

# RASSEGNA CNOS

## STUDI e RICERCHE

Redazione Rassegna CNOS – Allulli G. – Pellerey M. – Giuliani L.

## PROGETTI e ESPERIENZE

Malizia G. – Pieroni V. – Tonini M. – Nicoli D. – Tacconi G.

## OSSERVATORIO sulle POLITICHE FORMATIVE

Mejia Gomez G. – Salerno G.M.

## CINEMA per PENSARE e far PENSARE

Agosti A.

## SCHEMARIO: Rapporti

Di Giammaria L. – Malizia G.

## ALLEGATO alla Rivista

Dall'Ò P.

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

**RASSEGNA CNOS**

ISSN 1972-3113

Anno 33 - N. 2 Maggio-Agosto 2017 - Quadrimestrale  
Poste Italiane S.p.A. - Sped. in Abbon. Post. - D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/2004 n° 46) art. 1, comma 2, DCB Roma  
Aut. del Trib. di Roma n. 295/84 del 20-VII-1984

### STUDI E RICERCHE

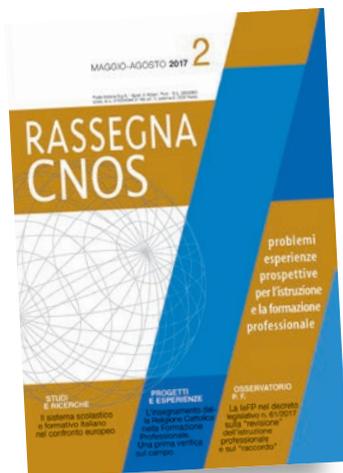
Il sistema scolastico  
e formativo italiano  
nel confronto europeo

### PROGETTI E ESPERIENZE

L'insegnamento della  
Religione Cattolica  
nella Formazione  
Professionale.  
Una prima verifica  
sul campo

### OSSERVATORIO P. F.

La leFP nel decreto  
legislativo n. 61/2017  
sulla "revisione"  
dell'Istruzione  
Professionale  
e sul "raccordo"



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

A cura della Sede Nazionale CNOS-FAP  
QUADRIMESTRALE

Poste Italiane S.p.A. - Sped. in Abbon. Post. - D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/2004 n° 46) art. 1, comma 2, DCB Roma  
Aut. del Trib. di Roma n. 295/84 del 20.7.1984

#### Redazione e Amministrazione:

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

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

**Condirezione:** Luigi Enrico Peretti - Guglielmo Malizia - Gianni Filippin

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

**Amministrazione:** Sabrina Di Palma

**Segreteria di redazione:** Federica Formosa

**Direttore Responsabile:** Mario Delpiano



Associato all'USPI - Unione Stampa Periodica Italiana

Stampa: Tipolitografia Istituto Salesiano Pio XI - Via Umbertide, 11 - 00181 ROMA - giugno 2017

#### Abbonamenti 2017\*

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

ccp n. 000029541000

\* L'abbonamento comprende la lettura su carta e in formato e-pub.



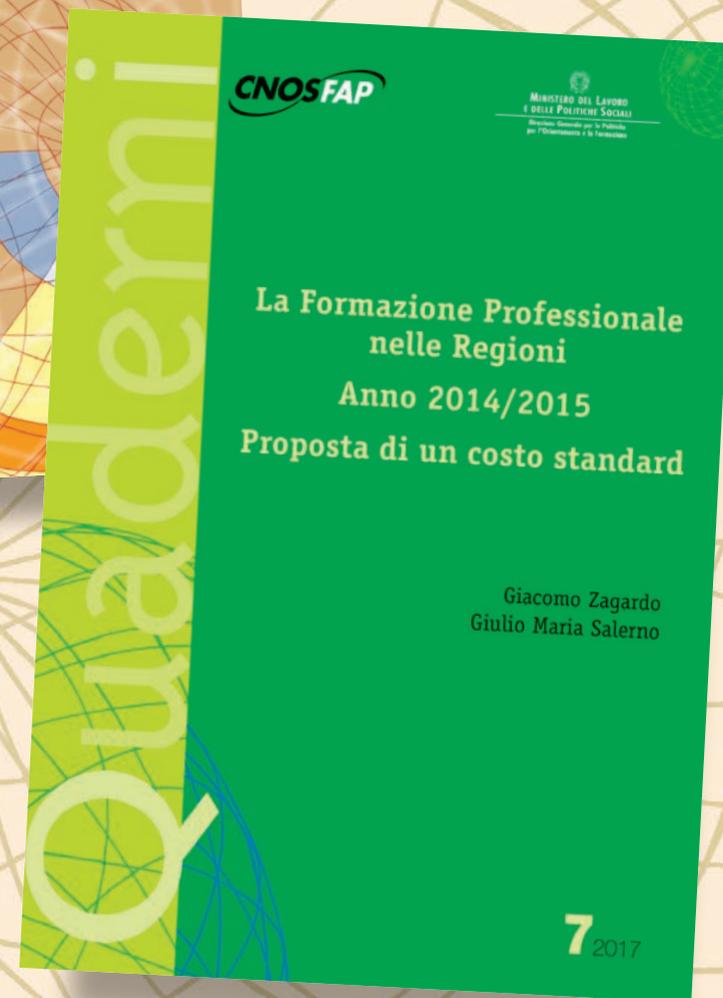
La Federazione è promossa dal Centro Nazionale Opere Salesiane - CNOS, ente con personalità giuridica civilmente riconosciuto con DPR n. 1016 del 20.09.1967 e DPR n. 294 del 02.05.1969 e Statuto proprio approvato con DPR n. 116 del 19.03.1979.

Coordina i Salesiani d'Italia impegnati a promuovere un servizio di pubblico interesse **negli ambiti dell'Orientamento, dei Servizi al Lavoro, della Formazione e dell'Aggiornamento Professionale** nello stile educativo di Don Bosco.

È articolata in Settori o Aree professionali. Si avvale della consulenza permanente di alcuni docenti dell'Università Salesiana di Roma (UPS), di altre Università e di esperti dei processi formativi e del mondo del lavoro.

Opera in 16 Regioni d'Italia, con oltre 50 Centri di Formazione Professionale o sedi operative.

# Novità Editoriale



7 2017

# RASSEGNA CNOS

PROBLEMI ESPERIENZE PROSPETTIVE  
PER L'ISTRUZIONE E LA FORMAZIONE  
PROFESSIONALE

Anno 33 - n. 2 Maggio-Agosto 2017

Editoriale	3
------------	---

## Studi e ricerche

REDAZIONE RASSEGNA CNOS, <i>Intervista a don Angel Miranda, Direttore del CFP di Urnieta, Paesi Baschi</i>	27
--	----

ALLULLI G., <i>Il sistema scolastico e formativo italiano nel confronto europeo</i>	41
---	----

PELLERREY M., <i>Sistema duale, apprendimento esperienziale e sviluppo dell'identità professionale</i>	55
--	----

GIULIANI L., <i>Welfare e servizi per il lavoro fra vecchi e nuovi paradigmi</i>	69
--	----

## Progetti e esperienze

MALIZIA G. - PIERONI V., - TONINI M., <i>L'Insegnamento della Religione Cattolica nella Formazione Professionale. Una prima verifica sul campo</i>	91
--	----

NICOLI D., <i>Educazione al lavoro dei giovani. Formare un io solido, consapevole, donativo</i>	111
---	-----

TACCONI G., <i>Ricerca e formazione tra didattica e pratiche professionali. Alcune esperienze condotte dal CARVET di Verona</i>	125
---	-----

## Osservatorio sulle politiche formative

MEJIA GOMEZ G., *La voce di testimoni privilegiati. L'Istruzione e Formazione Professionale tra eredità e nuove sfide. Il punto di vista di FORMA* ..... 137

SALERNO G.M., *La IeFP nel decreto legislativo n. 61/2017 sulla "revisione" dell'Istruzione Professionale e sul "raccordo"* ..... 149

## Cinema per pensare e far pensare

AGOSTI A., *Moonrise Kingdom* ..... 169

## Schedario: Rapporti

DI GIAMMARIA L., *Scuola e famiglia nelle linee di analisi del rapporto Eurispes 2017* ..... 173

MALIZIA G., *Schede sui principali Rapporti: Sistema Informativo Excelsior, Rapporto della Fondazione Giuseppe Di Vittorio (CGIL)* ..... 183

## Schedario: Libri

*Recensioni* ..... 197

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

In allegato a questo numero: DALL'Ò P., *La formazione dei formatori* ..... 203

*Oggi più di ieri una parte importante della vita dei giovani si gioca nelle aule scolastiche/formative e universitarie. La prima ragione è che l'istruzione e la formazione intrecciano la vita quotidiana dei giovani per un tratto dell'esistenza mediamente più ampio rispetto al passato. La seconda è che le scelte, le esperienze e le carriere scolastico/formative, anche nella congiuntura attuale, hanno un impatto significativo sulle chance di mobilità sociale, sullo sviluppo delle competenze, sulla formazione degli stili di vita e sui processi di costruzione dell'identità.*

*La riforma della c.d. "Buona scuola", ormai giunta a compimento, ha risposto alle attese?*

*Il dibattito che si è sviluppato è stato ampio e, per molti aspetti, connotato da posizioni contrapposte.*

«I provvedimenti approvati sono tutti collegati da un filo rosso: migliorare la qualità del sistema nazionale di istruzione. I decreti mettono le studentesse e gli studenti al centro di un progetto, che parte dalla nascita grazie al sistema integrato 0-6 anni, per dare a tutte e tutti pari opportunità di accesso alla conoscenza, strumenti per costruire il proprio futuro, una formazione adeguata a standard e obiettivi internazionali. I decreti valorizzano la professione docente, insistendo sulla formazione e sulla qualità del reclutamento, mettono tutto il personale della scuola al centro del progetto di rilancio del sistema a partire dal tema, importantissimo, dell'inclusione delle alunne e degli alunni con disabilità», *così la Ministra Valeria Fedeli si esprime il 7 aprile 2017, nella Conferenza Stampa che commenta l'approvazione delle otto deleghe su nove previste dalla legge di riforma approvata a luglio 2015.*

*Il presente **Editoriale** affronterà questo tema soffermandosi, in particolare, su due aspetti.*

*La valutazione del sistema scolastico e formativo italiano, innanzitutto, inquadrato nel più ampio panorama europeo (A).*

*Un primo bilancio sui Decreti legislativi attuativi della Legge 13 luglio 2015, n. 107, poi, con particolare riferimento alla revisione dei percorsi dell'Istruzione professionale e il raccordo con i percorsi dell'Istruzione e Formazione Professionale (B).*

<sup>1</sup> L'Editoriale è opera congiunta di: don Luigi Enrico Peretti, Direttore Generale CNOS-FAP, don Guglielmo Malizia, Professore emerito di Sociologia dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana, del prof. Giulio M. Salerno, Ordinario di Istituzioni di diritto pubblico presso l'Università di Macerata, don Mario Tonini, Direttore Amministrativo Nazionale del CNOS-FAP.

## **A. Valutazione delle Scuole. Tendenze nell'UE e in Italia: un confronto**

*In un mondo in cui la qualità della vita ha assunto un'importanza centrale e la scienza e la tecnologia viaggiano verso la qualità sofisticata, non è pensabile che le istituzioni formative possano limitare la loro attenzione alle sole problematiche di ordine quantitativo anche se gravi, come per esempio il numero degli abbandoni la cui media europea si colloca sull'11%<sup>2</sup>, ma dovranno puntare soprattutto a migliorare la qualità e l'efficacia dei sistemi di istruzione e di formazione in modo sia di consentire a tutte le persone di realizzare il loro potenziale umano sia di rendere i sistemi sociali innovativi e dinamici. Indubbiamente, tale problematica costituisce un argomento fondamentale anche del dibattito sulle politiche dell'educazione in Europa e la valutazione delle scuole ne è parte essenziale perché è mirata a monitorare e a migliorare la qualità dell'istruzione e della formazione.*

*Si comprendono pertanto le ragioni per cui Eurydice ha dedicato un rapporto a tale tematica che sarà anche l'oggetto di questa sezione dell'Editoriale<sup>3</sup>. Più in particolare il presente approfondimento dell'argomento si articolerà in due parti, la prima dedicata alle tendenze in atto nell'UE, mentre la seconda si concentrerà su un Paese, quello che qui interessa di più, e cioè l'Italia.*

### **1. Trend nell'UE sulla valutazione delle scuole**

*L'oggetto del processo in esame comprende un ampio ambito di attività che vanno dall'insegnamento/apprendimento fino all'organizzazione/amministrazione. Se si fa riferimento alle modalità della valutazione scolastica, sono due le tipologie principali: quella esterna effettuata da valutatori che non sono membri del personale della scuola coinvolta nel procedimento; quella interna svolta soprattutto da quanti fanno parte del personale. Molti Paesi dell'UE ricorrono ad ambedue le modalità, anche come metodo di assicurazione di qualità, e frequentemente affiancano altri approcci quali il monitoraggio dell'intero sistema educativo e la valutazione degli insegnanti.*

<sup>2</sup> Nell'UE la percentuale dei giovani tra i 18 e i 24 anni che possiedono soltanto un diploma di istruzione secondaria di primo grado, o inferiore, e che non continuano gli studi né intraprendono alcun tipo di formazione, risulta nel 2015 dell'11%: cfr. DIRECTORATE GENERAL OF EDUCATION AND CULTURE – EUROPEAN COMMISSION, *Education and Training Monitor 2016. Country Analysis. Italy*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2016, p. 1.

<sup>3</sup> INDIRE - UNITÀ ITALIANA DI EURYDICE, *La valutazione delle scuole in Europa: politiche e approcci in alcuni Paesi europei*, Firenze, Eurydice Italia, 2016, pp. 83.

## 1.1. Valutazione esterna della scuola

*Tale tipologia era operante in molti Paesi già all'inizio del terzo millennio. Attualmente in 27 sistemi educativi sui 31 analizzati da Eurydice nell'ultima ricerca comparativa<sup>4</sup> la responsabilità per la valutazione esterna è affidata a un organismo centrale o di livello superiore che spesso viene denominato "ispettorato". In vari Paesi tale ruolo è condiviso tra livello centrale e regionale o locale o è attribuito a enti o organi regionali o sub-regionali. Nella maggior parte dei casi, per avanzare domanda come valutatore esterno si deve possedere la qualifica di insegnante e poter contare su un certo numero di anni di esperienza in una scuola in qualità di docente o di amministratore. In una minoranza di Paesi possono essere scelti candidati con un maggior numero di qualifiche acquisite in campi quali l'istruzione, la ricerca e la psicologia e con esperienze professionali di vario tipo.*

*La valutazione esterna focalizza la sua disamina su un ventaglio esteso di attività che include i processi educativi e amministrativi, gli esiti degli allievi e l'osservanza dei regolamenti. Per svolgere il proprio compito, il personale impiegato nel procedimento sotto considerazione si basa su un quadro di riferimento, stabilito a livello centrale, che definisce sia le questioni nodali sia i parametri di giudizio. Pertanto, questi ultimi risultano fortemente standardizzati.*

*Benché le attività esaminate e i relativi ambiti di azione si presentino diversificati tra i vari sistemi educativi, tuttavia le procedure di base della valutazione esterna si caratterizzano per notevoli analogie. In pratica la struttura fondamentale dei processi che vengono posti in essere, si articola in tre momenti: l'analisi, la visita e il rapporto. Inoltre, in molti Paesi un vasto complesso di strumenti e di documenti viene reso disponibile per i valutatori esterni in modo da aiutarli a svolgere con successo il loro lavoro.*

*Sebbene siano utilizzate solo in pochi sistemi educativi, due procedure si presentano particolarmente interessanti. La prima può essere definita come un approccio fondato sul rischio e consiste nel concentrare gli interventi dei valutatori esterni sulle scuole che si trovano in difficoltà nell'osservanza dei parametri stabiliti o per scegliere tra diverse modalità di ispezione. Tale impostazione ha il vantaggio di aiutare a individuare le criticità, ma potrebbe anche comportare il rischio di trascurare le buone pratiche. L'altro approccio non si limita a identificare i punti deboli, ma cerca di scoprire gli aspetti positivi riscontrabili nel sistema educativo.*

<sup>4</sup> EUROPEAN COMMISSION – EACEA – EURYDICE, *Assuring Quality in Education Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2015.

*Da ultimo, le modalità di utilizzazione degli esiti della valutazione esterna dipendono dalla tipologia di “accountability” (responsabilità) sancita dall’ordinamento scolastico. A livello teorico si possono immaginare in proposito due concezioni: una responsabilità fondata sul mercato e una basata sul governo. Nel primo caso le scuole devono rendere conto al mercato, o al pubblico, e competere tra loro sia per la varietà che per la qualità dell’offerta. I genitori dispongono di una gamma ampia di istituzioni formative tra cui scegliere e a monte dovranno godere del diritto alla libertà effettiva di educazione e poter contare su un vasto ventaglio di informazioni sulle scuole. Nel secondo caso la responsabilità della qualità dell’istruzione ricade sullo Stato o sull’autorità pubblica che dovrà assicurare l’osservanza da parte delle scuole dei parametri fissati dalla normativa e che si servirà di vari strumenti per stimolare il rendimento delle scuole, come incentivi, sanzioni, stanziamenti di fondi, che dovranno tener conto delle condizioni socio-economiche e culturali del contesto. La ripartizione degli allievi tra le scuole è disciplinata da regole predefinite e le informazioni sulla situazione del sistema educativo sono prioritariamente messe a disposizione dei decisori. Venendo poi alle modalità di uso dei risultati della valutazione esterna, nel primo caso il relativo rapporto viene reso pubblico a tutti, e in particolare ai genitori e agli alunni, e diventa un fattore capace di influire sulle scelte di entrambi i gruppi appena citati e di stimolare le scuole a migliorare la propria efficacia ed efficienza educativa. Nel secondo caso, il rapporto finale non è reso pubblico o se lo è, la sua circolazione viene limitata e la responsabilità ultima della qualità dell’istruzione è spostata sullo Stato. I sistemi educativi dell’UE si distribuiscono tra la prima tipologia, la seconda e una combinazione diversa di elementi delle due.*

## 1.2. Valutazione interna delle scuole

*Nell’ultimo decennio il ricorso alla valutazione interna delle scuole è cresciuto in tutta l’UE. Attualmente, essa è obbligatoria in 27 sistemi educativi e, dove non lo è, tale pratica viene fortemente raccomandata.*

*Mentre la valutazione interna è effettuata in quasi tutte le scuole per obbligo di legge, le modalità di attuazione sono spesso lasciate all’autonomia dei singoli istituti. La normativa riprende valore riguardo alle persone da coinvolgere nei processi da mettere in opera. Le tipologie sono due e quella più comune prevede una partecipazione estesa di parti interessate, includendo ovviamente i genitori e gli allievi; la meno diffusa si limita al solo personale scolastico. L’uso a livello di scuola degli esiti della valutazione interna è rimesso all’autonomia del personale e in una minoranza di casi viene richiesto alle singole scuole di predisporre un documento strategico contenente le proposte per il miglioramento.*

*Generalmente i sistemi educativi mettono a disposizione misure e strumenti di supporto per le valutazioni interne. Più specificamente si tratta di: corsi di forma-*

zione in servizio per l'acquisizione di conoscenze e competenze specifiche; ricorso ai quadri di riferimento preparati per la valutazione interna; predisposizione di indicatori che permettano di paragonare le scuole; messa a disposizione di linee guida e manuali; forum online; consulenza di esperti esterni; finanziamenti economici. Tra le strategie elencate quella che trova maggiore attuazione è la preparazione di linee guida e di manuali, e quella meno comune è la messa a disposizione di un supporto economico. Dall'inizio del terzo millennio è cresciuto il ricorso ai test per la valutazione interna da un quarto a due terzi dei Paesi.

