti nelle vicinanze delle scuole (31%) e il consumo da parte degli studenti (23,9%).

Di fronte a questa situazione i dirigenti intendono *reagire* principalmente attraverso l'informazione e la prevenzione piuttosto che mediante il ricorso ad attività di controllo da parte delle forze dell'ordine e della polizia locale. Insieme a tutta la comunità educativa desiderano affrontare il problema e non vogliono tirarsi indietro. Tuttavia, la scuola non può essere la sola agenzia formativa a farlo, ma ha bisogno della collaborazione delle reti scolastiche, delle famiglie e delle forze dell'ordine.

2. La transizione al mondo del lavoro

Nel primo semestre del 2018 le forze di lavoro hanno superato a *livello nazionale* la soglia dei 26 milioni, evidenziando un notevole progresso in paragone agli anni 2015-17 in cui il totale si situava intorno ai 25 milioni; a loro volta, le non forze di lavoro sono diminuite, portandosi a 13 milioni e duecento mila circa, una cifra notevolmente più bassa in confronto ai 14 milioni del 2015 (ma la riduzione era già stata avviata nel 2016 e nel 2017 con rispettivamente 13 milioni seicentomila e 13 milioni e quasi quattrocentomila). Inoltre, gli occupati sono aumentati fino ai 23 milioni, cifra che era già stata toccata nel 2017, anche se con numeri inferiori, ma che nel 2015 e nel 2016 si era abbassata a 22 milioni. Al tempo stesso, la percentuale delle persone alla ricerca di un lavoro è scesa al di sotto dei 3 milioni, e più specificamente è diminuita a 2 milioni e novecentomila; sul piano percentuale, si è osservato un calo del 3,5% tra il 2016 e il 2017 e del 2,8% tra i primi semestri del 2017 e del 2018.

⁵ CENSIS, *o.c.*, p. 119.

Venendo al piano delle *circoscrizioni* tradizionali del nostro Paese, sono il Sud e le Isole che si sono caratterizzate per l'aumento più consistente delle forze di lavoro tra il 2016 e il 2017 (0,8%), mentre il confronto tra i primi sei mesi del 2017 e del 2018 premia il Nord-Est e il Centro che hanno registrato una crescita dell'1%. Sempre in riferimento al periodo appena citato la quota degli occupati nel Sud e nelle Isole sale dell'1,6% e si situa non solo al di sopra del dato nazionale (1,2%), ma anche di quello del Nord-Ovest (0,7%), del Nord-Est (1,2%) e del Centro (1,2%); una situazione analoga si registra quanto alla disoccupazione che vede le Regioni meridionali e insulari presentare un calo del 3,4% in paragone al 2,8% dell'Italia e che tra le circoscrizioni sono superate unicamente dal Nord-Ovest con il 3,8% mentre il Centro si colloca all'1,3% e il Nord-Est all'1,1%. Un'ultima considerazione si riferisce all'entità delle non forze di lavoro che complessivamente si riducono dell'1,8%, mentre il Nord-Est e il Centro presentano dati migliori con il 2,7% e il 2,1% e il Sud e il Nord-Ovest peggiorano con l'1,6% e con l'1,3%. Nonostante i miglioramenti compiuti dal Sud e dalle Isole tra il 2015 e il 2018, tuttavia il divario tra le Regioni centro-settentrionali e quelle meridionali resta sempre notevole; anche solo limitandosi al confronto con la media nazionale, nel 2018 il tasso di attività del Sud/Isole è al 55,1% rispetto al 65,8% dell'Italia, quello di occupazione risulta al 44,3% vs il 58,4%, quello di disoccupazione si situa al 19,3% vs l'11,1% e quello di non forze di lavoro si colloca al 35,2% vs il 20%.