La quasi totalità dei sistemi educativi effettua la valutazione delle scuole nelle modalità interna ed esterna e la gran parte ne prevede l'interdipendenza, nel senso che gli esiti della prima vengono inclusi nel complesso delle informazioni che sono esaminate nella fase preliminare della seconda. Ciò permette di delineare un profilo della scuola da valutare e di orientare meglio le analisi che verranno effettuate successivamente.

Quanto ai rapporti con i vari livelli dei sistemi educativi, le tipologie principali sono due: una che prevede strategie fortemente strutturate e caratterizzate da andamenti dall'alto verso il basso e l'altra che si fonda sull'impostazione opposta, cioè dal basso verso l'alto. La prima fa ricorso a parametri, procedure e materiali definiti a livello centrale e ciò può essere di grande utilità quando si tratta di offrire informazioni a valutatori esterni, anche se non va sottovalutato il pericolo di impedire a questi ultimi di concentrare la loro attenzione sugli aspetti più problematici. L'altra impostazione dal basso verso l'alto rappresenta un approccio più partecipativo e consente sia di affidare la determinazione delle tematiche da studiare a persone più vicine alle attività da esaminare sia di arrivare a una visione più condivisa dei miglioramenti da introdurre; sul lato negativo vanno evidenziati i rischi di una eventuale mancanza di competenze da parte dei valutatori e la difficoltà di prendere decisioni circa il piano di miglioramento in un contesto caratterizzato da una pluralità di punti di vista.

## 2. La valutazione delle scuole in Italia

Il rapporto sotto esame, dopo aver analizzato le tendenze a livello di tutta l'UE, focalizza l'attenzione su sei studi di caso tra cui l'Italia<sup>5</sup>. L'articolazione della sezione che segue adotta l'impostazione generale del volume e distingue tra valutazione esterna ed interna.

<sup>5</sup> Cfr. INDIRE – UNITÀ ITALIANA DI EURYDICE, o.c., pp. 42-58. Accanto all'Italia, gli altri studi di caso riguardano Francia, Germania, Inghilterra, Paesi Bassi e Spagna.

## 2.1. Il sistema educativo italiano e la valutazione esterna delle scuole

*Il nostro Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) è stato istituito dal decreto Legge n. 225/2010 convertito nella Legge n. 10/2011 e rientra nelle competenze principalmente di tre soggetti: l'INDIRE (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa), con funzioni di supporto ad attività di miglioramento e di innovazione; l'INVALSI (Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema di Istruzione e di Formazione), con il ruolo di preparazione di prove di valutazione degli apprendimenti e di partecipazione alle ricerche internazionali; il corpo ispettivo, con funzioni di valutazione delle scuole e dei dirigenti scolastici.*

*La finalità generale del SNV consiste nel valutare l'efficienza e l'efficacia del sistema educativo di istruzione e di formazione. A sua volta la valutazione esterna mira a offrire alle scuole indicazioni concrete per la predisposizione, l'attuazione e l'eventuale modifica del proprio piano di miglioramento (PdM). Più specificamente si tratta di favorire – mediante la messa a disposizione degli esiti delle sue analisi – la riflessione all'interno delle istituzioni formative e di realizzare con il coinvolgimento di tutti i cambiamenti necessari per venire incontro ai bisogni formativi degli allievi che costituiscono i destinatari principali dei servizi educativi.*

*Nel concreto, il processo appena menzionato è affidato in ogni istituzione formativa a nuclei di valutazione esterna (NEV) che sono costituiti da tre membri: un dirigente tecnico del MIUR e due valutatori a contratto reclutati dall'INVALSI. Il primo assicura la legittimità delle procedure a motivo delle competenze possedute riguardo alle aree giuridiche e pedagogiche; il secondo è un esperto del mondo della scuola (dirigente scolastico o docente) ed è chiamato a presidiare gli ambiti didattici e organizzativi; il terzo è un esperto esterno al mondo della scuola, competente però nella ricerca sociale e valutativa o nell'area delle organizzazioni, e il suo campo di intervento riguarda gli ambiti metodologici e analitico-interpretativi. I valutatori esterni vengono scelti mediante concorso pubblico.*

*La valutazione esterna e quella interna hanno in comune il quadro di riferimento che: «[...] lega le diverse dimensioni della qualità della scuola oggetto di valutazione e precisa gli aspetti da osservare e valutare [...]»<sup>6</sup>. Esso si articola in tre ambiti, a loro volta distinti in differenti aree: il primo è costituito dal contesto sociale in cui si svolge l'intervento; il secondo riguarda i risultati degli allievi; il terzo raccoglie i dati sui processi.*

*La scelta delle scuole che nel 2015-16 sono state oggetto della prima valutazione esterna è stata effettuata mediante un campionamento casuale ed ha coinvolto istituti sia statali che paritari. Il procedimento della valutazione esterna viene strut-*

<sup>6</sup> INDIRE – UNITÀ ITALIANA DI EURYDICE, o.c., p. 51.

turato in tre momenti: prima di recarsi nella scuola per la valutazione, il NEV esamina i documenti e i dati relativi all'istituto in questione e definisce il programma della visita; durante quest'ultima, che dura generalmente tre giorni, il NEV raccoglie le informazioni di cui ha bisogno mediante interviste, osservazione degli spazi e analisi di documenti; una volta completata la visita, il NEV prepara il giudizio conclusivo, formula le ragioni a supporto, redige il rapporto di valutazione esterna (RVE) e consegna gli esiti alla scuola. Il RVE si caratterizza per la sua natura collettiva, esprime per ciascun ambito sia una valutazione sintetica, indicando su una scala di sette gradini quello che corrisponde alla situazione della scuola, sia un giudizio descrittivo che include i principali elementi emersi e i punti di forza e di debolezza. Nel caso di discrepanza con il rapporto di valutazione interna il NEV precisa le ragioni che giustificano le differenze. Dopo l'invio del RVE alla scuola e dopo che quest'ultima ne ha potuto prendere visione, uno dei valutatori dovrà recarsi nella scuola per la restituzione degli esiti in un incontro in presenza. Sulla base del RVE la scuola procede a definire in autonomia il proprio piano di miglioramento; inoltre, si procederà alla fase della rendicontazione sociale in cui si effettueranno la pubblicazione e la disseminazione dei risultati con l'obiettivo di garantire la trasparenza e la condivisione degli esiti con la comunità più ampia.

## 2.2. Valutazione interna delle scuole

Come è stato già richiamato precedentemente, in Italia la valutazione interna o autovalutazione può contare su gli stessi quadri di riferimento normativi e teorici della valutazione esterna. I suoi obiettivi principali sono di due tipi: effettuare un esame e una verifica del proprio servizio educativo, utilizzando i dati del sistema informativo del Ministero, delle rilevazioni sugli apprendimenti, delle elaborazioni del valore aggiunto compiute dall'INVALSI e della scuola stessa; predisporre un rapporto di valutazione interna (RAV) in conformità del quadro di riferimento preparato dall'INVALSI e redigere un piano di miglioramento.

Per l'organizzazione del procedimento sotto esame viene prevista la costituzione di una unità di autovalutazione che comprende il dirigente scolastico (preferibilmente), il docente referente della valutazione e uno o più insegnanti. La composizione può anche essere diversa se il contesto e le esigenze della scuola lo richiedono. In ogni caso, il dirigente scolastico – sia che faccia parte dell'unità di autovalutazione sia nel caso contrario – resta sempre il diretto responsabile dei contenuti e dei dati del RAV.

Sono vari gli strumenti previsti a sostegno del processo in atto. Anzitutto, va menzionato il portale sulla valutazione del Ministero a cui si può ricorrere per predisporre il proprio RAV. Tale piattaforma contiene, inoltre, gli indicatori di sistema che permettono di paragonare i dati relativi alla propria situazione con altri valori esterni di riferimento comparabili. Sulla base di queste informazioni (e anche di altre purché affidabili e rilevanti) spetta a ciascuna scuola di fornire una propria valutazione su

ogni area analizzata. Al termine del percorso è richiesto alle scuole sotto esame di definire le priorità di intervento, i traguardi di lungo periodo e gli obiettivi di processo da perseguire, cioè le attività su cui si vuole operare concretamente per raggiungere gli obiettivi a cui si mira.

I dati della valutazione interna costituiscono la base da cui muovere per preparare il piano di miglioramento. Ovviamente le scuole non vengono lasciate sole, ma possono ricorrere al supporto dell'INDIRE, delle Università, di Enti di ricerca e di Associazioni professionali e culturali.

### 3. Osservazioni conclusive

*Ci limitiamo alle seguenti tre.*

*Il confronto del nostro SNV con le tendenze a livello dell'UE evidenzia, innanzitutto, che l'Italia è generalmente allineata con gli orientamenti europei. Ciò che ci pare discutibile è la scelta, là dove erano presenti più opzioni, delle strategie centralistiche e di quelle che attribuiscono alle famiglie un ruolo di secondo piano. Così nella valutazione esterna l'"accountability" viene intesa come responsabilità verso lo Stato o l'autorità pubblica piuttosto che verso i genitori e gli studenti. Inoltre, nella scuola la gestione della valutazione interna è tutta affidata al personale scolastico e i rappresentanti dei genitori e degli studenti non entrano nella unità di autovalutazione; più in generale si tratta di un processo altamente strutturato con strategie dall'alto verso il basso in quanto criteri, procedure e materiali di riferimento sono fissati a livello centrale.*

*Il nostro SNV, poi, si presenta particolarmente iniquo nei confronti di un settore del sistema nazionale di istruzione: le scuole paritarie. Queste ultime devono adempiere alle stesse normative delle scuole statali, pur essendo in una condizione diseguale dal punto di vista delle risorse economiche.*

*Il rapporto in esame, infine, non riserva nessuna attenzione alla IeFP nonostante la sua diversa caratterizzazione rispetto al sotto-sistema scolastico della secondaria di II grado: da questo punto di vista basterebbe ricordare che la competenza sulla IeFP spetta alle Regioni e non allo Stato. In tempi recenti, tuttavia, si sta cercando di ovviare a questa carenza con l'introduzione di un programma sperimentale specifico per la IeFP, cioè il progetto ValeFP, avente come obiettivo generale quello di includere nel SNV anche la IeFP<sup>7</sup>.*

<sup>7</sup> Cfr. A. SALATIN, *La valutazione della IeFP: il progetto sperimentale VALEFP*, in «Rassegna CNOS», 32 (2016), n. 1, pp. 155-165. CONFAP - FORMA (In collaborazione con INVALSI), *Report tecnico-descrittivo della sperimentazione VALEFP. Autovalutazione per l'Istruzione e Formazione Professionale*, paper maggio 2017.

*A spiegare il senso del progetto è il Presidente INVALSI, Anna Maria Ajello:*

«**In primo luogo rappresenta il tentativo di predisporre e realizzare prove che siano adatte a una popolazione scolastica abituata a curricoli diversi da quelli realizzati nelle scuole ordinamentali**; ciò non vuol dire semplificare o ridurre le difficoltà per una popolazione studentesca nel senso meno provvista sul piano accademico, ma di riconoscere una specificità cognitiva, contestuale e culturale che richiede da parte di chi vuole condurre valutazioni realmente efficaci, uno sforzo di ideazione di prove che colgano quelle specificità.

L'efficacia delle valutazioni infatti, si connette alla possibilità di utilizzarne gli esiti perché coerenti e in linea con le possibilità di interventi ulteriori.

In secondo luogo, la possibilità di **predisporre prove diversificate** smentisce le tesi di quanti ritengono rigidamente codificate le prove standardizzate e pertanto non adeguabili, che nel caso in questione invece, appaiono curvate alla necessità della popolazione studentesca di riferimento, senza venir meno ai criteri generali che presiedono alla costruzione di prove metodologicamente corrette e affidabili.

In tal senso perciò, la messa a punto di prove così articolate rappresenta anche **una interessante pista di ricerca per l'INVALSI** che, rispondendo ad una richiesta istituzionale di valutazione di sistema – in questo caso riferita potenzialmente a quello della Formazione Professionale – vede dischiudersi direzioni di ricerca innovative e più largamente rispondenti ad una popolazione studentesca la cui diversità – culturale e cognitiva – va progressivamente ampliandosi.

Su un piano analogo, anche se diverso, si pone **la predisposizione del Format del Rapporto di Autovalutazione (RAV)** specificamente costruito per gli istituti di Istruzione e Formazione Professionale. L'adattamento del RAV per consentire una più perspicua riflessione a coloro che devono compilarlo, rispetto alle caratteristiche delle loro attività, rappresenta un modo ulteriore di venire incontro alla specificità dell'agire formativo nella prospettiva di servire davvero a indurre promozione di riflessività e a promuovere cambiamenti positivi.

L'insieme di queste attività, discusse e condivise attraverso incontri e progressivi impegni di lavoro, ha prodotto i risultati che vengono presentati nel testo<sup>8</sup>».

<sup>8</sup> CONFAP-FORMA, c. p. 5.

## **B. Decreti legislativi, attuativi della Legge 13 luglio 2015, n. 107. Punti forti e criticità**

*Ci siamo occupati dell'approvazione della Legge n. 107/2015, nota come la "Buona Scuola", fin dalla pubblicazione del relativo rapporto con interventi su tutti gli editoriali dal terzo numero del 2014 al corrispondente del 2015<sup>9</sup> e si è offerta una valutazione articolata delle fasi della sua elaborazione e del testo finale, cercando di presentare un bilancio degli aspetti positivi e di quelli quanto meno discutibili. Dopo la pronuncia favorevole delle Camere sul provvedimento la nostra attenzione si è concentrata sull'iter della preparazione dei 9 decreti legislativi in esso previsti in quanto riguardano ambiti di grande rilevanza per il nostro sistema educativo di istruzione e di formazione. Un primo Editoriale ha presentato le deleghe, cercando di evidenziarne sia le potenzialità che i limiti e riguardo a questi ultimi si sono offerti suggerimenti per tentare di ridurre al minimo le conseguenze negative<sup>10</sup>. Il 14 gennaio scorso il Consiglio dei Ministri ha dato il primo via libera a otto schemi di decreti legislativi, mentre la definizione del nono, la revisione cioè del testo unico sulla scuola, è stata rimessa a un disegno di legge delega specifico e successivo a motivo della sua particolare complessità. Dopo il confronto nelle Commissioni parlamentari competenti e nella Conferenza Unificata (Stato-Regioni-Città e Autonomie locali), il 7 aprile scorso i testi sono stati approvati definitivamente dal Consiglio dei Ministri pubblicati nella Gazzetta Ufficiale il successivo 16 maggio 2017<sup>11</sup>.*

*Prima di addentrarci nell'esame dei decreti legislativi, precisiamo che la parte dell'Editoriale che segue è articolata in tre sezioni. Tenendo conto degli interessi dei lettori, la prima è dedicata al testo sulla revisione dei percorsi sull'istruzione professionale, la seconda commenta brevemente gli altri provvedimenti e l'ultima concluderà con delle osservazioni di natura trasversale.*

<sup>9</sup> Cfr. G. MALIZIA - M. TONINI, *Editoriale*, in "Rassegna CNOS", 30 (2014), n. 3, pp. 3-14; *Editoriale*, in "Rassegna CNOS", 31 (2015), n. 1, pp. 3-25; *Editoriale*, in "Rassegna CNOS", 31 (2015), n. 2, pp. 3-24; *Editoriale*, in "Rassegna CNOS", 31 (2015), n. 3, pp. 3-35.

<sup>10</sup> Cfr. G. MALIZIA et alii, *Editoriale*, in "Rassegna CNOS", 32 (2016), n. 1, pp. 9-19.

<sup>11</sup> Cfr. *Deleghe della 107/2015 (commi 180 - 185)*, in «Newsletter IeFP», (marzo 2017), n. 96, <http://www.cnos-fap.it/page/newsletter-iefp>, (01.04.2017); *Il CdM approva definitivamente le Deleghe della 107/2015 (commi 180 - 185)*, in «Newsletter IeFP», (aprile 2017), n. 97, <http://www.cnos-fap.it/page/newsletter-iefp>, (02.05.2017); G.M. SALERNO, *Lo schema di d.lgs. sulla revisione dei percorsi di Istruzione Professionale e sui raccordi con quelli della IeFP: una scheda di lettura*, in «Newsletter IeFP», (febbraio 2017), n. 95, <http://www.cnos-fap.it/page/newsletter-iefp>, (01.03.2017); G. MALIZIA - C. NANNI, *I decreti attuativi della Buona Scuola. Un bilancio*, in "Orientamenti Pedagogici", 34 (2017), n. 4 (in corso di pubblicazione); S.O. alla GU n. 112 del 16 maggio 2017 - Serie generale *Decreti legislativi attuativi della legge 13 luglio 2015*, n. 107.

## 1. La revisione dei percorsi dell'istruzione professionale e il raccordo con l'IeFP

*Il riordino in questione trova la sua ragion d'essere nell'esigenza di garantire una identità precisa al settore dell'istruzione professionale attraverso una differente strutturazione delle offerte formative, una loro articolazione più soddisfacente e il riconoscimento di un'autonomia che non sia solo formale, ma anche reale<sup>12</sup>. Di conseguenza, le finalità più rilevanti del relativo provvedimento possono essere individuate nelle seguenti: ovviare alle sovrapposizioni dell'istruzione professionale con l'istruzione tecnica e i percorsi della IeFP; contemplare la possibilità per gli istituti professionali di allargare l'offerta formativa anche attraverso la realizzazione dei percorsi della IeFP, purché congruente con la programmazione regionale; potenziare gli indirizzi di studio quinquennali dell'istruzione professionale e delle figure nazionali di riferimento per le qualifiche e i diplomi di IeFP in rapporto ad attività economiche in crescita o nuove; garantire la presenza sull'intero territorio nazionale di un sistema di istruzione professionale e di IeFP che si estenda fino al livello terziario attraverso la realizzazione di una rete nazionale.*

*Entro questo ampio quadro di finalità il decreto legislativo concentra l'attenzione su due obiettivi. Nel riordino dell'offerta dell'istruzione professionale si dovrà puntare alla revisione degli indirizzi e al rafforzamento delle attività didattiche laboratoriali in maniera coerente con i percorsi della IeFP. In secondo luogo, bisognerà preparare gli studenti ad arti, mestieri e professioni determinanti per lo sviluppo del sistema produttivo in vista di un saper fare di qualità, definito sinteticamente come "made in Italy" e al tempo stesso assicurare che le competenze apprese facilitino il passaggio al mondo del lavoro.*

<sup>12</sup> Cfr. Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 61, *Revisione dei percorsi dell'istruzione professionale nel rispetto dell'articolo 117 della Costituzione, nonché raccordo con i percorsi dell'istruzione e formazione professionale, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera d), della legge 13 luglio 2015, n. 107, (17G00069) (GU Serie Generale n.112 del 16-5-2017 - Suppl. Ordinario n. 23); Relazione illustrativa dello schema di decreto legislativo recante revisione dei percorsi dell'istruzione professionale, nel rispetto dell'articolo 117 della Costituzione, nonché raccordo con i percorsi dell'istruzione e formazione professionale, in «Newsletter IeFP», (febbraio 2017), n. 95, <http://www.cnos-fap.it/page/newsletter-iefp>, (01.04.2017); UFFICIO STAMPA DEL MIUR, *La Buona Scuola, in Cdm via libera definitivo ai decreti attuativi*, in «Newsletter IeFP», (aprile 2017), n. 97, <http://www.cnos-fap.it/page/newsletter-iefp>, (02.05.2017); MIUR, *La Buona Scuola. Decreti attuativi. Schede di approfondimento*, in «Newsletter IeFP», (aprile 2017), n. 97, <http://www.cnos-fap.it/page/newsletter-iefp>, (02.05.2017); RETE IMPRESE ITALIA, *Decreti attuativi della legge n. 107 del 2015. Audizione*, in «Newsletter IeFP», (marzo 2017), n. 96, <http://www.cnos-fap.it/page/newsletter-iefp>, (01.04.2017); G. MALIZIA - C. NANNI, *o.c.*; *Commento della CISL Scuola*, in «Newsletter IeFP», (maggio 2017), n. 98, <http://www.cnos-fap.it/page/newsletter-iefp>, (02.06.2017); *Decreti attuativi della legge 107/15, Non fidarsi è meglio*. Contenuti e commenti della FLC CGIL, in «Newsletter IeFP», (maggio 2017), n. 98, <http://www.cnos-fap.it/page/newsletter-iefp>, (02.06.2017).*

*Per raggiungere le finalità e gli obiettivi appena menzionati, il testo in esame prevede nuovi indirizzi di studio che, di conseguenza, aumentano da 6 a 11: essi riguardano attività economiche di rilevanza nazionale, riferenziate ai codici statistici ATECO (ATTività ECONomiche) quelli, cioè, che vengono utilizzati dall'ISTAT per le sue indagini. Ogni istituto potrà adattarli alle necessità del contesto, tenendo conto in ogni caso delle priorità stabilite dalle Regioni. Pur confermando la struttura quinquennale dell'offerta, il decreto legislativo ne regola una nuova articolazione, sia riguardo alla gestione complessiva degli orari che a quella di gruppi classe, modificando in misura notevole l'assetto organizzativo attuale che, al contrario, riproduce in gran parte il percorso ordinario della secondaria di II grado. Da un lato, si assume il modello dell'istruzione degli adulti, contraddistinto da una notevole flessibilità gestionale, adeguandolo alle caratteristiche proprie dell'istruzione professionale; dall'altra, si abbandona la distribuzione dei "due bienni più uno" e si cambia adottando il biennio e il triennio unico per cui nel biennio si adempirà l'obbligo di istruzione, mentre al triennio specialistico viene riservata una impostazione più professionalizzante. Venendo ai particolari, il biennio può contare su complessive 2.112 ore, distribuite tra 1.188 di attività e insegnamenti di istruzione generale aggregati in assi culturali – di cui si parlerà più ampiamente dopo – e 924 di attività e di insegnamenti di indirizzo che includeranno il tempo da dedicare al rafforzamento dei laboratori; all'interno del totale delle ore, una porzione che, però, deve rimanere entro le 264 ore, è dedicata alla personalizzazione degli apprendimenti e alla realizzazione del Progetto Formativo Individuale. Inoltre, a ogni anno del triennio sono destinate 1.056 ore, ripartite tra 462 di attività e di insegnamenti di istruzione generale e 594 di attività e di insegnamenti di indirizzo, nel quadro di una forte caratterizzazione laboratoriale e lavorativa. Da ultimo, agli istituti professionali è permesso di organizzare in via sussidiaria percorsi di IeFP ai fini del conseguimento della qualifica e del diploma professionale purché vengano osservati i parametri stabiliti da ogni Regione.*

*Novità sono state introdotte anche riguardo all'assetto didattico. Ricordiamo in particolare: la personalizzazione del percorso di apprendimento; la definizione di un Progetto Formativo Individuale, per cui il dirigente scolastico, sentito il parere del consiglio di classe, identificherà l'insegnante che svolgerà il ruolo di tutor per sostenere gli studenti nella realizzazione del proprio Progetto; il ricorso a metodologie induttive; l'analisi e la soluzione dei problemi attraverso laboratori e in situazioni operative; il lavoro cooperativo per progetti; la gestione dei processi in contesti organizzati. Di particolare rilevanza è anche l'opportunità stabilita dal decreto di avviare l'alternanza scuola-lavoro e l'apprendistato a partire dal secondo anno del biennio. Inoltre, come è stato accennato sopra, sempre nel biennio sono previsti gli assi culturali e cioè l'asse dei linguaggi, matematico, storico-sociale e scienze motorie: in pratica essi consistono in aggregazioni di insegnamenti tra loro omogenei*

*che dovrebbero facilitare l'apprendimento della competenze chiave di cittadinanza che sono incluse nell'obbligo di istruzione italiano.*

*Ai fini della piena realizzazione delle finalità formative dell'istruzione professionale, ciascun istituto dispone di vari strumenti per l'attuazione dell'autonomia. Anzitutto, le scuole possono fare ricorso, entro l'organico dell'autonomia, alla quota del 20%, cosiddetta "dell'autonomia", tanto nel biennio che nel triennio per perseguire gli obiettivi di apprendimento relativi ai profili in uscita di ciascun indirizzo e per rafforzare gli insegnamenti obbligatori con speciale riferimento alle attività laboratoriali; inoltre, nel triennio è loro consentito di utilizzare gli spazi di flessibilità, intesa come possibilità di articolare gli indirizzi del triennio in profili formativi, con riguardo al 40% dell'orario complessivo fissato per il terzo, il quarto e il quinto anno. Altri strumenti sono: stipulare contratti d'opera con persone del mondo del lavoro e delle professioni; avviare partenariati territoriali; istituire dipartimenti come articolazioni funzionali del collegio dei docenti; creare un comitato tecnico-scientifico; utilizzare gli spazi dell'autonomia per realizzare collegamenti con il sistema della IeFP.*

*Il decreto stabilisce per la prima volta che gli istituti professionali e i CFP accreditati convergano all'interno di una Rete nazionale delle scuole professionali, collegandosi tra di loro in forma stabile e organizzata. La finalità è di promuovere l'innovazione e di rafforzare il raccordo con il sistema produttivo. In aggiunta, è prevista la creazione della "Rete nazionale dei servizi per le politiche del lavoro" che è destinata a riunire le medesime istituzioni, menzionate sopra, con lo scopo di potenziare gli interventi di supporto alla transizione verso un'occupazione.*

*Dalla nuova normativa sono disciplinati pure i passaggi tra l'istruzione professionale e la IeFP. La finalità è quella di consentire agli studenti di seguire un percorso personale di apprendimento, di orientamento graduale e di sviluppo, congruente con le proprie capacità, attitudini e interessi. Più precisamente, si è inteso assicurare a quanti dispongono di una qualifica triennale il passaggio al quarto anno della istruzione professionale o della IeFP, sia presso le istituzioni scolastiche che quelle formative accreditate, in modo da ottenere un diploma professionale di tecnico.*

*Infine, viene creato un sistema di monitoraggio dell'offerta dell'istruzione professionale per valutarne la validità e aggiornare i percorsi almeno ogni cinque anni. Tale finalità viene perseguita mediante l'istituzione di un tavolo, coordinato dal MIUR, con la partecipazione degli Enti locali, delle Parti sociali e degli altri Ministeri interessati, facendo ricorso anche all'assistenza di diversi organismi di natura tecnica.*

*Venendo poi a una valutazione complessiva del decreto delegato, si può in primo luogo affermare che la normativa in esso contenuta risulta congruente con la*

nostra Costituzione e in particolare con la ripartizione delle competenze tra lo Stato e le Regioni<sup>13</sup>. In aggiunta, all'interno del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione è attribuito agli studenti un diritto soggettivo di scelta, al termine della secondaria di I grado, tra l'offerta dei diplomi quinquennali dell'istruzione professionale e quella triennale e quadriennale della IeFP. La revisione ha notevolmente approssimato l'istruzione professionale alla IeFP rispetto all'assetto organizzativo, didattico e curricolare, introducendo nella prima gli assi culturali, le unità di apprendimento per conoscenze, abilità e competenze, le metodologie didattiche e laboratoriali, la certificazione delle competenze, l'articolazione dei profili in uscita in termini di competenze, abilità e conoscenze, il rafforzamento dell'alternanza e dell'apprendistato: la nuova impostazione segna sicuramente un miglioramento a paragone con il modello precedente caratterizzato dalla priorità attribuita alle discipline, al trasferimento delle conoscenze e allo studio rispetto alle esperienze lavorative, determinando un parallelismo tra i due sottosistemi e permettendo all'istruzione professionale di situarsi accanto alla IeFP in una posizione di eguale dignità. Certamente positiva è la creazione della Rete nazionale delle scuole professionali che, istituita sulla base di un accordo tra Stato e Regioni, dovrebbe assicurare l'aggiornamento dei percorsi, la definizione di un fondamento comune di riferimento dei profili, il conseguente riconoscimento delle figure professionali della IeFP su tutto il territorio nazionale e il confronto sistematico tra le parti interessate.

È invece negativo che nel passaggio dallo schema di decreto al testo definitivo non si trovino più né il principio secondo il quale l'offerta formativa dell'istruzione professionale e quella della IeFP dovevano essere unitarie, articolate e integrate e, quindi, complementari e non concorrenziali o sostitutive, né la previsione nell'istruzione professionale di un apposito terzo anno in classi distinte per ottenere le qualifiche della IeFP: sono cambiamenti che potrebbero essere interpretati nel senso che, nonostante la revisione della normativa operata dal decreto delegato, resta la sussidiarietà integrativa e, quindi, sostitutiva dell'istruzione professionale nei confronti della IeFP. In aggiunta, non sono state accolte le proposte di FORMA di ripristinare le classi distinte, di introdurre i livelli essenziali delle prestazioni dei percorsi di IeFP in modo che essi risultino disponibili su tutto il territorio nazionale, di procedere a una ridefinizione degli standard formativi e del repertorio dei percorsi della IeFP. In ogni caso, anche se si fossero risolte le

<sup>13</sup> Cfr. *Testi delle audizioni*, in «Newsletter IeFP», (marzo 2017), n. 96, <http://www.cnos-fap.it/page/newsletter-iefp>, (01.04.2017); FORMA, *Audizione Commissione Cultura della Camera dei Deputati*. Paper, Roma, 31 gennaio 2017; FORMA, *Proposte di emendamento allo schema di decreto legislativo sulla revisione dei percorsi dell'istruzione professionale*. Paper, Roma, 13 marzo 2017; G. MALIZIA et alii, o.c.; G. MALIZIA - C. NANNI, o.c.; G.M. SALERNO, o.c.; *Commento della CISL Scuola*, o.c.; *Decreti attuativi della legge 107/15, Non fidarsi è meglio*. Contenuti e commenti della FLC CGIL, o.c.

*problematiche appena ricordate, non si sarebbe superato il nodo fondamentale, quello cioè di rimuovere alla radice l'anacronistica distinzione tra i percorsi scolastici di istruzione tecnica e professionale e le sovrapposizioni con quelli di IeFP; in altre parole e più radicalmente – a nostro giudizio – si sarebbe dovuto ripristinare la proposta della riforma Moratti che articolava il secondo ciclo unicamente in due canali, i licei e la IeFP.*

## **2. Una valutazione sintetica degli altri decreti legislativi**

Per ragioni di spazio e, come si è osservato sopra, tenendo conto delle attese dei nostri lettori, questa seconda sezione concentrerà l'attenzione solo su un breve bilancio della restante normativa. Pertanto, non offriremo una descrizione puntuale degli altri decreti attuativi, ma si evidenzieranno i principali punti forti e le criticità più rilevanti.

### **2.1. Riordino, adeguamento e semplificazione del sistema iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria**

*La nuova impostazione rappresenta senz'altro un progresso rispetto a quella attuale secondo la quale i docenti della secondaria devono abilitarsi dopo la laurea mediante la partecipazione a un tirocinio formativo, un percorso che però permette solo di inserirsi nelle graduatorie di istituto e unicamente per le supplenze, mentre per divenire di ruolo si deve aspettare e vincere un concorso con il pericolo di lunghi tempi di attesa e di vuoto e senza sicurezze<sup>14</sup>. Infatti, il testo in esame delinea un modello non solo unitario e coordinato, ma anche chiaro ed eguale per tutti che include sia la formazione iniziale degli insegnanti sia le modalità per l'immissione nella professione e che può offrire una garanzia nel reclutamento del personale in vista di una scuola più efficiente ed efficace. In aggiunta, l'indizione di un concorso pubblico nazionale su base regionale o interregionale con cadenza*

<sup>14</sup> Cfr. Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 59, *Riordino, adeguamento e semplificazione del sistema iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria per renderla funzionale alla valorizzazione sociale e culturale della professione, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera b), della legge 13 luglio 2015, n. 107, (17G00067) (GU Serie Generale n.112 del 16-5-2017 - Suppl. Ordinario n. 23); Relazione illustrativa dello schema di decreto legislativo recante riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria, in «Newsletter IeFP», (febbraio 2017), n. 95, <http://www.cnos-fap.it/page/newsletter-iefp>, (01.04.2017); UFFICIO STAMPA DEL MIUR, o.c.; MIUR, o.c.; G. MALIZIA - C. NANNI, o.c.; Testi delle audizioni, o.c.; Commento della CISL Scuola, o.c.; Decreti attuativi della legge 107/15, *Non fidarsi è meglio*. Contenuti e commenti della FLC CGIL, o.c.*

*biennale – e non più ogni tre anni come finora – dovrebbe impedire il riemergere del grave nodo problematico del precariato. È pure apprezzabile che l'iter previsto risulti molto attento alle metodologie didattiche ed alle competenze pedagogiche, relazionali, valutative e tecnologiche. Va anche evidenziato, sempre sul lato positivo, che la nuova impostazione si caratterizza per una rilevante valorizzazione delle attività di tirocinio e dell'esperienza sul campo per cui la preparazione alla professione docente si fonda non solo sulla formazione accademica, ma anche sull'insegnamento in atto e la relativa riflessione su di esso. Inoltre, la previsione della laurea o del diploma accademico di I livello per i posti di docente teorico-pratico fornirà un apporto rilevante al miglioramento della qualità del servizio scolastico.*

*Sul lato delle criticità sembra quanto meno discutibile l'introduzione di una diversificazione nella formazione iniziale e nel reclutamento tra insegnanti del medesimo ciclo, il primo cioè, e più precisamente tra quelli della primaria e della secondaria di I grado, e il rafforzamento di una netta distinzione nella formazione e accesso ai ruoli tra scuola dell'infanzia e primaria da una lato e secondaria dall'altro, perché appaiono incompatibili con l'unicità della funzione docente. Si è anche lamentato che l'iter previsto continui ad essere troppo lungo poiché richiede quattro anni dopo la laurea (almeno un anno per l'attuazione del concorso e un triennio per l'inserimento in ruolo) e certamente non incoraggia gli studenti delle facoltà scientifiche, tecnologiche, economiche e giuridiche a scegliere la professione insegnante a causa dei 24 crediti universitari nelle discipline antropico-pedagogiche e nelle metodologie e tecnologie didattiche che sono esigiti per il concorso di accesso. Inoltre, nel percorso delineato la scuola esercita una funzione minore perché il suo compito consiste nell'essere sede di tirocinio diretto e di supplenze mentre all'università è affidato il ruolo di gestire da sola la formazione. Inoltre, va evidenziato che non sono stati presi in considerazione vari emendamenti proposti dalle associazioni delle scuole cattoliche e cioè che: anche le paritarie potessero divenire sedi di tirocinio; fosse garantita al personale già in servizio in tali scuole la conciliabilità della frequenza ai corsi dell'anno di specializzazione; i tempi dei concorsi non ostacolassero la continuità didattica, stabilendo pertanto l'avvio della formazione iniziale dei docenti a settembre e non ad anno scolastico già avanzato.*

## 2.2. La promozione della cultura umanistica, la valorizzazione del patrimonio e delle produzioni culturali e il sostegno della creatività

*La finalità del decreto legislativo di promuovere l'arte e la cultura umanistica nel sistema nazionale di istruzione è da ritenere sicuramente apprezzabile e*

affranca le arti creative dalla collocazione marginale in cui la scuola le ha talvolta confinate<sup>15</sup>. Per effetto della normativa in esame i piani triennali dell'offerta formativa dovranno includere a pieno titolo non solo le discipline tradizionali, ma anche musica e danza, teatro e cinema, pittura, scultura, grafica e design e scrittura creativa. Va anche aggiunto che la valorizzazione del made in Italy riceverà un'accoglienza analoga: naturalmente ciò non dovrà significare subalternità dei valori umani ai bisogni del sistema produttivo. Giustamente, il decreto riesce a conservare l'equilibrio tra una adeguata formazione di base per tutti e la promozione delle eccellenze. Valide risultano pure le indicazioni per il rafforzamento dell'ambito in tutti gli ordini e gradi di scuola e la riorganizzazione delle istituzioni formative del settore artistico. L'introduzione sia del Piano delle arti con il relativo fondo che di una governance plurale rende possibile il ricorso a strategie efficaci di crescita di tutta l'area.

Uno dei limiti del provvedimento consiste nella sostanziale mancanza di riferimento alla IeFP come se questa non fornisse un apporto rilevante alla promozione del made in Italy e delle vocazioni del territorio. Si è anche evidenziato che l'accantonamento del 5% nel contingente dei posti di potenziamento per l'insegnamento dei temi della cultura umanistica, la definizione cioè di porzioni di organico da utilizzare per particolari obiettivi di potenziamento dell'offerta formativa, non dovrebbe essere fissata per legge, ma rimessa all'autonomia delle scuole. Infine, le risorse economiche assegnate alle finalità del decreto sotto esame, sebbene costituiscano una novità rispetto al passato anche recente, tuttavia vengono valutate come alquanto insufficienti in confronto con gli obiettivi previsti che risultano particolarmente ambiziosi.