Se si fa riferimento alla ripartizione per *sex* tra i primi semestri del 2017 e del 2018, le donne presentano dati migliori degli uomini, eccetto che in un caso: l'aumento delle prime rispetto ai secondi è maggiore riguardo alle forze di lavoro (1,2% vs 0,4%) e agli occupati (1,6% vs 0,9%) e la riduzione tra le inattive è più elevata tra le femmine che tra i maschi (2% vs 1,4%); solo quanto al calo della disoccupazione i dati delle prime sono più bassi di quelli dei secondi (1,9% vs 3,7%). Se invece si prendono in considerazione i totali e non le percentuali annuali di crescita o di decrescita, nel 2018 il divario tra femmine e maschi resta notevole: tasso di attività 55,9% vs 75,2%, tasso di occupazione 49,5% vs 67,3%, tasso di disoccupazione 12,3% vs 10,7% e tasso di non forze di lavoro 23,9% vs 16,9%.

I progressi menzionati sopra coinvolgono anche i *giovani*. Infatti, nel periodo 2015-17 la quota dei disoccupati diminuisce del 3,1% nelle coorti 18-29 anni e 15-29; il miglioramento è anche maggiore nel gruppo di età 15-24 anni dove si riscontra una riduzione del 5,6%. Questi dati non devono far dimenticare che il tasso di disoccupazione si colloca al 24,9% tra i 18 e i 29 anni e cresce al 25,1% tra i 15 e i 29 e al 32,7% fra i 15 e i 24. In breve, la disoccupazione si caratterizza in Italia per una forte specificità generazionale.

Riguardo al *titolo di studio* e all'età si osserva un peggioramento tendenziale

della situazione lavorativa dei laureati della coorte 34-64 anni perché nel periodo 2016-17 aumenta tra di loro del 12,1% il tasso delle persone alla ricerca di un lavoro, ma poiché cala quello tra i 15 e i 24 anni e fra i 25 e i 34 rispettivamente del 6,3% e del 6,4%, si compensa in qualche maniera la riduzione precedente. Al tempo stesso sale la quota della medesima coorte, ma con il titolo della licenza media inferiore (1%). In ogni caso i dati confermano globalmente la relazione tra un basso titolo di studio e la situazione di disoccupato.

Il paragone con i dati dell'UE a 28 Paesi si presenta ancora sfavorevole per l'Italia che evidenzia percentuali più basse, sebbene non si possa non riconoscere che in anni recenti siano avvenuti miglioramenti rilevanti. Passando ai particolari, tra il 2016 e il 2017 il tasso di attività è aumentato dello 0,5%, ma rimane inferiore a quello medio dell'UE del 7,9% e quanto al tasso di occupazione le cifre sono 0,8% e 9,7%; riguardo al tasso di disoccupazione esso si riduce dello 0,5% nel periodo considerato ma supera quello dell'UE del 3,6%.

Sul piano *qualitativo*, un aspetto che è stato approfondito ha riguardato la tematica del *paradigma digitale* e del futuro del lavoro. Una prima osservazione in proposito riguarda lo stato dell'arte in Italia. L'economia digitale coinvolge circa 750.000 professionisti e specialisti e si tratta di un settore in crescita in quanto tra il 2010 e il 2016 è aumentato del 12,2% e tra il 2015 e il 2016 del 4,9%, cifre che superano di molto quelle relative al totale dell'occupazione (rispettivamente 0,7% e 1,3%). Inoltre, la domanda inevasa di professionisti digitali si attesta oltre le 60.000 unità. Il problema principale consiste in una percentuale di occupati e di disoccupati con competenze digitali che in Italia si ferma al 23%, mentre la media europea ha raggiunto il 32%; inoltre, il numero delle imprese che offrono percorsi di formazione per sviluppare e aggiornare le competenze digitali è alquanto modesto, il 13%. Questo significa che il nostro Paese sta rischiando di essere confinato in un ruolo marginale all'interno di un ambito cruciale della crescita economica.

Un altro aspetto che è stato esaminato riguarda l'occupazione *giovanile*. Il 2017 registra il 12,4% dei lavoratori della coorte 20-29 anni in una situazione di rischio di povertà. Tale pericolo aumenta tra i lavoratori autonomi (18,1%). Inoltre, il gruppo di età 18-34 include un 10% circa di persone in una situazione di povertà assoluta.