### 2.3. Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato

*In generale è possibile affermare che il decreto legislativo n. 62 è riuscito ad introdurre innovazioni in positivo senza stravolgere il disegno complessivo dell'attuale*

<sup>15</sup> Cfr. Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 60, *Norme sulla promozione della cultura umanistica, sulla valorizzazione del patrimonio e delle produzioni culturali e sul sostegno della creatività, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera g), della legge 13 luglio 2015, n. 107, (17G00068)* (GU Serie Generale n.112 del 16-5-2017 - Suppl. Ordinario n. 23); *Relazione illustrativa dello schema di decreto legislativo recante norme sulla promozione della cultura umanistica, sulla valorizzazione del patrimonio e delle produzioni culturali e sul sostegno alla creatività*, in «Newsletter IeFP», (febbraio 2017), n. 95, <http://www.cnos-fap.it/page/newsletter-iefp>, (01.04.2017); UFFICIO STAMPA DEL MIUR, o.c.; MIUR, o.c.; G. MALIZIA - C. NANNI, o.c.; *Testi delle audizioni*, o.c.; *Commento della CISL Scuola*, o.c.; *Decreti attuativi della legge 107/15, Non fidarsi è meglio*. Contenuti e commenti della FLC CGIL, o.c.

sistema<sup>16</sup>. Venendo ai dettagli meritano un giudizio favorevole i seguenti aspetti: il risalto attribuito al carattere formativo della valutazione; la congruenza con le Indicazioni nazionali; la riduzione delle prove negli esami di Stato e riguardo a questi ultimi il peso più grande assegnato al percorso dello studente; l'alternanza come condizione per l'accesso all'esame terminale della secondaria di II grado; l'uscita delle prove INVALSI dagli esami e il loro arricchimento con l'aggiunta di una nuova, quella dell'inglese. «Le indicazioni prospettate nel [...] decreto appaiono interessanti, ma comunque sono necessari interventi per motivare i docenti e per offrire una formazione relativa ad aspetti metodologici anche trasversali alle singole discipline affinché la valutazione sia veramente formativa»<sup>17</sup>.

Tra le carenze va evidenziata in primo luogo l'eliminazione della tesina e della possibilità di esporre argomenti di proprio interesse dall'esame di Stato della secondaria di II grado, perché si limitano notevolmente la pluridisciplinarietà delle prove e l'aspetto dell'approfondimento tematico. In aggiunta, la partecipazione dei genitori risulta alquanto marginale, mentre sarebbe stato opportuno che gli esiti della valutazione fossero analizzati insieme ai genitori per definire gli interventi più efficaci ai fini di potenziare l'apprendimento dei figli. Viene anche criticato che i risultati delle prove INVALSI siano trascritti nella certificazione delle competenze del I ciclo e nel curriculum dello studente perché l'INVALSI avrebbe competenza sulla valutazione di sistema e non su quella individuale degli apprendimenti. Inoltre, sempre sul lato negativo va evidenziato che generalmente il decreto non menziona le competenze e le conoscenze dei percorsi IeFP.

## 2.4. Effettività del diritto allo studio attraverso la definizione delle prestazioni, in relazione ai servizi alla persona

*Un punto forte del testo va visto nello sviluppo di un sistema di welfare studentesco, basato sull'adeguatezza e l'efficacia dei servizi per il diritto allo studio: si vuole infatti costruire un sistema nazionale di istruzione realmente aperto a tutti, mal-*

<sup>16</sup> Cfr. Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 62, *Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107, (17G00070) (GU Serie Generale n.112 del 16-5-2017 - Suppl. Ordinario n. 23); Relazione illustrativa dello schema di decreto legislativo recante norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato* (febbraio 2017), in «Newsletter IeFP», n. 95, <http://www.cnos-fap.it/page/newsletter-iefp>, (01.04.2017); UFFICIO STAMPA DEL MIUR, o.c.; MIUR, o.c.; G. MALIZIA - C. NANNI, o.c.; *Testi delle audizioni, o.c.; Commento della CISL Scuola, o.c.; Decreti attuativi della legge 107/15, Non fidarsi è meglio*. Contenuti e commenti della FLC CGIL, o.c.

<sup>17</sup> CISL SCUOLA, *Memoria depositata in occasione dell'audizione parlamentare svoltasi il 2 febbraio 2017*, in «Newsletter IeFP», (marzo 2017), n. 96, p. 22, <http://www.cnos-fap.it/page/newsletter-iefp>, (01.04.2017).

grado le notevoli diversità di natura geografica, economica, culturale e sociale, riscontrabili nel nostro Paese<sup>18</sup>. Da questo punto di vista il decreto prende alcuni significativi provvedimenti: l'esonero dalle tasse scolastiche per gli studenti del quarto e quinto anno della secondaria di II grado, gli investimenti in borse di studio, la mobilità, i servizi mensa, la fornitura dei libri di testo e dei supporti anche digitali per la didattica, e tali interventi sono previsti in particolare per gli alunni con disabilità, per quelli ricoverati in ospedale e quelli che, comunque, sperimentano situazioni di disagio e di marginalità. Una menzione a sé merita indubbiamente l'estensione della Carta dello Studente fino alla scuola primaria. Da ultimo, una innovazione valida (eccetto che per la criticità che sarà puntualizzata successivamente) è rappresentata dalla creazione di una Conferenza Nazionale che dovrebbe assicurare una governance più partecipata.

I fondi previsti, anche se risultano triplicati da 20 a 60 milioni di euro circa, tuttavia non sembrano sufficienti quando sono paragonati con la numerosità degli aventi diritto. Una notevole criticità va vista nel fatto che gli Enti locali, la cui funzione di supporto economico in questa area è particolarmente importante, trovano nell'esercizio del loro ruolo limiti rilevanti in formule quali "la compatibilità delle risorse disponibili a legislazione vigente" o "la invarianza della spesa" che si trovano nel decreto legislativo. Inoltre, la norma sui beneficiari avrebbe dovuto stabilire che i destinatari del diritto allo studio sono tutti gli studenti, qualunque sia la natura giuridica dell'istituzione scolastica frequentata: l'assenza di tale indicazione svantaggia soprattutto gli allievi delle scuole paritarie e quelli della IeFP che non sempre risultano inclusi nei vantaggi previsti dal testo in esame. Al riguardo si sarebbe potuto far ricorso alle buone pratiche di diversi Enti locali che sono riusciti a evitare tali ingiustizie. Infine, va lamentato che i rappresentanti delle scuole paritarie e dei loro gestori non siano inclusi tra i membri della Conferenza nazionale per il diritto allo studio.

<sup>18</sup> Cfr. Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 63, *Effettività del diritto allo studio attraverso la definizione delle prestazioni, in relazione ai servizi alla persona, con particolare riferimento alle condizioni di disagio e ai servizi strumentali, nonché potenziamento della carta dello studente, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera f, della legge 13 luglio 2015, n. 107, (17G00071) (GU Serie Generale n.112 del 16-5-2017 - Suppl. Ordinario n. 23)*; *Relazione illustrativa dello schema di decreto legislativo concernente l'effettività del diritto allo studio attraverso la definizione delle prestazioni, in relazione ai servizi alla persona, con particolare riferimento alle condizioni di disagio e ai servizi strumentali, nonché potenziamento della carta dello studente*, in «Newsletter IeFP», (febbraio 2017), n. 95, <http://www.cnos-fap.it/page/newsletter-iefp>, (01.04.2017); UFFICIO STAMPA DEL MIUR, o.c.; MIUR, o.c.; G. MALIZIA - C. NANNI, o.c.; *Testi delle audizioni*, o.c.; CISL SCUOLA, o.c.; MSAC-MOVIMENTO STUDENTI DI AZIONE CATTOLICA, *Testo dell'audizione*, in «Newsletter IeFP», (marzo 2017), n. 96, <http://www.cnos-fap.it/page/newsletter-iefp>, (01.04.2017); *Commento della CISL Scuola*, o.c.; *Decreti attuativi della legge 107/15, Non fidarsi è meglio*. Contenuti e commenti della FLC CGIL, o.c.

## 2.5. Disciplina della scuola italiana all'estero

*Il decreto legislativo n. 64 punta a rimediare alle carenze della disciplina in vigore che, risalendo al 1994, non appare più in grado sia di rispondere alle esigenze emergenti dai mutamenti che in anni recenti si sono prodotti nel contesto sociale, sia di superare il gap riscontrabile tra le scuole in Italia e quelle operanti all'estero: pertanto, la soluzione adottata è stata di estendere alle seconde le riforme introdotte ultimamente nel nostro Paese<sup>19</sup>. Infatti, la nuova normativa ammodernata e riorganizza tutta l'area in esame, ponendo le basi per un collegamento efficace tra il Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale (MAECI) e il MIUR. A fornire il quadro di riferimento dei cambiamenti è il nostro sistema educativo, in quanto ispirato ai valori della inclusività, della interculturalità, della democrazia e della non discriminazione e al tempo stesso calato all'interno di una prospettiva europea e internazionale.*

*Accanto ai punti forti della nuova disciplina appena ricordati, esistono delle criticità che non possono essere passate sotto silenzio. Uno di questi aspetti negativi può essere identificato nell'eccessiva importanza attribuita allo sviluppo e alla propagazione della lingua e della cultura italiana in rapporto agli obiettivi storici del supporto ai lavoratori del nostro Paese impegnati fuori dell'Italia. Inoltre, di nuovo va lamentata la marginalità delle scuole paritarie e di quelle professionali, sebbene all'estero ne esistano molte che offrono servizi educativi di eccellenza.*

## 2.6. Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni

*Come negli altri casi, incominciamo con i punti forti. In primo luogo, l'introduzione del sistema integrato fa compiere un vero salto di qualità ai servizi per l'infanzia che passano da un'ottica assistenziale ad una prettamente educativa, garantendo al tempo stesso la continuità tra i due periodi 0-3 e 3-6 anni<sup>20</sup>. Le nuove strutture*

<sup>19</sup> Cfr. Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 64, *Disciplina della scuola italiana all'estero, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera b), della legge 13 luglio 2015, n. 107, (17G00072)* (GU Serie Generale n.112 del 16-5-2017 - Suppl. Ordinario n. 23); *Relazione illustrativa dello schema di decreto legislativo recante disciplina della scuola italiana all'estero*, in «Newsletter IeFP», (febbraio 2017), n. 95, <http://www.cnos-fap.it/page/newsletter-iefp>, (01.04.2017); UFFICIO STAMPA DEL MIUR, o.c.; MIUR, o.c.; G. MALIZIA - C. NANNI, o.c.; *Testi delle audizioni*, o.c.; *Commento della CISL Scuola*, o.c.; *Decreti attuativi della legge 107/15, Non fidarsi è meglio*. Contenuti e commenti della FLC CGIL, o.c.

<sup>20</sup> Cfr. Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65, *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107, (17G00073)* (GU Serie Generale n.112 del 16-5-2017 - Suppl. Ordinario n. 23); *Relazione illustrativa dello schema di decreto legislativo recante istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni*, in «Newsletter IeFP», (febbraio 2017), n. 95, <http://www.cnos-fap.it/page/newsletter-iefp>, (01.04.2017); UFFICIO STAMPA DEL MIUR, o.c.; MIUR, o.c.; G. MALIZIA - C. NANNI, o.c.; *Testi delle audizioni*, o.c.; *Commento della CISL Scuola*, o.c.; *Decreti attuativi della legge 107/15, Non fidarsi è meglio*. Contenuti e commenti della FLC CGIL, o.c.

dovrebbero assicurare alle famiglie standard equivalenti in tutto il Paese; inoltre, l'assetto organizzativo potrà disporre di una articolazione precisa ed efficace delle competenze tra i vari attori istituzionali. L'intenzione è di raggiungere con i servizi educativi per l'infanzia almeno il target europeo del 33% di copertura dei bambini 0-3 anni, puntando a superare le differenziazioni ancora riscontrabili sul piano territoriale mediante un'equa ripartizione dell'offerta. Allo stesso tempo risulta apprezzabile l'obiettivo di perseguire la generalizzazione qualitativa e quantitativa della scuola dell'infanzia. Inoltre, va considerata come del tutto valida la richiesta del titolo universitario per l'esercizio della professione di educatore nei servizi per l'infanzia. Riguardo a questi ultimi è senz'altro condivisibile la disposizione che li esclude dai servizi pubblici a domanda.

Le criticità riguardano in particolare due aree. Anzitutto, è inaccettabile che il decreto non abbia realizzato la generalizzazione della gratuità della scuola dell'infanzia: infatti, riguardo alle paritarie private non sono ancora previsti finanziamenti sufficienti. Inoltre, tali scuole e le loro associazioni rappresentative non sempre fanno parte negli organismi di consultazione, nelle fasi di intesa, proposta, programmazione, gestione, monitoraggio e valutazione, e in particolare questa situazione si riscontra nella Commissione per il sistema integrato 0-6 anni che esercita importanti funzioni consultive e propositive. In aggiunta, alcune normative importanti hanno come beneficiari unicamente le scuole statali. L'altro limite si riferisce alla partecipazione delle famiglie che, pur affermata dal decreto, non sempre trova nel concreto una realizzazione adeguata, come per esempio nel caso in cui non viene prevista tra gli obiettivi strategici della riforma.

## 2.7. Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità

Sul lato positivo il primo aspetto da evidenziare riguarda l'impostazione generale che si può certamente ritenere valida a livello di principi, ma che per produrre effetti favorevoli dovrà essere adeguatamente supportata con interventi efficaci<sup>21</sup>. Più specificamente, essa focalizza l'attenzione sulle varie misure rivolte ai disabili che occupano il centro dei processi di insegnamento e di apprendimento: infatti, le

<sup>21</sup> Cfr. Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66, *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107, (17G00074) (GU Serie Generale n.112 del 16-5-2017 - Suppl. Ordinario n. 23)*; *Relazione illustrativa dello schema di decreto legislativo recante norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*, in «Newsletter IeFP», (febbraio 2017), n. 95, <http://www.cnos-fap.it/page/newsletter-iefp>, (01.04.2017); UFFICIO STAMPA DEL MIUR, o.c.; MIUR, o.c.; G. MALIZIA - C. NANNI, o.c.; *Testi delle audizioni*, o.c.; *Commento della CISL Scuola*, o.c.; *Decreti attuativi della legge 107/15, Non fidarsi è meglio. Contenuti e commenti della FLC CGIL*, o.c.

*singole scuole preparano per loro un progetto educativo individuale (PEI) sulla base di una definizione ampia dei bisogni che, a sua volta, diviene parte integrante del Progetto individuale. La partecipazione delle famiglie e delle relative associazioni risulta rafforzata e l'intera comunità scolastica, e non solo il docente di sostegno, è chiamata ad assumere la responsabilità dell'inclusione. Il decreto legislativo definisce in maniera chiara e precisa i compiti di ogni attore istituzionale, Stato ed Enti locali, e questa volta le scuole paritarie ricevono i medesimi finanziamenti delle statali perché ambedue sono comprese sotto la denominazione del sistema nazionale di istruzione. Viene prevista una preparazione specifica per il personale docente, dirigente ed ATA e il giudizio sulla qualità dell'inclusione scolastica diventa un parametro alla pari della valutazione delle scuole.*

*Nel testo in esame i punti deboli risultano meno importanti di quelli validi, benché i primi non debbano essere affatto sminuiti. Passando ad aspetti specifici, non è accettabile che l'organico sia contenuto nello spazio di quello esistente perché possono manifestarsi esigenze nuove e non prevedibili a cui non si può non dare una risposta adeguata; anche gli interventi degli Enti locali non possono essere circoscritti entro le risorse disponibili al presente. Nella formazione iniziale dei docenti curricolari gli insegnamenti riguardanti la didattica speciale rappresentano unicamente un ambito a scelta per cui essi possono accedere al ruolo senza competenze in questo campo. Inoltre, la nuova normativa disciplina una sola delle categorie dei BES (Bisogni Educativi Speciali), la disabilità cioè, e ignora invece quelle dei disturbi evolutivi specifici e dello svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale; pure l'orientamento viene completamente dimenticato. L'Osservatorio permanente per l'inclusione scolastica, che svolge un ruolo di studio, monitoraggio e proposta, non include tra i suoi membri i rappresentanti delle associazioni delle famiglie e dei docenti e dei dirigenti della IeFP; inoltre, una normativa più efficace dovrebbe essere prevista per l'inclusione dei disabili nei percorsi IeFP a cui questi sono iscritti in gran numero. A scanso di equivoci, le disposizioni sui finanziamenti avrebbero dovuto contenere un riferimento esplicito alle scuole paritarie e non limitarsi a richiamare la formula del sistema nazionale di istruzione; bisognava pure chiarire che gli interventi degli Enti locali hanno come beneficiari alla pari non solo gli allievi delle statali, ma anche quelli delle paritarie.*

### **3. Considerazioni generali**

*Presentiamo da ultimo una serie di osservazioni che, diversamente dalle precedenti focalizzate sui singoli decreti, si caratterizzano per la loro natura generale e trasversale.*

*In primo luogo, non era affatto certo che la riforma della Buona Scuola, avviata tre anni fa da un Presidente del Consiglio e da una Ministra dell'istruzione, della università e della ricerca differenti dagli attuali si sarebbe conclusa a livello normativo nei tempi stabiliti<sup>22</sup>. Probabilmente ha inciso sul raggiungimento di tale traguardo la presenza di una nuova Ministra ex sindacalista e più disponibile al dialogo e al confronto con le parti sociali della precedente.*

*I primi giudizi dei commentatori sui contenuti dei decreti delegati mettono l'accento sul carattere di "riforma incompiuta" o di un "appannamento fino alla cancellazione delle buone intenzioni"<sup>23</sup>, in quanto innovazioni come la valorizzazione del merito e del rigore, il ruolo assegnato alla valutazione, la maggiore autonomia attribuita ai dirigenti nel reclutamento del personale e più in generale nella gestione delle scuole, sarebbero stati progressivamente stemperati o non si troverebbero nella normativa approvata. Al riguardo ci sembra più bilanciato il parere della Conferenza Nazionale Universitaria di Scienze della Formazione che ammette: «Il rilevante contributo che l'insieme dei provvedimenti attuativi del comma 181 della Legge n. 107/2015 può portare al rinnovamento e alla qualificazione del sistema educativo italiano, pur nella convinzione che il processo da esso attivato richiederà un non breve periodo di sperimentazione e di progressiva messa a punto»<sup>24</sup>.*

*A nostro giudizio, l'ostacolo principale alla piena attuazione della riforma va visto non tanto nel merito delle misure approvate, quanto nella resistenza del corpo docente e dei loro sindacati a motivo della insoddisfacente partecipazione alle innovazioni introdotte. Pertanto, la riuscita dei cambiamenti è subordinata al conseguimento di un accordo generale degli insegnanti e dei sindacati sulle proposte avanzate mediante il coinvolgimento nell'attuazione dei cambiamenti voluti.*

*Al riguardo un apporto significativo potrebbe essere offerto dal potenziamento della formazione iniziale e in servizio degli insegnanti che, d'altra parte, è una delle strategie preferite nelle procedure di realizzazione della riforma.*

*Una delle criticità dei decreti va identificata nell'autonomia della scuola che la Buona Scuola intendeva attuare in maniera piena e reale e che invece sembra passare in secondo piano rispetto al ruolo dello Stato, delle Regioni e degli Enti locali.*

<sup>22</sup> Cfr. G. MALIZIA - C. NANNI, o.c.; *Deleghe legislative al Governo previste dalla legge 107/2015: I primi commenti*, «Tuttoscuola», in «Newsletter IeFP», (aprile 2017), n. 97, <http://www.cnos-fap.it/page/newsletter-iefp>, (02.05.2017); *Commento del Movimento 5stelle*, in «Newsletter IeFP», (maggio 2017), n. 98, <http://www.cnos-fap.it/page/newsletter-iefp>, (02.06.2017).