Anche in questo caso si è cercato di descrivere lo *stato dell'arte*. Di fronte ai rischi di povertà appena menzionati bisogna riconoscere che lavorare non è più sufficiente per evitare tali pericoli perché in anni recenti si è assistito a una diminuzione del reddito da lavoro. Le politiche occupazionali sembrano incapaci di affrontare problematiche così complesse e sfasate rispetto all'emergere delle difficoltà. Cresce la sfiducia verso le offerte di aggiornamento, riqualificazione e formazione che finora hanno costituito la strategia principale rispetto alla di-

soccupazione. In questo frangente le persone cercano di conservare il loro lavoro ad ogni costo e a svolgere più lavori per integrare il loro modesto reddito. I giovani trovano impedimenti nella transizione al lavoro nella permanenza delle coorti più anziane al loro posto; inoltre, il gruppo di età più colpito è quello tra i 25 e i 34 anni. Di fronte a tale situazione le politiche del lavoro sembrano arrendersi, rinunciando al contrasto, alla disoccupazione e alla diffusione di impieghi a basso reddito.

3. Osservazioni conclusive

Quanto al sistema educativo, i punti dei Rapporti che sono stati presentati sopra sono certamente *condivisibili*. Rimangono tre gravi *dimenticanze*. Al riguardo non si prende in considerazione il nodo fondamentale, quello di rimuovere alla radice l'anacronistica distinzione tra i percorsi scolastici di istruzione tecnica e professionale e le sovrapposizioni con quelli di IeFP; in altre parole e più radicalmente – a mio giudizio – bisognerebbe ripristinare la proposta della riforma Moratti che articolava il secondo ciclo unicamente in due canali, i licei e la IeFP. Un altro appunto riguarda i dati sempre sull'IeFP che continuano a non essere parte della presentazione annuale nel Rapporto Censis delle statistiche sul nostro sistema educativo. In aggiunta, si continua a trascurare la *scuola paritaria* come negli anni passati, nonostante i suoi allievi costituiscano il 12% circa del totale degli iscritti⁶ e che secondo la Legge n. 62/2000 essa sia parte integrante del sistema nazionale d'istruzione e le vada riconosciuto il carattere di servizio pubblico.

Le analisi della situazione dei Neet, delle povertà educative, del paradigma digitale e della devianza che minacciano i giovani sono interessanti e valide. Al tempo stesso, segnalo ancora una volta due *limiti* dei Rapporti che nell'esaminare l'accesso all'occupazione sembrano ignorare la rilevanza della IeFP in questo campo e che troppo spesso trattano la IeFP insieme alla secondaria di 2° grado senza mettere in evidenza i suoi esiti specifici.

⁶ Cfr. CENSIS, *o.c.*, p. 150.

Sociologia e Scuola/FP. Quali Rapporti? Considerazioni su una recente pubblicazione

Didier TAPSOBA⁷

Quali rapporti ci possono essere tra la sociologia e la Scuola/FP? Una tale domanda lascia presumere che si potrebbe parlare di una sociologia della Scuola/FP. Nel loro libro *Malizia e Lo Grande* hanno cercato, attraverso un percorso storico, che ha passato in rassegna le teorie e le figure di riferimento più significative, di immergere i lettori nelle grandi tematiche dell'area in esame per farne capire la loro rilevanza nel tempo e nello spazio⁸. L'originalità del libro è che, contrariamente ad altri manuali che si concentrano esclusivamente o quasi sulla dimensione dell'istruzione, esso tratta in maniera integrata e alla pari anche della Formazione Professionale che, sebbene non sempre sia adeguatamente considerata dalla letteratura sociologica, ha assunto concretamente una particolare importanza in tempi in cui i giovani trovano notevoli difficoltà nella transizione al mondo del lavoro.

1. Una sociologia della Scuola/FP

Nel suo rapporto con la Scuola/FP la sociologia come scienza produce una conoscenza significativa su ambedue attraverso categorie interpretative, metodi e tecniche specifici. Considerandole come istituzioni educative, cioè come «organizzazioni formali, unifunzionali e strategiche», la loro relazione «si colloca all'interno della sociologia dell'educazione», il cui «oggetto è il processo di socializzazione-educazione attraverso il quale una società trasmette la propria cultura ai giovani, la fa loro interiorizzare e li aiuta a inserirsi nei gruppi e nelle istituzioni»⁹.