<sup>23</sup> L. RIBOLZI, *Troppe valide intenzioni sono rimaste solo sulla carta*, in «Sole 24 Ore Focus», (26 aprile 2017), p. 2; cfr. anche *Deleghe legislative al Governo previste dalla legge 107/2015...*, o.c.

<sup>24</sup> CONFERENZA NAZIONALE UNIVERSITARIA DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE, *Audizione in ordine ai profili attuativi della Legge n.107/2015*, in «Newsletter IeFP», (marzo 2017), n. 96, p. 1, <http://www.cnos-fap.it/page/newsletter-iefp>, (01.04.2017).

*Ancora una volta si è persa l'occasione di realizzare nel sistema educativo di istruzione e di formazione un duplice balzo in avanti di qualità, riconoscendo in modo effettivo la libertà di educazione e le grandi potenzialità della IeFP.*

*Le risorse economiche sono certamente cresciute, ma rimangono ancora del tutto inadeguate e, in particolare, va criticato l'inserimento continuo nei decreti di limiti invalicabili alle spese in quanto sono state moltiplicate le formule, già ricordate sopra, quali "la compatibilità delle risorse disponibili a legislazione vigente" o "la invarianza della spesa".*

# Intervista a don Angel Miranda, Direttore del CFP di Urnieta, Paesi Baschi

REDAZIONE DI RASSEGNA CNOS

*L'articolo riporta un'intervista rivolta a don Angel Miranda (Paesi Baschi), al quale è stato chiesto di fornire una panoramica del sistema scolastico e professionale in Spagna.*

*The article contains an interview with Fr Angel Miranda (Basque Country), who has been asked to provide an overview of the educational and vocational system in Spain.*

## 1. Il suo incarico

- *Don Angel, le chiediamo una breve presentazione della sua persona: chi è, quali attività svolge oggi, quali attività ha svolto negli ultimi tempi?*

Dopo tanti anni di vita salesiana trascorsa sempre nell'ambito della Formazione Professionale<sup>1</sup> come direttore di Centro, animatore pastorale, coordinatore nazionale dei Centri salesiani di FP, animatore all'interno di Don Bosco International e della FP in Europa, mi trovo ora ad essere direttore di un CFP di Urnieta, Paesi Baschi, in cui continuo ad essere impegnato nella ricerca e creazione di percorsi formativi per i giovani.

Altri aspetti del mio percorso salesiano e professionale emergeranno durante questa intervista.

## 2. La nascita della Formazione Professionale in Spagna

- *Don Angel, ci può parlare del percorso e delle tappe che hanno portato alla configurazione del vostro sistema di FP?*

Bisogna tenere presente il fatto che la FP venne regolamentata ed ufficialmente integrata all'interno del sistema educativo solo nel 1949, quando la FP salesiana aveva di fatto già compiuto 65 anni! E per di più, sarebbero dovuti passare altri

<sup>1</sup> <http://todofp.es/inicio.html> è il portale del Ministero che fornisce numerose informazioni e spiegazioni sulla Formazione Professionale in Spagna.

10 anni prima dell'approvazione della Legge sulla Formazione Professionale che regolava gli studi corrispondenti alla *Oficialía* (Tecnico) e alla *Maestría* (Tecnico Professionista) industriale con programmi incorporati nel sistema educativo e sempre dipendenti dal Ministero dell'Istruzione.<sup>2</sup> I successivi piani di sviluppo industriale dell'epoca franchista, l'avvento della democrazia nel 1975, l'organizzazione regionale del Paese sancita dalla Costituzione spagnola del 1977, l'ingresso nell'Unione europea e, soprattutto, i processi di crescita degli indici di sviluppo industriale, sociale e economico, hanno portato a cambiamenti strutturali e legislativi della Formazione Professionale che hanno avuto ripercussioni:

- sull'organizzazione dei programmi di formazione,
- sulle condizioni di accesso degli studenti ai diversi livelli di istruzione,
- sulla creazione di settori professionali, programmi scolastici e corrispondenti qualifiche,
- sulla diversificazione, l'autorizzazione, il riconoscimento e il finanziamento di istituzioni che forniscono Formazione Professionale,
- sulla formazione dei formatori della FP,
- sui processi di implementazione e di sviluppo del sistema delle competenze.

Sin dal periodo democratico post-dittatura del dopoguerra, il sistema di istruzione si presentava decentralizzato con livelli di autonomia regionale che oscillavano tra il 45% e il 55% nell'organizzazione e sviluppo dei curricula formativi e nei livelli di finanziamento delle azioni formative. Ciò rende ancora più complesso entrare nel dettaglio della FP in Spagna.

### **3. La Formazione Professionale in Spagna: parte integrante del sistema educativo**

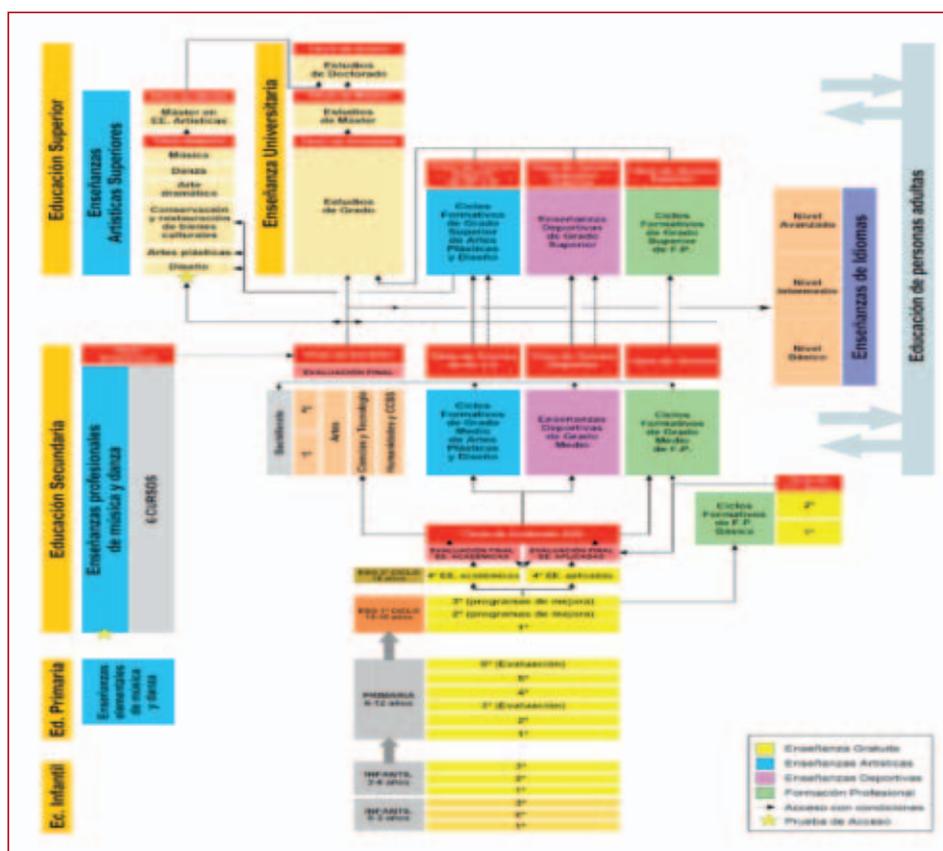
- *Don Angel, la Formazione Professionale e il sistema scolastico risultano fortemente integrati in Spagna, ce ne può parlare?*

Certamente si tratta di un aspetto in un certo senso innovativo per molti paesi. Il sistema educativo spagnolo, sebbene sin dal 1990 sia stato sottoposto a sette riforme con le corrispondenti Leggi Organiche, ha sempre mantenuto la Formazione Professionale iniziale all'interno della sua struttura. Negli ultimi anni, la Formazione Professionale per far fronte alla necessità di omologare tutte le competenze acquisite, si è suddivisa in:

<sup>2</sup> Questa incorporazione della FP nel sistema di istruzione è, in qualche modo, elemento di differenziazione del sistema di FP spagnolo rispetto a quello di molti paesi vicini in cui la FP dipende da altre organizzazioni politiche o industriali: Ministeri del Lavoro, Federazioni dei datori di lavoro, Camere di Commercio, Regioni amministrative, ecc.

- **Formación Profesional Reglada** o “Iniziale”, regolata dalla LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo) ed è di competenza dell’amministrazione per l’educazione (generale o della Comunità Autonoma);
- **Formación para el Empleo** (“Formazione per l’occupazione”), di competenza delle amministrazioni per il Lavoro e Previdenza sociale.

Naturalmente, nello schema ufficiale del sistema educativo spagnolo viene menzionata solo la Formazione Professionale Iniziale che è strutturata come segue<sup>3</sup>:



## L'ISTRUZIONE GENERALE OBBLIGATORIA

- **Educación Infantil (Educazione dell'infanzia)** è divisa in due cicli: il primo per bambini di età compresa tra 0 e 3 anni, non è obbligatorio ed è parzialmente o completamente gratuito a seconda della regione. Il secondo, per bambini di età compresa tra i 3 e i 6 anni, riceve finanziamenti pubblici anche nei centri privati “concertados”<sup>4</sup> nella quasi totalità delle comunità autonome.

<sup>3</sup> <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/in/sistema-educativo/sistema-educativo-lomce/sistema-educativo-lomce.png>

<sup>4</sup> Centri di natura privata, ma sovvenzionati in parte dallo Stato e in parte dalle rette dei genitori.

- **Educación Primaria (Istruzione primaria)** viene frequentata in età compresa tra i 6 e i 12 anni e rappresenta la prima fase obbligatoria del sistema. È a carattere gratuito e comprende sei corsi accademici.
- **Educación Secundaria Obligatoria, ESO (Istruzione Secondaria Obbligatoria)** si compone di due cicli, il primo composto da tre corsi scolastici e il secondo, propedeutico e preparatorio agli studi posteriori di “Bachillerato” o di Formazione Professionale.

### L'ISTRUZIONE GENERALE POST-OBBLIGATORIA

- **Il Bachillerato** fa parte dell'Istruzione Secondaria Post-obbligatoria, ha carattere volontario e a seconda della Regione è parzialmente o totalmente finanziato dallo Stato. La sua durata è di due corsi, normalmente dai 16 ai 18 anni e presenta tre diverse modalità: Scienze e Tecnologia, Arte, Materie umanistiche e Scienze sociali.

### LA FORMAZIONE PROFESSIONALE

Rientra nell'Istruzione Secondaria Post-obbligatoria e offre più di 150 cicli di formazione in 26 famiglie professionali con contenuti teorici e pratici adatti ai diversi settori e livelli professionali.

- **I Cicli di Formazione Professionale di Base (Ciclos de Formación Profesional Básica)** offrono programmi di educazione gratuiti e obbligatori a studenti di 15 anni di età non superiore ai 17 anni che hanno completato il primo ciclo di ESO (Istruzione Secondaria Obbligatoria) – in via eccezionale, il secondo – e che iniziano il ciclo sotto proposta del corpo docente ai genitori o tutori, i quali accettano di far intraprendere un nuovo percorso formativo a studenti interessati nella FP.

La legislazione ufficiale offre 36 diversi titoli in 18 famiglie professionali.<sup>5</sup> Superato il ciclo di due anni, l'alunno ottiene il titolo di **Profesional básico** e di Diplomato in ESO.

- **I Cicli Formativi di Grado Medio (Ciclos Formativos de Grado Medio)**, al termine dei quali lo studente ottiene il titolo di **Técnico**, rientrano nell'Istruzione Secondaria Post-obbligatoria, con diversi livelli di finanziamento pubblico a seconda della Regione autonoma.

La legislazione corrispondente indica 64 titoli nelle 26 famiglie professionali<sup>6</sup> del Catalogo Nazionale delle Qualifiche Professionali.

<sup>6</sup> <http://todofp.es/que-como-y-donde-estudiar/que-estudiar/ciclos/grado-medio.html>

<sup>5</sup> <http://todofp.es/que-como-y-donde-estudiar/que-estudiar/ciclos/fp-basica.html>

- **I Cicli Formativi di Grado Superiore (Ciclos Formativos de Grado Superior)** rientrano nell'Istruzione Superiore e sono rivolti a studenti dai 18 ai 20 anni che hanno terminato gli studi di Bachillerato od ottenuto il titolo di *Técnico* al termine del ciclo di Grado Medio.

Alla fine del Ciclo Formativo di Grado Superiore gli studenti ottengono il titolo di ***Técnico Superior***; prevede diversi livelli di finanziamento pubblico a seconda della Regione, tra cui borse di studio che coprono completamente o parzialmente gli studi.

La sua offerta comprende 79 cicli di formazione che si riferiscono a 24 famiglie professionali.<sup>7</sup>

La **Formazione Professionale Continua (Formación Continua)** si rivolge a persone in fase di riqualificazione professionale o aggiornamento e prevede diversi livelli di finanziamento:

- Attività formative finalizzate all'ottenimento di **Certificados de Profesionalidad** ("Qualifiche professionali") in accordo col Catalogo Nazionale delle Qualifiche Professionali. Attualmente vengono emessi 664 **Certificados de Profesionalidad** nelle 26 famiglie professionali del Catalogo INCUAL<sup>8</sup>.
- Attività formative che comprendono **l'impegno di assunzione**.

In entrambi i casi, queste attività di formazione si svolgono in strutture delle pubbliche amministrazioni o attraverso vari accordi e livelli di finanziamento pubblico, in centri di formazione professionale formali o in altri enti di formazione.

La Formazione Professionale sta guadagnando sempre più prestigio e popolarità in Spagna, sia tra le famiglie che tra i giovani. L'ampia scelta di possibilità offerte dal Sistema, si legano agli evidenti livelli occupazionali i che raggiungono i giovani che perseguono questi studi.

<sup>7</sup> <http://todofp.es/que-como-y-donde-estudiar/que-estudiar/ciclos/grado-superior.html>

<sup>8</sup> Il Servizio Pubblico per l'Occupazione ha un portale informatico sui certificati di professionalità, dove viene presentato lo sviluppo legale, i contenuti dei vari programmi, i sistemi di gestione accademici degli stessi [https://www.sepe.es/contenidos/personas/formacion/certificados\\_de\\_profesionalidad/certificados\\_profesionalidad.html](https://www.sepe.es/contenidos/personas/formacion/certificados_de_profesionalidad/certificados_profesionalidad.html)

La seguente tabella presenta alcuni dati statistici ufficiali sulla FP in Spagna<sup>9</sup>:

**Tab.1 – Centri di Formazione Professionale e relativa popolazione scolastica in Spagna**

<b>Numero totale di CFP:</b>	3.615 con 355.120 allievi
<b>Numero di CFP pubblici:</b>	2.525 con 270.476 allievi
<b>Numero di CFP privati:</b>	1090 con 1090 allievi
<b>Numero totale di CFP che forniscono FP di base:</b>	1925 (1601 pubblici e 324 privati)
<b>Numero totale di CFP che forniscono FP di Grado Medio:</b>	2720 (1959 pubblici e 761 privati)
<b>Numero totale di CFP che forniscono FP di Grado Superiore:</b>	2285 (1615 pubblici e 670 privati)
<b>Numero totale di alunni di FP di Base:</b>	62025 (47.935 in CFP pubblici e 14.090 in CFP privati)
<b>Numero totale di alunni di Grado Medio:</b>	325.047 (242.129 in CFP pubblici e 82.918 in CFP privati)
<b>Numero totale di alunni di Grado Superiore:</b>	309.528 (234.626 in CFP pubblici e 74.902 in CFP privati)

I dati fanno riferimento alle attività formative in presenza, sebbene stia crescendo il numero di CFP e di alunni che scelgono la formazione on-line.

### 3.1. Il catalogo nazionale delle qualifiche professionali (Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales - CNCP)<sup>10</sup>

Si tratta di un elemento chiave nell'ordinamento giuridico della FP spagnola, in quanto responsabile delle qualifiche professionali suscettibili di riconoscimento e accreditamento, identificate nel sistema produttivo a seconda delle competenze richieste dalla professione.

Il catalogo è organizzato in Famiglie Professionali e Livelli che sono la base per sviluppare l'offerta formativa dei titoli e dei certificati professionali, incluso il contenuto modulare della Formazione Professionale associata a ciascuna qualifica.

Gli obiettivi principali del CNCP sono:

- Adattare la Formazione Professionale alle esigenze del sistema produttivo.
- Integrare le offerte di FP regolamentata e non regolamentata nei diversi percorsi formativi.

<sup>9</sup> Il portale di statistiche ufficiali del Ministero relativo alla FP offre numerosi dati interessanti <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/Formacion-profesional.html>

<sup>10</sup> L'Istituto Nazionale per le Qualifiche (INCUAL) è responsabile della definizione, elaborazione e aggiornamento del CNCP e del corrispondente Catalogo Modulare della Formazione Professionale.

- Esercitare il ruolo di referente per la valutazione e il riconoscimento delle competenze acquisite in maniera informale e non formale.
- Promuovere la formazione continua.
- Migliorare la qualità della Formazione Professionale nel suo complesso.
- Assicurare trasparenza nel mercato del lavoro regolando domanda e offerta.
- Migliorare il livello di qualifica della forza lavoro, attraverso la formazione continua, l'informazione e l'orientamento professionale.