L'espressione sociologia della Scuola/FP può trovare origine dal fatto che gran parte delle ricerche sociologiche relative all'educazione riguarda i processi di scolarizzazione. La sociologia analizza la Scuola/FP come due istituzioni che socializzano sul piano culturale e dei valori e che preparano al mondo del lavoro e all'integrazione sociale dei singoli.

⁷ Docente Facoltà di Scienze dell'Educazione. Università Pontificia Salesiana.

⁸ MALIZIA G. - G. LO GRANDE, *Sociologia dell'istruzione e della formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2019, pp. 203. Al riguardo cfr. anche: DURU-BELLAT M. - FARGES G. - VAN ZANTEN A., *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 2018; FISCHER L., *Sociologia della scuola*, Bologna, Il Mulino, 2003.

⁹ MALIZIA G. - G. LO GRANDE, *o.c.*, pp. 11-12.

Il legame manifesto tra la sociologia e la Scuola/FP porta ad affermare che la sociologia in questo ambito è lo studio del sistema scolastico-formativo nella prospettiva sua propria. La conoscenza che elabora è sia teorica che pratica ed è frutto di un processo descrittivo ed interpretativo. Lungo la storia si è cercato di comprendere la Scuola/FP attraverso varie teorie sociologiche. Queste a loro volta sono state applicate nella prassi quotidiana e l'utilizzazione nel concreto ha generato nuovi risultati che modificano le varie teorie. Ciò spiega il superamento e il completamento da una teoria all'altra. In conclusione, nessuna teoria è falsa, ma va continuamente arricchita con un'altra allo scopo di capire sempre meglio la realtà della Scuola/FP.

Nel Dopoguerra, si è assistito alla presa di coscienza della forza trasformatrice della Scuola/FP nella società in corrispondenza con lo sviluppo economico e sociale. Successivamente lo sguardo su di essa è cambiato e ha assunto una valenza positiva o negativa secondo le teorie in gioco. I temi più rilevanti in questo ambito e di cui si occupa il libro sono: l'economia, la politica, la famiglia, il successo, il curriculum, la stratificazione sociale, la valutazione, il processo di insegnamento-apprendimento, l'organizzazione, le relazioni allievi-docenti-dirigenti, le discipline, la democratizzazione della scuola/FP, la sua riforma, i rapporti con il lavoro, l'integrazione sociale, i metodi di ricerca specifici di questo campo. L'esposizione che si fa della sociologia della scuola/FP tende a illuminare i vari fenomeni in gioco.

2. Le teorie sociologiche della Scuola/FP

Se si considera che tradizionalmente, la sociologia della Scuola/FP ha dedicato gran parte dei suoi sforzi allo studio delle relazioni tra le due istituzioni e il sistema di stratificazione sociale e in particolare del problema della diversa riuscita degli studenti secondo l'origine sociale, non si può non evidenziare il merito delle varie teorie sociologiche che hanno respinto l'ideologia dei doni per spiegare le differenze negli esiti tra gli allievi; invece, gli studiosi di questa area hanno interpretato tali disparità partendo dalle pratiche educative della famiglia da una parte e/o dal contesto della Scuola/FP stessa, esaminandone l'organizzazione, i curricula, le pratiche pedagogiche, i comportamenti degli insegnanti e le relazioni tra le varie componenti. Nel loro libro, Malizia e Lo Grande danno un particolare rilievo alle teorie: infatti, non si può fare una sociologia della Scuola/FP senza riferimenti ai fondamenti teoretici.

All'inizio dell'evoluzione si trova il funzionalismo che, con il suo rigore metodologico, fornisce il quadro teorico della sociologia della Scuola/FP. Questa nella visione funzionalista è vista come una variabile preposta al *manteni-*

mento, alla *conservazione* e alla *stabilità* del sistema sociale, poiché sarebbe garanzia di *interiorizzazione* delle norme e dei valori sociali da parte degli individui. Con la teoria in esame si ha una visione positiva della Scuola/FP che, come sottosistema unito alla famiglia, prepara le forze lavoro necessarie all'economia. Nel funzionalismo, la stratificazione sociale viene spiegata come un meccanismo necessario per la sopravvivenza e il funzionamento della società. Si riconosce alla Scuola/FP la funzione di trasformare le capacità in competenze e la sua stretta interdipendenza con l'economia. La qualità dell'Istruzione e della Formazione è centrale nella preparazione della forza lavoro, bene produttivo o capitale umano, per cui contribuisce allo sviluppo economico; essa dà anche un apporto fondamentale al progresso e all'integrazione sociale, nonostante il collegamento tra l'origine socio-culturale e il successo scolastico.

Alla corrente funzionalista è seguita quella conflittuale che ha una visione negativa della Scuola/FP. Questa non rende soltanto gli individui più produttivi, ma anche più idonei ad accettare le diseguaglianze sociali preesistenti e le riproduce; inoltre, inculca in tutti l'ideologia della classe dominante. La Scuola/FP non sarebbe quindi al servizio di tutti, ma soltanto di una minoranza al potere. Il *neo-marxismo* le rimprovera di legittimare l'ordine esistente e di conservare le disparità presenti in esso, trascurando di considerare l'effettiva incidenza di queste differenze nei processi educativi. La Scuola/FP viene qualificata come apparato ideologico di Stato il cui ruolo centrale è la riproduzione dei rapporti di produzione e delle strutture di potere. Nel *neo-weberianesimo*, la Scuola/FP socializza gli individui a quelle culture di ceto che sono la premessa per raggiungere le diverse posizioni di prestigio. Inoltre, a suo parere, se è vero da una parte che esiste una correlazione tra durata dell'Istruzione/Formazione e il successo professionale, dall'altra non si può negare che lo status socio-culturale ed economico della persona influisca sulla riuscita scolastica, formativa e professionale.

Altre teorie cercano di integrare le posizioni funzionaliste e quelle conflittuali. Si riconosce alla Scuola/FP di avere non solo una funzione riproduttrice, ma anche di partecipare alle trasformazioni della società. Le loro critiche si appuntano soprattutto sulla *teoria della riproduzione culturale* di Bourdieu e Passeron che vedono la Scuola/FP come una «specie di burattinaio o regista malvagio che tira le file di tutte le ingiustizie del mondo; ogni tentativo di riforma del sistema educativo perde di senso perché il vero rinnovamento può venire solo da un cambiamento del modello di società»¹⁰. «La scuola riproduce le strut-

¹⁰ MALIZIA G. - G. LO GRANDE, *o.c.*, p. 29.

ture sociali in quanto assicura la riuscita degli studenti delle classi superiori e l'emarginazione degli allievi dei ceti popolari, adottando un sistema di valori modellato su quello degli strati privilegiati, un linguaggio vicino ai modi di parlare della borghesia, un'organizzazione degli esami che costituisce un mezzo di selezione sociale camuffato e che soprattutto riesce a nascondere l'eliminazione senza esame. Il sistema di insegnamento non solo garantisce il mantenimento dei rapporti di classe, ma li legittima convincendo gli esclusi che il loro insuccesso va attribuito alle scarse capacità scolastiche dimostrate e agli inferiori doni naturali»¹¹. Al contrario, la teoria della *riproduzione contraddittoria*, pur essendo una corrente marxista, cerca di superare le carenze della teoria della riproduzione e afferma che la Scuola/FP non solo può costituire un meccanismo di perpetuazione della stratificazione, ma può anche contribuire al cambiamento delle posizioni sociali, assicurando una maggiore equità.

Un'altra linea di ricerca è costituita dall'analisi di quanto avviene nella scuola e nella classe. Nella sua *teoria dei codici linguistici* Bernstein attira l'attenzione dei sociologi sull'importanza dei fattori microstrutturali nella spiegazione delle disuguaglianze di opportunità a scuola e nella Formazione Professionale. Per lui, l'insuccesso degli alunni dei ceti bassi è responsabilità del sistema di Istruzione e di Formazione che ha fallito, limitandosi all'uso del codice elaborato senza valorizzare il codice ristretto. La *nuova sociologia dell'educazione* cerca delle strategie capaci di realizzare pienamente la democratizzazione della Scuola/FP e concentra l'attenzione sui micro livelli come l'interazione docente-alunno, le categorie usate dagli insegnanti e il curriculum.