Nella seguente tabella vengono presentate nello specifico le diverse Famiglie Professionali e i Livelli di Qualifica secondo il CNCP

**Tab.2 – Famiglie Professionali e Livelli di Qualifica in Spagna**

Famiglie Professionali	Livelli di Qualifica	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agraria</li> <li>• Pesca marittima</li> <li>• Industria Alimentare</li> <li>• Chimica</li> <li>• Immagine personale</li> <li>• Salute</li> <li>• Sicurezza e Ambiente</li> <li>• Meccanica</li> <li>• Elettricità ed elettronica</li> <li>• Energia</li> <li>• Installazione e manutenzione</li> <li>• Industrie estrattive</li> <li>• Trasporto e manutenzione dei veicoli</li> <li>• Edilizia e lavori pubblici</li> <li>• Vetro e ceramica</li> <li>• Legno</li> <li>• Tessile, abbigliamento</li> <li>• Arti grafiche</li> <li>• Immagine e suono</li> <li>• Informatica e comunicazione</li> <li>• Amministrazione e gestione</li> <li>• Economia e marketing</li> <li>• Servizi socio-culturali e alla comunità</li> <li>• Turistico-alberghiero</li> <li>• Sport e attività fisica</li> <li>• Arti e mestieri</li> </ul>	1	Competenza in una serie di semplici attività all'interno di processi standard. Conoscenze e capacità limitate.
	2	Competenza nello svolgere determinate attività in autonomia. Capacità di utilizzare strumenti e tecniche proprie. Conoscenza dei fondamenti tecnici e scientifici delle attività e del processo.
	3	Competenza nello svolgimento in autonomia attività che richiedono padronanza delle tecniche. Responsabilità di supervisione del lavoro tecnico e specializzato. Conoscenza dei fondamenti tecnici e scientifici delle attività e del processo
	4	Competenza in una vasta gamma di attività complesse. Varietà di contesti con variabili tecnico-scientifiche, economiche o organizzative. Responsabilità di supervisione del lavoro e allocazione delle risorse. Capacità di pianificare le azioni, sviluppare progetti, processi, prodotti o servizi.
	5	Competenza nello svolgimento in autonomia di una vasta gamma di attività molto complesse. Varietà di contesti che risultano spesso imprevedibili. Pianificazione di azioni, prodotti, processi o servizi. Responsabilità nella direzione e gestione.

Come si può vedere nella tabella allegata, il Catalogo comprende 26 famiglie professionali che coprono più di 600 diverse professioni, ognuno con il proprio curriculum e la definizione dei 5 livelli di qualifica ammessi nell'UE. Naturalmente questo è un Catalogo dinamico con capacità di adattamento alle nuove esigenze di sviluppo della tecnologia, dell'industria e del mercato del lavoro.

### 3.2. Una Formazione Professionale modulare e basata sulle competenze

Indipendentemente dai livelli, dalle famiglie professionali o dagli enti di formazione, la Formazione Professionale in Spagna ha rinnovato e adattato i propri schemi educativi ai sistemi di insegnamento e di apprendimento sulla base delle competenze chiave convalidate dall'UE per facilitare la circolazione dei lavoratori all'interno dell'Unione, il riconoscimento dei livelli di competenza e dei titoli corrispondenti.

A tale scopo è stata istituita la **Formación en Centros de Trabajo (FCT)**, un modulo per gli studenti iscritti alla fine dei loro studi di Formazione Professionale e che viene realizzato grazie alla collaborazione con le aziende; contribuisce a migliorare sensibilmente la relazione tra Scuola e Impresa e soprattutto i livelli di inserimento lavorativo, in quanto si svolge interamente nelle imprese stesse.

Questo modulo può essere svolto in tutta Europa, anche con Borse Erasmus. Nella rete salesiana 35 alunni provenienti da 15 Centri stanno portando a termine il proprio modulo di FCT in diversi Paesi europei.

## 4. Alcune valutazioni sul sistema spagnolo

- *Don Angel, può descriverci i punti di forza e di debolezza del sistema educativo spagnolo?*

Il sistema educativo spagnolo, a mio avviso, mostra elementi di progresso indiscutibili:

- la generalizzazione dei livelli di istruzione obbligatoria,
- il maggior impegno da parte delle giovani generazioni di insegnanti per l'innovazione e la qualità,
- l'impegno dei vari enti nella proposta di rinnovamento e innovazione pedagogica, didattica e pastorale,
- il miglioramento della qualità della rete di istruzione pubblica,
- i sistemi di finanziamento dell'istruzione attraverso sovvenzioni totali o parziali ("conciertos") che hanno permesso l'aumento della scolarizzazione,
- il crescente interesse delle famiglie e dell'industria per una FP di qualità,
- l'inserimento, nella scuola salesiana, di numerosi laici con una elevata competenza professionale e, in molti casi, una forte vocazione cristiana.

E naturalmente presenta anche dei punti deboli, come:

- la mancanza di un patto politico stabile per evitare il continuo cambiamento dei piani educativi del Paese (sette in 30 anni),

- la dispersione scolastica che in alcune Regioni ha raggiunto il 30-35%,
- la perdita progressiva dell'“auctoritas” dei formatori,
- il finanziamento che, in molti casi, non è uniforme tra le diverse Regioni,
- l'abuso dei livelli di autonomia regionale che spesso complica il senso “unitario” del sistema educativo,
- le difficoltà nel mantenere il finanziamento dell'aggiornamento tecnologico dei CFP,
- determinate opzioni che indeboliscono l'impegno e la presenza della Chiesa nel mondo educativo,
- la debolezza della FP nei campi di animazione e gestione dei quadri direttivi dei Centri.

I punti deboli sopra elencati, insieme ad altri che potrei aggiungere, sono da considerarsi come sfide di miglioramento della FP e non come semplici criticità.

## 5. Apprendistato duale

- *Don Angel, recentemente l'Italia si è aperta al sistema duale avviando una sperimentazione che coinvolge le scuole con l'alternanza scuola-lavoro e la Formazione Professionale con l'alternanza rafforzata e i contratti di apprendistato. Siamo molto interessati a conoscere il modello spagnolo<sup>11</sup>.*

Si tratta di un metodo innovativo che coesiste in modo complementare nell'attuale sistema di FP nel quale si combina la formazione teorica e pratica ricevuta in un CFP con l'attività pratica di un vero posto di lavoro.

La Spagna ha sviluppato il proprio sistema di formazione duale con risultati immediati già visibili:

### **Allievi**

Nel 2013, la FP duale in Spagna coinvolgeva appena 4.292 allievi. Questo dato ha registrato una crescita del 200% l'anno successivo, e tra il 2014 e il 2015 il numero di allievi ha raggiunto i 16.129.

### **Centri di Formazione Professionale**

Parallelamente alla crescita del numero di allievi, anche il numero di Centri che offrono questa formazione in Spagna è aumentato da 172 nel 2013 e 375 nel 2014, fino ad arrivare, secondo gli ultimi dati del 2015 a 726 Centri.

<sup>11</sup> Cfr. “Formazione Professionale Duale in Spagna: diagnosi ed evoluzione” in <http://www.grupofemxa.es/>.

## **Imprese**

Lo stesso vale per le imprese, sebbene con echi variabili nelle diverse Regioni autonome. Il numero di imprese che hanno aderito al modello duale sono passate da 513 nel 2013 a 1.570 nel 2014, fino ad arrivare a 4.833 nel 2015.

Senza dubbio, la strada da percorrere è ancora lunga e incerta. L'unica certezza è che, in Spagna, la Formazione Professionale Duale continua ad essere percepita come un'opportunità unica per creare un solido tessuto imprenditoriale volto a facilitare l'inserimento dei giovani nel mercato del lavoro come professionisti altamente qualificati e competitivi.

Ulteriori elementi organizzativi e normativi possono essere consultati nel portale on-line già citato "TodoFP"<sup>12</sup>.

Nella rete salesiana sono circa 550 gli allievi e 22 i Centri che realizzano i Cicli di Grado Medio e di Grado Superiore in Duale.

## **6. La Formazione Professionale salesiana in Spagna**

- *È possibile fornire una breve descrizione della situazione della Formazione Professionale salesiana in Spagna oggi?*

Innanzitutto, vorrei precisare che spesso si parla di Centri specifici per la Formazione Professionale che, in molti casi, condividono strutture e risorse con gli altri livelli di istruzione, quindi a mio avviso sarebbe meglio evitare l'espressione "Scuole/Centri di Formazione Professionale" che risulta quantomeno confusa quando si parla di Formazione Professionale salesiana.

Rispondendo alla sua domanda, mi sento in dovere di esordire con un apprezzamento personale e condiviso dalla realtà politica, industriale e educativa: "La Formazione Professionale salesiana in Spagna gode di buona salute" e continua ad essere un FP di riferimento.

I **51 Centri** salesiani in Spagna offrono corsi di Formazione Professionale a **16.230 allievi** in FP di Base (2.817 allievi in 198 gruppi che seguono corsi di 12 famiglie professionali), FP di Grado Medio (8.205 allievi in 332 gruppi che seguono corsi di 23 famiglie professionali), FP di Grado Superiore (4908 allievi in 240 gruppi e 25 famiglie professionali) impegnando più di 2000 formatori.

A questo si aggiungono circa 40.000 ore/anno di formazione continua non regolamentata rivolta a disoccupati o corsi di aggiornamento che prevedono l'accREDITAMENTO e la certificazione delle competenze.

<sup>12</sup> Cfr. <http://todofp.es/inicio.html>

La FP salesiana, grazie al suo continuo sforzo per l'aggiornamento tecnologico e pedagogico delle sue risorse umane e materiali, il suo essere fonte di innovazione e la sua capacità di personalizzazione, si è fatta apprezzare da:

- le Amministrazioni Pubbliche di Istruzione/Lavoro che trovano nella FP supporto, creatività e capacità di innovazione tecnologica e didattica;
- il mercato del lavoro o gli enti, "clienti" del nostro lavoro;
- le famiglie, che ci affidano la cosa a loro più cara: i loro figli;
- i formatori, che scoprono la bellezza e il senso di una missione appassionante;
- la società in generale e i nostri beneficiari;
- i giovani, che costituiscono il nostro patrimonio e il centro del nostro Progetto.

Il rapporto tra i Centri salesiani e il mondo delle imprese, si traduce in **accordi di collaborazione** (più di 8.000 durante la Formación en Centros de trabajo), offerte concrete di formazione continua e di aggiornamento tecnico del personale; proprio grazie a questi efficaci accordi di collaborazione, molti Centri della rete salesiana sono stati riconosciuti dal Ministero del Lavoro come "agenzie di collocamento.

La rete dei Centri salesiani ha influito anche sull'aspetto legislativo e politico della FP: i CFP salesiani rappresentano una "passerella" di continuità della formazione tra i distinti livelli di FP e tra la FP e i diversi gradi universitari di ingegneria, inoltre gli educatori dei Centri salesiani partecipano alle Commissioni per la **redazione dei curricula e dei programmi formativi ufficiali**.

In generale, oggi possiamo affermare che, nonostante la modifica del Sistema educativo e della Formazione Professionale, è rimasta inalterata la creatività e l'impegno dei Centri nell'adeguamento dei programmi e dei curricula, nell'offerta dei nuovi servizi formativi, specialmente a disoccupati e giovani svantaggiati, e nella formazione continua dei lavoratori, dei futuri educatori e formatori della FP nei Centri pubblici e privati.

- *Potrebbe fornirci anche qualche proposta di miglioramento della rete dei Centri di Formazione Professionale salesiana in Spagna?*

Certamente. Basta esaminare i piani di miglioramento che accompagnano i certificati di Qualità dei nostri Centri di FP. Una panoramica d'insieme suggerisce di migliorare:

- la **consapevolezza di essere una "rete di Centri"** e di modificare l'approccio individualista del singolo Centro;
- l'**internazionalizzazione** dei Centri, che va oltre gli scambi di studenti o Erasmus, ma che si riferisce anche a programmi transnazionali di formazione dei formatori, scambi di "buone pratiche", riconoscimento internazionale di competenze, diffusione della FP in Paesi in via di sviluppo tramite il gemellaggio

dei Centri, meeting internazionali, presenza salesiana durante eventi e mostre industriali ed educative, ecc;

- la **preparazione dei salesiani**, sacerdoti o coadiutori, nei settori tecnici e della gestione professionale dei Centri;
  - l'impegno dei CFP nell'erogazione di una formazione di **qualità tecnologica e didattica**, basata sulle competenze ed aperta all'apprendimento permanente;
  - l'apertura della FP nei confronti del **sistema duale**;
  - la presenza dei CFP salesiani in specifiche **reti professionali ed industriali**, gruppi di imprese, forum di discussione, centri di sviluppo industriale, Camere di Commercio e Industria, ecc;
  - la ricerca di **percorsi educativi e pastorali** al passo con una FP aperta a giovani ed adolescenti;
  - la sensibilità dei dirigenti e dei formatori salesiani nella progettazione e realizzazione di un **processo di miglioramento continuo**.
- *Un messaggio di conclusione?*

Guardando al futuro, mi permetto di formulare un decalogo della FP per i prossimi anni, in modo dinamico e sulla base di intuizioni e percorsi che dovremmo e potremmo percorrere e di cui solo il futuro potrà certificarne la validità.

1. Sognare come cammino verso il futuro. Don Bosco sognò a Barcellona una linea retta che va da Valparaiso fino a Pechino, prevedendo la presenza salesiana nel mondo. E continua ad essere realtà.
2. Passare da una FP che educa e forma "per" il lavoro a una FP che educa "mediante" il lavoro e si orienta allo sviluppo integrale della persona.
3. Optare per una FP che piuttosto che puntare al "successo dei migliori" promuova il "maggior numero possibile" di persone, per quanto limitato.
4. Uscire da una FP centrata sull'attuale per una FP che genera curiosità.
5. Superare una FP di curricula ufficiali e puntare su una FP che promuove la creatività dei progetti e la corresponsabilità del futuro degli educatori e degli alunni.
6. Scoprire nella FP una fonte di salvezza integrale delle persone attraverso il lavoro.
7. Creare e credere in una FP che, prima dello sviluppo e della crescita tecnica della persona, promuove esperienze che danno senso personale e professionale alla vita.
8. Aprire la FP al dialogo continuativo con le imprese.
9. Sentire l'allegria di una FP nella quale, giorno dopo giorno, i giovani scoprono le proprie capacità senza venire giudicati in base alla preparazione.

10. Convertire, grazie a don Bosco, la nostra FP in semplice “sagrestia” in cui ogni giovane possa “fischiettare” e sorridere<sup>13</sup>.

## 1. Struttura del sistema educativo in Spagna

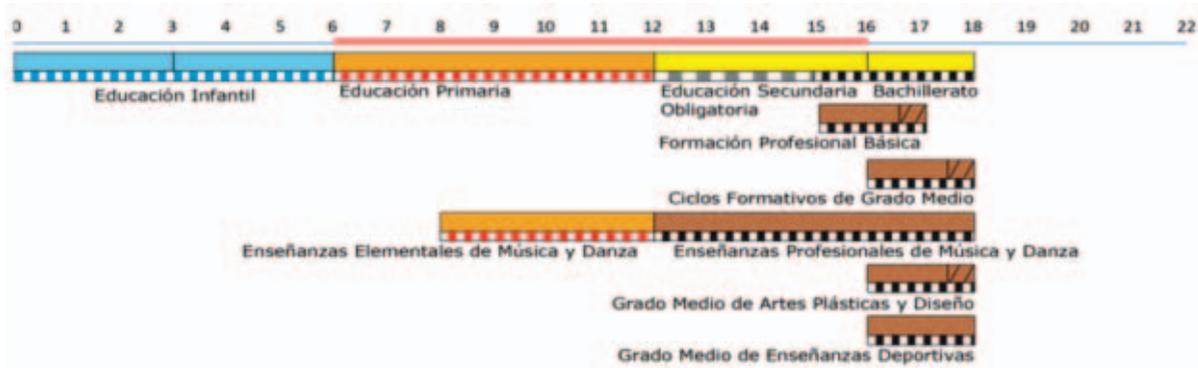
### Legenda

Livelli e tipologia di istruzione							
	Educazione e cura della prima infanzia (responsabilità di un soggetto diverso dal Ministero dell'Istruzione)						
	Educazione e cura della prima infanzia (responsabilità del Ministero dell'Istruzione)						
	Istruzione primaria						
	Struttura unica						
	Istruzione secondaria generale						
	Istruzione secondaria professionale						
	Istruzione post-secondaria non terziaria						
	Istruzione terziaria						
Corrispondenza con i livelli ISCED 2011							
	ISCED 0		ISCED 2		ISCED 4		ISCED 6
	ISCED 1		ISCED 3		ISCED 5		ISCED 7
Altre voci							
	Istruzione/Formazione obbligatoria a tempo pieno						
	Istruzione/Formazione obbligatoria a tempo parziale						
	Corsi combinati scuola-lavoro						
	Possibile anno aggiuntivo		Studi all'estero				
	Programma esaurito nel (anno)		Esperienza professionale obbligatoria + durata (espressa in anni)				

<sup>13</sup> Ricordiamo qui l'incontro di Don Bosco con Bartolome Garelli quando, come buon educatore, dopo tutte le risposte negative del giovane, cercando di portare alla luce qualche aspetto positivo della vita del giovane, gli chiese come ultima domanda: “Sai fischiare?”, la risposta fu un gesto di apertura: “Questo sì” e il giovane sorrise.

# SPAGNA

## Età degli studenti



## Durata del programma (anni)



# Il sistema scolastico e formativo italiano nel confronto europeo

GIORGIO ALLULLI<sup>1</sup>

*Negli ultimi anni si sono largamente diffuse informazioni e statistiche che permettono di confrontare il funzionamento dei diversi sistemi scolastici e formativi internazionali. Si tratta di dati provenienti da fonti diverse, principalmente dall'Ocse e dalla Commissione dell'Unione Europea, attraverso i suoi organismi Eurostat, Eurydice e Cedefop. Questi dati sono di grande interesse ed utilità, perché consentono di verificare la posizione dei diversi Paesi nel contesto internazionale, e di avere elementi di valutazione degli effetti delle politiche educative adottate dai diversi governi. In queste pagine faremo una carrellata dei principali dati disponibili per il confronto internazionale, a cominciare da quelli politicamente più "pesanti", ovvero dai benchmark che la Commissione Europea ha adottato fin dall'anno 2000, per indicare agli Stati membri i traguardi da raggiungere per i loro sistemi scolastici e formativi.*

*In recent years, information and statistics used to compare the functioning of different international education and training systems have disseminated. These are data coming from different sources, mainly from the OECD and the European Commission, through Eurostat, Eurydice and Cedefop bodies. These data allow to verify the position of the different countries in the international context and to evaluate the effects of the educational policies adopted by different governments. In these pages the main data available for the international comparison are presented, starting with the educational benchmarks which the European Commission has adopted since 2000.*

## 1. I benchmark europei

All'interno della strategia di Lisbona nel 2000 è stato attribuito un ruolo centrale agli indicatori statistici ed ai benchmark all'interno del "Metodo aperto di coordinamento", il metodo seguito per promuovere la convergenza degli Stati membri verso gli obiettivi principali dell'Unione economica e sociale. Un atto molto significativo è stato l'adozione, da parte del Consiglio Istruzione, di alcuni benchmark ("livelli di riferimento della performance media europea"), ovvero di obiettivi quantitativi che l'Unione europea si prefigge di raggiungere entro una data prefissata nel settore chiave dell'istruzione e della formazione. L'indicazione dei benchmark intende costituire un modo concreto e misurabile per indicare agli Stati

<sup>1</sup> Esperto di sistemi educativi europei.

membri la strada da percorrere per costruire un sistema di apprendimento/formazione permanente e per misurare il progresso in questa direzione.