Un approccio che tende a spostare sempre più l'attenzione nell'analisi della Scuola/FP dal piano macro al micro e da una impostazione realista a una relativista e che dimostra anche un interesse particolare per la vita quotidiana, è quello *interazionista-fenomenologico*. La persona viene considerata non come un prodotto deterministico delle dinamiche sociali, ma come il frutto del suo agire libero, anche se in interazione con le forze operanti nel contesto. L'attenzione è posta sulla descrizione dei processi che avvengono all'interno della Scuola/FP e delle relazioni tra docenti e studenti.

¹¹ MALIZIA G. - G. LO GRANDE, *o.c.*, p. 44.

3. I temi specifici della sociologia della Scuola/FP

Nel loro libro Malizia e Lo Grande si sono anche occupati delle questioni più rilevanti che la Sociologia dell'Istruzione e della Formazione ha dovuto affrontare: il rapporto con la stratificazione sociale e il conseguente interrogativo di fondo se la Scuola/FP diminuisca o riproduca sostanzialmente le diseguaglianze sociali; la relazione con la politica dove ci si domanda quali cittadini forma la Scuola/FP; l'economia e il suo contributo allo sviluppo del Paese; la condizione della professione docente.

Passando ai sotto temi, quelli del rapporto con la stratificazione sociale sono: la consistenza quantitativa dell'insuccesso scolastico e formativo; la teoria della deprivazione culturale; le diseguaglianze socio-economiche; la mobilità sociale; l'abbandono scolastico; l'eguaglianza delle opportunità; la democratizzazione; le politiche per ridurre le disparità.

Quanto alle relazioni con la politica, la sociologia della Scuola/FP tratta di argomenti quali: la formazione ai valori, l'educazione alla cittadinanza, l'impostazione dei curricoli, delle singole discipline e della didattica, la democratizzazione della società, le ideologie e l'indottrinamento e l'incidenza dell'origine sociale.

I rapporti con l'economia includono sotto temi come: le relazioni con il mondo del lavoro, la disoccupazione, le qualifiche e le competenze, le teorie del capitale umano, della corrispondenza, quella "credenzialista", del parcheggio e della de-professionalizzazione e le differenze tra Paesi sviluppati e in via di sviluppo.

Con l'argomento della professione docente, si entra nel quotidiano della Scuola/FP. I sotto-temi comprendono: l'organizzazione e l'amministrazione; l'origine sociale degli insegnanti, la loro formazione, gestione della classe, i rapporti tra loro, gli allievi, la dirigenza e le famiglie, le loro remunerazioni; la leadership, le strutture di autorità, l'autonomia e la burocratizzazione.

La sociologia è ricca di teorie e di temi micro e macro sulla Scuola/FP che tra l'altro, sono fra loro anche complementari. Essa aiuta a capire le dinamiche dei processi educativi, il ruolo e le funzioni delle due istituzioni; inoltre, contribuisce sempre più ad avviare delle politiche per democratizzarle, lottando contro le diseguaglianze e offrendo ad ognuno una formazione di qualità in vista di una educazione che può migliorare il vivere insieme. Decisivo è anche l'apporto delle ricerche che, aiutando a migliorare le relazioni con il lavoro, contribuiscono a garantire a tutti pari opportunità facendo cadere le barriere della stratificazione; inoltre, approfondendo quanto avviene all'interno delle Scuole e dei CFP e pure nelle aule, consente di scoprire le capacità di ciascuno studente in vista di una personalizzazione degli interventi educativi.



PIERONI V. - A. SANTOS FERMINO, *Costruire la comunità. Dal capitale educativo del gruppo alla vita della comunità*, Torino, Elledici, 2019, pp. 271.

Diversamente da una organizzazione o da una società, la comunità viene perseguita per ragioni di natura interiore quali l'autorealizzazione o la validità e bontà di quanto si intende realizzare per cui i vincoli che legano i membri sono solidi, dato che si propongono obiettivi di natura morale. Inoltre, la comunità si costruisce su relazioni personali che da una parte si caratterizzano per l'accoglienza incondizionata di tutti e dall'altra per l'attenzione alle caratteristiche particolari e specifiche di ognuno. I rapporti sono cooperativi e collaborativi e l'accento viene posto sul bene comune, la cui realizzazione

non contraddice i beni individuali ma permette di valorizzarli al meglio.

L'educazione è opera comune, presuppone un accordo di base sulle finalità, i contenuti, le metodologie da parte di tutti gli attori. Una formazione efficace esige la costruzione di una comunità che sia allo stesso tempo soggetto e ambiente di educazione, centro propulsore e responsabile dell'esperienza formativa, in dialogo aperto con la comunità territoriale e con la domanda di sviluppo integrale della persona che proviene dai giovani.

Entro tale quadro, l'obiettivo di fondo di questo lavoro è infatti quello di facilitare il compito degli educatori nell'avvicinare e, per quanto possibile, penetrare in quei mondi giovanili, sempre più autoreferenziali, nel tentativo di accompagnare le nuove generazioni nella loro crescita personale, relazionale, sociale.

Un gruppo finalizzato al compito di maturare, far crescere valori comunitari è depositario di un grande tesoro: il "capitale educativo", capitale che può essere diffuso tra i membri di una comunità, trasformandola in "comunità educante". Non si tratta quindi di un gruppo qualsiasi, ma di "gruppo-di-lavoro-orientato-al-compito". Anche quest'ultimo non è un compito qualsiasi bensì "educativo", proiettato cioè a traghettare i valori del gruppo per trasferirli all'interno della vita di una comunità che per sua stessa natura (essendo composta da genitori, docenti, educatori delle istituzioni pubbliche e private), ma anche per vocazione (la presenza al suo interno di "mondi vitali", di gruppi/associazioni) è deputata ad educare i sempre più complessi "mondi" giovanili e a fronteggiare le quotidiane emergenze educative.

Perché possa realizzarsi questo trasferimento di valori e di buone pratiche è necessario anzitutto creare "ponti" tra le due polarità in interazione, gruppo e comunità, in base all'assunto che "nessuno educa nessuno, ma tutti insieme ci si educa". Per entrare in quei mondi occorre tuttavia partire dal cambiare 1) la *forma mentis* di chi assume tale compito e 2) mutare contestualmente anche il "come" fare per "stare-con" i giovani e per svolgere responsabilmente questo compito.

La pubblicazione è molto valida perché riesce in maniera efficace a realizzare l'obiettivo che intendeva perseguire. Infatti, essa conduce passo dopo passo il lettore fino a farlo entrare nella mentalità del "noi", combinando di volta in volta i contenuti teorici con una serie di 35 esercizi pratici. Questi, suddivisi in 10 aree tematiche, hanno lo scopo – e lo raggiungono anche brillantemente – di fare da "termometro" per monitorare e verificare l'effettivo livello raggiunto dai vari soggetti-attori (singoli educatori, gruppi/reti di educatori...) lungo un processo di crescita sia della vita del gruppo che della comunità, diventandone "*agenti di cambiamento*".

Il volume è apprezzabile sotto tutti i punti di vista. La documentazione di riferimento che viene offerta è completa e significativa quanto alla letteratura scientifica utilizzata. Il disegno di analisi risulta chiaro ed efficace e gli esiti appaiono condivisibili sia sul piano teorico che su quello pratico. Il mondo degli studiosi e degli educatori troverà in questa pubblicazione una serie di orientamenti e di indicazioni che potranno essere di aiuto per il potenziamento della riflessione sugli argomenti trattati e dell'azione educativa.

G. Malizia



FIDAE (a cura di), *Educare oggi e domani. Una passione che si rinnova. 241 testimonianze dai cinque Continenti*, Roma, 2018, pp. 274.