L'obiettivo che viene proposto è raggiungere il benchmark nella media europea; dunque vengono ammesse anche differenze tra i diversi Paesi, ferma restando l'intenzione di raggiungere, nella media europea, il valore previsto dal benchmark. Il mancato raggiungimento del benchmark da parte di un Paese non comporta alcuna sanzione formale da parte della Commissione; tuttavia il sistematico confronto statistico tra gli Stati membri costituisce un forte elemento di incentivazione per tutti i governi a perseguire gli obiettivi europei, per non rimanere indietro nella graduatoria europea che inevitabilmente viene a formarsi. Si aggiunga che negli ultimi anni la Commissione europea ha reso più stringente il monitoraggio della progressione dei Paesi membri verso gli obiettivi europei, attraverso la predisposizione di rapporti annuali che vengono redatti sulla situazione di ciascun Paese alla luce degli indicatori europei, rapporti che mettono regolarmente in luce punti di forza e aspetti di criticità dei sistemi educativi a livello nazionale, e si concludono con alcune raccomandazioni specifiche predisposte e pubblicate per ogni Paese.

Dopo i benchmark da raggiungere entro il 2010 all'interno del processo di Lisbona, per il 2020, sono stati individuati 6 nuovi benchmark, all'interno del nuovo Quadro strategico per l'Istruzione e la formazione (ET 2020):

- Almeno il 95% dei bambini tra i 4 anni e l'età di inizio della scuola primaria dovrebbe partecipare all'istruzione preelementare.
- La quota di abbandoni precoci dall'istruzione e formazione dovrebbe essere inferiore al 10%.
- La quota dei giovani con scarse prestazioni in lettura, matematica e scienze dovrebbe essere inferiore al 15%.
- La quota delle persone tra 30 e 34 anni con un titolo a livello terziario dovrebbe essere almeno il 40%.
- Una media di almeno il 15% di adulti dovrebbe partecipare alla formazione permanente.
- La quota degli occupati tra i diplomati secondari od universitari da 20 a 34 anni a tre anni dal diploma dovrebbe essere almeno l'82%.

Tre Benchmark in realtà riprendono quelli precedentemente definiti nell'ambito della strategia di Lisbona per il 2010; altri tre, che riguardano l'accesso all'istruzione preelementare, la percentuale di laureati e l'occupazione dei diplomati secondari od universitari, sono del tutto nuovi. Questi nuovi obiettivi rientrano nella strategia dell'apprendimento che deve riguardare tutti i momenti della vita, "dalla culla alla tomba", come recitava la Comunicazione della Commissione del 2001<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Commissione delle Comunità europee, *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, COM(2001) 678 Bruxelles, 21.11.2001.

Purtroppo la strada per raggiungere questi *benchmark* risulta in salita, specialmente per il nostro Paese; dagli ultimi rapporti di Monitoraggio della Commissione europea, pubblicati nel 2016, e dai dati Eurostat pubblicati nel 2017, emerge infatti la situazione presentata nel prospetto seguente:

**Tab.1 - I Benchmark europei per il 2020 e la posizione dell'Italia**

I Benchmark 2020		La situazione		
Indicatore	Obiettivo europeo 2020	Media UE 2016	Media Italia 2012	Media Italia 2016
Tasso di partecipazione all'istruzione preelementare (a)	Almeno il 95%	94,3%	99,1%	96,5%
Tasso di abbandono	Inferiore al 10%	10,7%	17,3%	13,8%
Tasso di partecipazione alla formazione permanente della popolazione di età 25-64 anni	Almeno il 15% accede nell'arco di un mese	10,8%	6,6%	8,3%
Quota di giovani con ridotte competenze (a)	Inferiore al 15%	Letture 19,7% Mat. 22,2% Scienze 20,6%	Letture 19,5% Mat. 24,7% Scienze 18,7%	Letture 21,0% Mat. 23,3% Scienze 23,2%
Possesso di un titolo terziario	Almeno il 40% dei 30-34enni	39,1% (a)	21,9%	26,2% (a)
Occupati a tre anni dal diploma secondario o universitario	Almeno l'82%	78,2%	54,1%	52,9%

(a) dato aggiornato al 2015.

Fonti: Commissione europea, *Relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione 2016. Italia*. Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, 2016. OECD, *Pisa 2015 results (Vol.I)*, OECD Publishing Paris, 2016. Eurostat 2017

Esaminiamo in dettaglio quello che emerge dalla lettura della tabella:

*a) Partecipazione all'istruzione preelementare*

Per quanto riguarda questo benchmark la situazione del nostro Paese è molto positiva, anzi. L'Italia si posiziona più avanti del benchmark europeo, anche se andrebbero ulteriormente approfondite le motivazioni della diminuzione di scolarità che si è verificata tra il 2012 ed il 2016.

*b) Tasso di abbandono*

Elementi positivi emergono anche dai dati relativi all'abbandono. Anche se l'Italia si posiziona ancora al di sopra del benchmark da raggiungere e della media europea, negli ultimi anni vi è stato un consistente miglioramento della posizione del nostro Paese, perché l'abbandono scolastico precoce (ovvero senza conseguire un diploma od una qualifica) negli ultimi quattro anni è sceso dal 17,3% della

leva al 13,8%. Dunque l'Italia ha raggiunto l'obiettivo nazionale del 16% che si era prefissa all'interno del programma Europa 2020. Questa evoluzione positiva è stata possibile anche grazie all'impatto dell'avvio e della diffusione dell'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), che ha consentito di recuperare e portare al conseguimento della qualifica professionale molti giovani che senza questa opportunità avrebbero abbandonato dopo la scuola media.

*c) Partecipazione della popolazione alla formazione permanente*

Positiva è anche la crescita della partecipazione degli adulti alle attività di educazione permanente, anche se il dato italiano (8,3%) rimane ancora lontano sia dal benchmark fissato per il 2020 (15%), sia dalla media europea (10,8%). A questo proposito la Commissione nota che l'Europa affronta l'impegnativa sfida della presenza di un gran numero di adulti privi delle competenze minime necessarie per partecipare con successo alla vita contemporanea sociale ed economica. Anche l'indagine OCSE PIAAC del 2012 confermò che un largo numero di adulti (in particolare in Italia e Spagna) possiede competenze linguistiche e matematiche molto scarse. Paradossalmente il dato sulla partecipazione alle attività di apprendimento si abbassa proprio per quelle persone che avrebbero maggior bisogno di un processo di riqualificazione, ovvero disoccupati e persone con basso titolo di studio, che accedono a queste attività in misura molto più ridotta. La relazione che lega il livello di istruzione iniziale alla successiva partecipazione ad iniziative di educazione permanente è ben nota, e testimonia una volta di più la necessità che nessun giovane abbandoni il percorso scolastico e formativo senza aver acquisito le competenze necessarie, non solo per inserirsi in modo efficace nella società civile ed economica, ma anche per proseguire il proprio percorso di formazione anche dopo aver completato il percorso del sistema formale di studi.

*d) I livelli di apprendimento*

Per quanto riguarda i livelli di apprendimento, la Commissione europea si avvale dei dati provenienti dalla rilevazione OCSE-PISA<sup>3</sup>; in questo caso il benchmark europeo prevede che la percentuale di giovani con prestazioni scarse (ovvero tali da mettere a rischio lo stesso esercizio dei diritti di cittadinanza) non debba superare il 15%. La media dei Paesi europei è decisamente superiore a questo limite, anzi nel 2015 è peggiorata rispetto al 2012; pertanto, nota la Commissione l'Europa ha un problema persistente di povertà educativa, definita come incapacità di raggiungere standard minimi d'istruzione. I risultati insufficienti tra i quindicenni

<sup>3</sup> L'indagine PISA viene effettuata ogni 3 anni da parte dell'OCSE sugli studenti 15enni e coinvolge centinaia di migliaia di studenti della grande maggioranza dei Paesi del mondo.

si mantengono a livelli preoccupanti, specialmente in Matematica, e purtroppo il nostro Paese presenta in quest'area dati ancora peggiori, in quanto la percentuale di giovani italiani che non conseguono gli standard minimi delle prove di apprendimento arriva al 23,3% (ben 8,3 punti al di sopra del benchmark). I risultati dell'Italia sono simili per le competenze scientifiche e migliorano leggermente per quelle linguistiche, ma comunque la percentuale di *slow learners* italiani si mantiene sempre al di sopra della soglia massima del 15% fissata dall'Unione europea. Inoltre la situazione appare complessivamente peggiorata dal 2012 al 2015, tranne che per le competenze matematiche, dove invece la quota degli *slow learners* italiani è leggermente diminuita, pur restando ben al di sopra del benchmark e della media dei Paesi europei.

A tale proposito il Rapporto Congiunto 2015 del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione (ET2020), che stabilisce nuove priorità per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione, sottolinea che l'apprendimento significativo e di alta qualità richiede:

- un uso più attivo di pedagogie innovative,
- un forte sostegno per gli educatori,
- mobilità per l'apprendimento,
- facilitando l'uso da parte dell'UE di strumenti di trasparenza e riconoscimento rafforzati e semplificati,
- e colmando il divario di investimenti<sup>4</sup>.

Per approfondire l'informazione relativa ai livelli di apprendimento che viene fornita dalla Commissione europea (che riguarda la sola percentuale di *slow learners*), prendiamo in considerazione anche i punteggi medi dagli alunni, che forniscono una rappresentazione più complessiva della situazione. Nella Tabella 2 l'Italia viene confrontata con la media dei Paesi OCSE e dei principali Paesi europei (Francia, Inghilterra, Germania e Spagna); inoltre, per quanto riguarda l'Italia, vengono riportati anche i punteggi medi per ciascuna circoscrizione geografica e per i diversi indirizzi di istruzione secondaria superiore.

Purtroppo, come si può vedere dalla Tabella, il nostro Paese si trova in posizione arretrata per tutte e tre le aree di competenza (lettura, matematica e scienze). In particolare i punteggi medi degli studenti italiani sono più bassi sia rispetto alla media dei Paesi OCSE, sia rispetto a Germania, Francia ed Inghilterra.

<sup>4</sup> *Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020) – New priorities for European cooperation in education and training, 2015/C 417/04.*

La Germania è il Paese, tra quelli menzionati nella tabella, che ottiene i risultati più soddisfacenti, seguita a qualche distanza da Francia ed Inghilterra. Su posizioni più vicine a quelle italiane si ritrova la Spagna, i cui studenti ottengono migliori risultati nella lettura e nelle Scienze, mentre ottengono risultati peggiori in Matematica<sup>5</sup>.

Il campione italiano consente anche di condurre delle analisi per circoscrizione geografica e tipo di scuola.

Per quanto riguarda la prima emerge come in tutti e tre gli ambiti di competenza verificati dalla rilevazione OCSE-PISA gli studenti del Nord-Est ottengono risultati decisamente migliori, superiori anche alla media della Germania. Seguono poi via via gli studenti dell'Italia Nord-Ovest, del Centro, del Sud e delle Isole. Il distacco tra le diverse aree del Paese è molto forte, e peraltro non è nuovo. Infatti si ripropone in tutte le rilevazioni sugli apprendimenti che sono state effettuate negli ultimi 40 anni e testimonia l'esistenza di un sistema scolastico fortemente differenziato tra Nord e Sud. Per avere un'idea delle differenze tra le diverse aree nazionali, i livelli di apprendimento dei quindicenni del Nord-Est si posizionano all'altezza dei migliori Paesi del mondo, mentre i risultati degli alunni dell'Italia meridionale e insulare si collocano a livello di Cipro e appena sopra alla Repubblica della Moldavia ed all'Albania. Si tratta di un fenomeno assolutamente rilevante, specialmente considerando che il sistema scolastico italiano è fortemente unitario per quanto riguarda i principali fattori di qualità: le caratteristiche dei docenti, le modalità di reclutamento, l'organizzazione delle classi, i programmi, ecc. sono disciplinati sulla base di normative nazionali e con standard uguali per tutti; tuttavia su questo fenomeno non sono stati finora condotti gli approfondimenti necessari, né sono stati messi in cantiere interventi adeguati a ridurre questo divario così notevole<sup>6</sup>.

L'analisi dei risultati ottenuti per tipo di scuola offre dei dati abbastanza prevedibili, in quanto mostrano che i livelli di apprendimento più elevati vengono raggiunti dagli studenti dei Licei, mentre gli iscritti agli Istituti tecnici, agli Istituti professionali ed all'Istruzione e Formazione Professionale ottengono risultati più modesti. Colpisce in particolare lo scarto tra Licei ed area dell'Istruzione e Formazione Professionale, dell'ordine di un centinaio di punti circa; tuttavia questa differenza non può essere imputata tanto alle diverse tipologie di istituto, quanto ai meccanismi di selezione in uso nella scuola italiana, che instradano gli alunni delle scuole medie ai diversi indirizzi di scuola secondaria non tanto in base ai

<sup>5</sup> Per completezza di informazione va ricordato che i punteggi presentati in tabella, essendo ricavati da rilevazioni campionarie, sono soggetti ad un certo grado di varianza, per cui variazioni modeste tra un Paese e l'altro possono risultare non significative dal punto di vista statistico.

<sup>6</sup> Negli ultimi anno si sono intensificati nelle scuole del Sud interventi finanziati dal Fondo Sociale Europeo, ma ancora non sono riusciti a ridurre questo divario.

loro interessi, quanto in funzione dei loro livelli di abilità. Infatti occorre considerare che la rilevazione OCSE-PISA si svolge su studenti 15enni, che dunque sono al loro secondo anno di scuola secondaria, o in diversi casi ancora al primo anno, se sono ripetenti. Non è dunque pensabile che differenze così profonde tra i livelli di apprendimento degli studenti possano essere imputabili alla frequenza di un anno di scuola, o poco più; le differenze riscontrate dagli alunni dei diversi istituti secondari sono in gran parte ereditate dagli ordini di scuola precedenti, che hanno dato luogo alla successiva “scelta” o assegnazione alle diverse tipologie di scuola secondaria: i Licei per i più bravi e gli Istituti Professionali o la Formazione Professionale per i più deboli. Ecco dunque come mai nelle prove di apprendimento si verificano differenze così profonde. Sarebbe interessante, ed utile, verificare cosa succede nel passaggio da scuola media a scuola secondaria superiore, come variano cioè le performance scolastiche degli alunni tra l’uno e l’altro ordine di scuola, per verificare l’effettivo impatto della scuola secondaria sui livelli di apprendimento dei quindicenni.

**Tab. 2 - Risultati medi conseguiti nelle Prove OCSE-PISA 2015**

	<b>Letture</b>	<b>Matematica</b>	<b>Scienze</b>
<b>Media Paesi OCSE</b>	493	490	493
Germania	509	506	509
Francia	499	493	495
Regno Unito	498	492	509
Spagna	496	486	493
Italia	485	490	481
<b>Circ. geografiche</b>			
Nord-Ovest	503	505	499
Nord-Est	515	525	523
Centro	488	497	482
Sud	461	468	458
Sud-Isole	451	445	433
<b>Istituti secondari</b>			
Licei	526	521	513
Istituti Tecnici	473	490	480
Istituti Professionali	410	424	411
Istruzione e Formazione professionale	417	416	409

Fonte: INVALSI, *Indagine OCSE-PISA 2015: i risultati degli studenti italiani in scienze, matematica e lettura*, INVALSI 2016

[http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2015.php?page=pisa2015\\_it\\_07](http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2015.php?page=pisa2015_it_07)

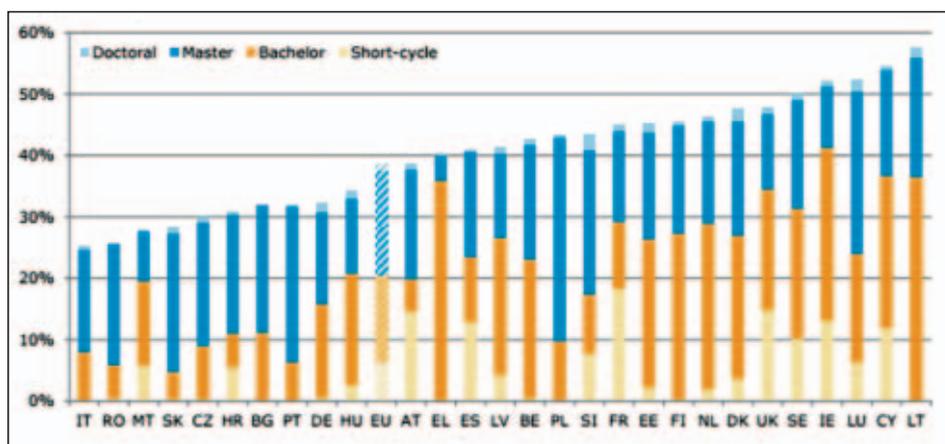
e) *Possesso di un titolo terziario*

I Benchmark per i quali la posizione dell'Italia appare veramente molto critica sono quelli che riguardano il possesso di un titolo di studio terziario (*Almeno il 40% di 30-34enni dovrebbe possedere un titolo terziario*) ed il tasso di occupazione dei neodiplomati e neolaureati (*Almeno l'82% dovrebbero essere occupati a tre anni dal diploma secondario o universitario*).

Per quanto riguarda il primo di questi due benchmark il valore raggiunto dall'Italia (26,2%) è molto lontano sia dal benchmark, sia dalla media dei Paesi europei (39,1%), anche se negli ultimi tre anni si è registrato un lieve miglioramento.

Il grafico seguente mostra con maggiore dettaglio quanti giovani, nei diversi Paesi europei, conseguono un titolo di studi a livello terziario, e che tipo di titolo. Come si può vedere l'Italia è il Paese d'Europa con una più bassa percentuale di laureati. Inoltre in Italia mancano completamente i laureati di ciclo breve, che invece rappresentano una cospicua parte dei laureati nel Regno Unito, Francia, Svezia, Austria e Spagna.

**Fig. 1 – Percentuale di giovani che conseguono un titolo di studi a livello terziario**



Fonte: *European Commission, Education and Training Monitor 2016, Directorate-General for Education and Culture 2016*

f) *L'occupazione dei neolaureati e neodiplomati*

L'accesso ridotto ad opportunità formative a livello terziario brevi e fortemente collegate con il modo del lavoro aumenta le difficoltà dei laureati italiani a trovare occupazione; infatti solo il 52,9% dei neolaureati e diplomati italiani risulta occupato a tre anni dal conseguimento del titolo, contro l'82% richiesto dal benchmark europeo; la situazione italiana presenta un netto peggioramento negli ultimi anni ed è distantissima dalla media dei Paesi europei (78,2%). La distinzione tra neodiplomati e neolaureati mostra che solo il 40,7% dei primi trova un'occupazione entro tre anni

dal diploma (contro il 70,8% della media europea), mentre il 57,5% dei neolaureati ha trovato un'occupazione contro l'81,9% della media europea.