L'educazione è una esigenza umana primaria e condizione per la maturazione di ogni uomo e di ogni donna in vista dell'inserimento nella società civile. Essa deve consentire lo sviluppo della persona umana in ogni sua dimensione. Benché non costituisca la sola istituzione educativa, la scuola svolge una funzione fondamentale nell'assicurare un aiuto speciale ai genitori impegnati nel loro ruolo educativo. L'educazione è al servizio di un umanesimo integrale e la Chiesa, quale madre educatrice, guarda sempre alle nuove generazioni nella prospettiva della formazione della persona umana sia in vista del suo fine ultimo sia per il bene delle varie società, di cui l'uomo è membro e in cui, divenuto adulto, avrà mansioni da svolgere. Pertanto, fra gli strumenti educativi la Scuola occupa un ruolo di particolare rilevanza per la Chiesa, impegnata nell'adempire il suo compito formativo. Infatti, la Scuola Cattolica è un mezzo privilegiato di cui si serve la comunità cristiana nella sua missione salvifica perché mira alla formazione integrale della persona, trasmettendole una particolare concezione del mondo. Inoltre, essa rientra specificamente nell'impegno della Chiesa per l'educazione alla Fede. Non si può quindi pensare alla Scuola Cattolica come a un'iniziativa accessoria della Chiesa universale o a una preoccupazione pastorale contingente delle Chiese locali: si tratta invece di un impegno forte e costruttivo per la Chiesa e i suoi pastori. Con la pubblicazione in esame la Fidae (Federazione degli Istituti di Attività Educative) ha inteso diffondere la traduzione del documento che raccoglie più di duecento interviste sulla Scuola Cattolica realizzate in occasione del Congresso mondiale promosso dalla Congregazione per l'Educazione Cattolica, tenutosi a Roma nel novembre 2015. Infatti, si tratta di testi che permettono di conoscere la situazione della Scuola Cattolica nel mondo con le sue caratteristiche comuni e con le sue differenze. Le diversità si collegano al forte radicamento che le Scuole Cattoliche hanno con i vari territori del mondo per cui risentono dei climi culturali e sociali dei Continenti e delle Nazioni in cui si trovano e della pluralità di domande educative che le raggiungono. Pertanto, in alcuni Paesi prevale la problematica dell'alfabetizzazione in vista di una dignità da dare a chi ne sarebbe altrimenti privo; in altri la priorità è costituita dalla difesa della parità delle donne; in altri ancora le finalità prevalenti sono la formazione di eccellenze o la costruzione di dighe nei confronti della diffusione di concezioni degradanti della persona umana o la preparazione di soggetti capaci di fornire un apporto significativo alla realizzazione del bene comune.

Al di là delle differenze si riscontrano dimensioni essenziali che sono condivise da tutte le Scuole Cattoliche: "istruire educando ed educare istruendo", facendo da argine alla diffusione dell'individualismo, del materialismo, dell'edonismo e del consumismo; testimoniare la natura comunitaria della Chiesa, dando vita ad un ambiente comunitario scolastico permeato dello spirito evangelico di libertà e carità; coniugare fede e cultura; assicurare la centralità della persona di tutti gli alunni, specialmente dei più poveri; disporre di un progetto educativo che esprima l'identità della scuola, ne indichi gli obiettivi e costituisca il criterio unificante di tutta la sua attività; dedicare un'attenzione particolare ad alcuni tipi di educazione come quella religiosa, al dialogo interculturale, al lavoro, all'umanesimo solidale e allo sviluppo sostenibile.

Tutto questo richiede agli insegnanti di Scuola Cattolica l'impegno di una formazione seria sia in campo accademico che in quello personale e spirituale. Infatti, all'educatore si domanda di essere maestro attraverso la dottrina e mediante la testimonianza.

Il volume è senz'altro apprezzabile perché offre uno spaccato credibile della situazione delle Scuole Cattoliche. Il valore dell'opera va ricercato nel fatto che non si tratta solo di numeri e di riflessione teorica, ma parlano esperti che operano sul campo e che fondano le loro affermazioni sulla loro esperienza.

G. Malizia

In allegato a questo numero

Una **“Rivista”**
nella rivista Rassegna CNOS

Unità di Apprendimento dei settori meccanico e automotive

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 15° itinerario di navigazione **“Unità di Apprendimento dei settori meccanico e automotive”** clicca qui: **Allegati Rassegna CNOS 3/2019**

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 meccanico e automotive. 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:

- 14° itinerario di navigazione **“Unità di Apprendimento dei settori elettrico ed elettronico”** Rassegna CNOS 2/2019
- 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