In relazione a tali inquietanti dati la Commissione europea, nel rapporto di monitoraggio 2016 sull'Italia, rileva che: «[...] dal 2010 è in rapida crescita il numero di cittadini italiani in possesso di un diploma di laurea che si trasferiscono all'estero. Questo fenomeno non è stato compensato da un parallelo rientro in Italia di lavoratori con le stesse elevate qualifiche». Inoltre raramente i lavoratori italiani altamente qualificati fanno ritorno al paese d'origine, dato che all'estero trovano condizioni salariali e di carriera molto migliori di quelle italiane. Pertanto, nota la stessa Commissione, «[...] la conseguente "fuga di cervelli" può quindi rivelarsi una perdita netta definitiva di capitale umano altamente qualificato, che potrebbe minare la competitività dell'Italia<sup>7</sup>».

Infine, nel rapporto di monitoraggio 2016, la Commissione europea ha ricordato come nel 2014 la spesa pubblica italiana per l'istruzione, sia in rapporto al PIL (4,1%), sia in rapporto alla spesa pubblica complessiva (7,9 %), fosse fra le più basse dell'UE.

## 2. Gli indicatori CEDEFOP su formazione e lavoro

Integriamo l'analisi statistica basata sui benchmark europei presentando gli indicatori in materia di formazione e lavoro predisposti dal CEDEFOP, l'Agenzia europea di ricerca e analisi sui sistemi di Istruzione e Formazione Professionale europei. Questi dati consentono di avere una visione più completa della situazione italiana in confronto con quella degli altri Paesi per quanto riguarda questo settore. La tabella seguente ricapitola i principali di essi.

**Tab. 3 - Indicatori europei riguardo a formazione e lavoro. Anno 2015 (a)**

<i>Indicatore</i>	<i>Media UE</i>	<i>Italia</i>
Tasso di occupazione età 20-64 anni	70%	60,5%
Giovani NEET 18-24	15,8%	27,9%
Adulti con basso livello di istruzione	23,5%	40,1%
Persone in formazione sul lavoro	20%	10%
Imprese formative	66%	56%
Spesa delle imprese per la formazione sul budget totale	0,8%	0,4%
Formazione di adulti disoccupati	9,5%	5,3%
Diplomati di ciclo breve superiore sul totale diplomati 3° livello	9,3%	0,5%

(a) fatta eccezione per i dati relativi alla formazione in impresa, che risalgono al 2010.

Fonte: CEDEFOP. *On the way to 2020: data for vocational education and training policies. Country statistical overviews - 2016 update*. Cedefop research paper; No 61.

Luxembourg: Publications Office.2017 <http://dx.doi.org/10.2801/414017>

<sup>7</sup> Commissione europea (2016a), Relazione per Paese relativa all'Italia 2016. [http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/csr2016/cr2016\\_italy\\_it.pdf](http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/csr2016/cr2016_italy_it.pdf)

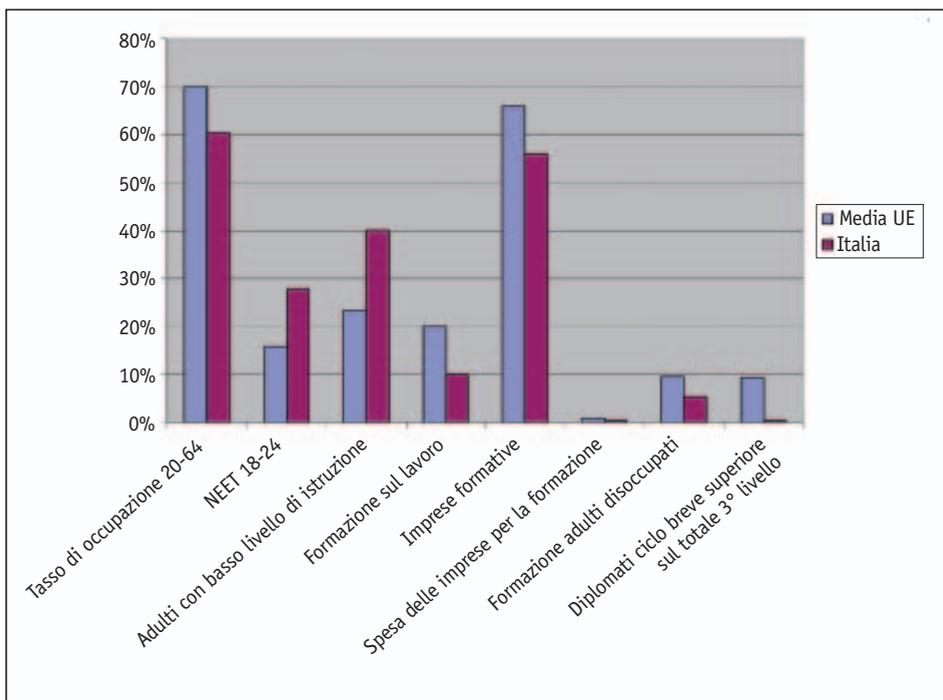
Il primo dato di questa tabella riguarda il tasso complessivo di occupazione della popolazione in età 20-64 anni. Questo indicatore fa anche parte degli indicatori principali individuati dalla Commissione europea per condurre il monitoraggio degli obiettivi della strategia europea 2020<sup>8</sup>; si tratta dunque di un dato cui l'Unione europea annette grande importanza.

Il target europeo da raggiungere per il 2020 è il 75% di occupati tra la popolazione in età 20-64 anni, ma purtroppo per quanto riguarda il nostro Paese questo dato si situa molto più in basso, arrivando a superare di poco il 60%, mentre la media degli altri Paesi europei si colloca al 70%, ovvero ben 10 punti percentuali al di sopra.

Altro fenomeno negativo che riguarda l'Italia è quello dei NEET, i giovani che tra i 18 ed i 24 anni, non studiano e non lavorano. In Italia la quota percentuale di questo gruppo sulla popolazione di età corrispondente arriva al 27,9%, contro il 15,8% della media europea.

Per quanto riguarda il livello di istruzione della popolazione adulta, il numero degli adulti che hanno un basso livello di istruzione (sono privi di un titolo di studio secondario o di una qualifica professionale) arriva in Italia al 40,1%, contro il 23,5% della media europea.

**Fig. 2 - Indicatori europei riguardo a formazione e lavoro**



<sup>8</sup> EUROSTAT, *Smarter, greener, more inclusive? Indicators to support the Europe 2020 strategy*. 2016 Edition

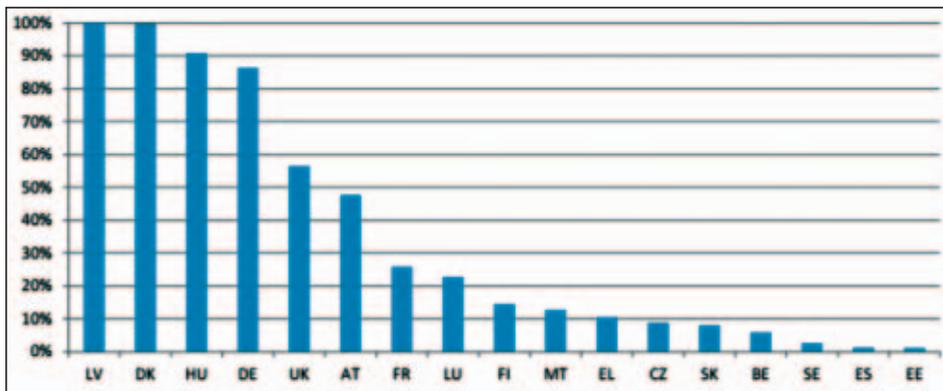
Una situazione del genere richiederebbe che si intervenisse in misura maggiore sulla formazione dei lavoratori, sia occupati che disoccupati, per recuperare le competenze di base e professionali non acquisite nel percorso scolastico e formativo; invece, se si osservano i dati riguardanti specificamente l'ambito della formazione continua, si osserva che la formazione sul lavoro è molto meno sviluppata in Italia rispetto agli altri Paesi, toccando ogni anno appena il 10% dei lavoratori, contro il 20% della media europea. La differenza non la fanno tanto il numero delle imprese formative, che in Italia è solo poco più basso della media europea (56% contro 66%), quanto l'investimento in formazione delle stesse imprese: come si può vedere le imprese italiane spendono appena lo 0,4% del loro budget per la formazione, contro lo 0,8% della media delle altre imprese europee. Inoltre, grande parte della formazione effettuata riguarda le norme di sicurezza dei lavoratori, mentre l'attività di aggiornamento sull'innovazione di processo o di prodotto è piuttosto limitata.

Non sono solo i lavoratori occupati a ricevere una ridotta quantità di formazione: anche i lavoratori disoccupati, che avrebbero bisogno di essere riqualificati per reinserirsi nel mondo del lavoro, solo in minima parte (5,3%) godono di una attività di formazione; la media europea è quasi il doppio, con il 9,3%.

Un efficace strumento contro la disoccupazione giovanile è rappresentato dall'apprendimento attraverso modalità di formazione mista scuola-lavoro; l'esempio tipico è l'apprendistato ma esistono in Europa molte diverse forme di alternanza scuola-lavoro. È dimostrato che dove l'intreccio tra formazione e lavoro si pratica in forma più stretta e diffusa, i tassi di disoccupazione giovanile sono molto più bassi.

Il grafico seguente mostra quanti giovani, nei diversi sistemi formativi europei, apprendono mediante l'integrazione tra scuola e lavoro. La percentuale è elevatissima in Paesi come la Lituania e la Danimarca, dove arriva al 100% dei frequentanti l'Istruzione e Formazione Professionale, e molto alta in Ungheria e Germania (85%-90%). Seguono Regno Unito ed Austria, con il 50% circa, e la Francia, con il 25%.

**Fig. 3 - Allievi di Istruzione e Formazione Professionale che apprendono in sistemi di formazione misti scuola-lavoro**



Fonte: Eurostat 2014. I programmi di formazione mista scuola-lavoro sono programmi nei quali meno del 75% del curriculum è trascorso nel contesto scolastico.

L'Italia non è rappresentata in questa figura in quanto, almeno fino alla sperimentazione avviata lo scorso anno dal Ministero del Lavoro, di fatto nella formazione iniziale non esistevano praticamente esperienze di formazione duale, con la sola eccezione della Provincia di Bolzano.

### **3. Conclusioni: punti di forza e di debolezza del sistema scolastico e formativo italiano**

I dati ed i confronti presentati in queste pagine non sono di grande conforto per il nostro Paese: purtroppo l'ambito istruzione, formazione e lavoro vede l'Italia in grave ritardo rispetto agli altri Paesi europei. L'unico aspetto per il quale l'Italia si colloca in una posizione migliore rispetto agli altri Paesi europei riguarda la frequenza della scuola preelementare, che da noi da tempo si è assestata vicino al 100%. Di qualche positività anche la riduzione dell'abbandono scolastico che si è verificata negli ultimi anni, dovuta molto probabilmente all'avvio dell'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP).

Per quanto riguarda gli altri indicatori la situazione italiana non è certamente positiva; i dati che sono stati presentati mettono infatti in luce:

- bassi livelli di apprendimento, con la conseguente presenza di un cospicuo numero di giovani privi delle competenze minime per inserirsi in modo adeguato nella società civile ed economica;
- un'alta percentuale di giovani che non studiano e non lavorano (Neet);

- un basso numero di laureati, i quali, pur essendo pochi, incontrano anche grandi difficoltà ad inserirsi nel mondo del lavoro, in un contesto contrassegnato dal basso tasso di occupazione generale, e sono spesso costretti a cercare lavoro in altri Paesi;
- un ridotto investimento delle imprese nella formazione continua ed una bassa partecipazione della popolazione all'educazione permanente.

Si tratta di un quadro certamente non incoraggiante, che a livello politico non viene preso in considerazione con l'attenzione e la preoccupazione che meriterebbe, perché la situazione presentata in queste pagine condiziona pesantemente non solo il presente ma anche il futuro del nostro Paese.



# Sistema duale, apprendimento esperienziale e sviluppo dell'identità professionale

MICHELE PELLERÉY<sup>1</sup>

*Il contributo intende rileggere la prospettiva di un quarto anno di Formazione Professionale diretto al conseguimento di un diploma e realizzato sotto forma di apprendistato nel contesto del sistema duale, evidenziando, sulla base di esperienze precedenti svolte in alternanza, alcune esigenze formative che favoriscano lo sviluppo di un'identità professionale, consapevole delle proprie competenze, armonicamente integrata con lo sviluppo di una propria identità personale. Ci si soffermerà soprattutto sul ruolo delle funzioni tutoriali, della metodologia formativa, dell'uso del diario e di un portfolio digitale.*

*This article intends to analyse the prospect of a fourth year of Vocational Training aimed at obtaining a diploma and realized in the form of apprenticeship in the dual system context. Based on previous experiences in alternation, it underlines training needs encouraging the development of a professional identity, harmoniously integrated with the development of own personal identity. It will focus on the role of tutorial functions, training methodology, diary use and digital portfolio.*

## 1. Introduzione

Sembra, sulla base delle prime rilevazioni sulle iniziative attivate presso le varie Regioni italiane circa la sperimentazione del sistema duale di Formazione Professionale, che emerge una certa prevalenza dei percorsi dei quarti anni di IeFP che portano al diploma professionale. Tuttavia, in alcune Regioni è presente in tale sperimentazione anche un buon numero di percorsi triennali diretti alla qualifica professionale. Per l'attuazione di questi ultimi sembra delinearsi una particolare progressione: nel primo anno si preferisce mettere in campo esperienze di simulazione d'impresa in collegamento con un'impresa madrina; per poi passare a forme di alternanza, magari rafforzate; infine, nei terzi anni, mettere in campo vere e proprie forme di apprendistato.

Nel seguito verrà dedicata particolare attenzione ai problemi posti dall'attuazione dei quarti anni, valorizzando quanto a suo tempo era stato sperimentato nella Provincia Autonoma di Trento. In effetti negli anni 2003-2007 in tale Pro-

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

vincia era stato progettato e messo in opera un quarto anno di Formazione Professionale in alternanza diretto al conseguimento di un diploma di tecnico. Di tale sperimentazione è stata data ampia documentazione e valutazione critica nel 2007 mediante una pubblicazione curata da Mauro Frisanco<sup>2</sup>. Il principale risultato conseguito in tale circostanza è stata la verifica delle condizioni di fattibilità di un percorso formativo professionale basato su uno stretto dialogo tra esperienza lavorativa in azienda e completamento delle conoscenze e competenze di natura personale, culturale e tecnico-professionale per utenti che hanno già conseguito una qualifica professionale<sup>3</sup>. In tale verifica erano emersi alcuni fattori condizionanti la qualità del percorso, fattori che merita riprendere, approfondire e prospettare come elementi fondamentali per un'attuazione positiva del sistema formativo duale.

## 2. La centralità delle funzioni tutoriali

Il primo fattore messo in luce dall'esperienza trentina era la necessaria e imprescindibile presenza di un vero e proprio tutor aziendale in stretta collaborazione con un tutor formativo. La presenza del tutor aziendale segnalava il coinvolgimento di aziende che sono in grado di interagire in maniera coordinata, sistematica e continua con l'istituzione formativa. Anche nella sperimentazione attuale si prospettano come essenziali tali presenze, indicandone alcune funzioni specifiche. Infatti, per assicurare non solo una coerente progettazione del piano formativo individuale, ma anche un suo sviluppo sistematico e controllato il Decreto interministeriale in merito<sup>4</sup> prevede la presenza di un tutor formativo e di un tutor aziendale. Nel testo di tale Decreto si afferma che: «[...] la funzione tutoriale è finalizzata a promuovere il successo formativo degli apprendisti, a favorire il raccordo didattico e organizzativo tra l'istituzione formativa e l'impresa e si esplica nell'affiancamento dell'apprendista nel percorso di apprendimento e nel monitoraggio del suo corretto svolgimento».

<sup>2</sup> M. FRISANCO (a cura di), *Da qualificati a tecnici. La sperimentazione dei quarti anni di diploma professionale in alternanza formativa nella Provincia di Trento*, Milano, Franco Angeli, 2007.

<sup>3</sup> M. PELLERREY, Conclusioni. In M. FRISANCO (a cura di), *Da qualificati a tecnici. La sperimentazione dei quarti anni di diploma professionale in alternanza formativa nella Provincia di Trento*, Milano, Franco Angeli, 2007, pp. 133-138.

<sup>4</sup> Decreto Interministeriale del 12 ottobre 2015; vedi: <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/12/21/15A09396/sg>.

Il tutor formativo e quello aziendale devono garantire l'integrazione tra la formazione interna propria dell'azienda e quella esterna, propria dell'istituzione formativa. Le loro funzioni sono così descritte: «Il tutor formativo assiste l'apprendista nel rapporto con l'istituzione formativa, monitora l'andamento del percorso e interviene nella valutazione iniziale, intermedia e finale del periodo di apprendistato. Il tutor aziendale, che può essere anche il datore di lavoro, favorisce l'inserimento dell'apprendista nell'impresa, lo affianca e lo assiste nel percorso di formazione interna, gli trasmette le competenze necessarie allo svolgimento delle attività lavorative e, in collaborazione con il tutor formativo, fornisce all'istituzione formativa ogni elemento atto a valutare le attività dell'apprendista e l'efficacia dei processi formativi». Essi inoltre collaborano alla compilazione del dossier individuale dell'apprendista e garantiscono l'attestazione delle attività svolte e delle competenze acquisite dall'apprendista al termine del periodo di apprendistato.

Nella sperimentazione trentina si è potuto constatare come sul versante del tutorato formativo il docente incaricato doveva assumere un ruolo di coordinamento e di gestione delle relazioni tra i componenti dell'équipe formativa coinvolta e il contesto in cui si sviluppava l'alternanza, nonché quello di mediatore e di facilitatore nel monitoraggio dello sviluppo dell'esperienza e nella gestione delle criticità segnalate dall'allievo. Nei confronti di quest'ultimo egli doveva offrire sostegno motivazionale nonché consulenza rispetto alla comprensione della valenza educativa, culturale e professionale delle varie attività proposte dal percorso. Egli era anche responsabile dell'informazione verso la famiglia sull'andamento dell'esperienza dell'allievo in termini di partecipazione, di obiettivi raggiunti e di competenze progressivamente sviluppate. Più in generale il tutor formativo si occupava dell'organizzazione gestionale e logistica dell'alternanza, anche se molti dei progetti attuati prevedevano già un coordinatore generale per tutti i progetti di quarto anno presenti con compiti di presidio e garanzia dell'omogeneità di attuazione dei vari percorsi.

Sul versante del tutorato aziendale, i vari operatori individuati dalle aziende collaboravano sistematicamente alla progettazione, organizzazione e valutazione dell'esperienza formativa, assumendo nei confronti dell'allievo il ruolo di guida e facilitatore del percorso di inserimento nonché quello di valutatore dei livelli di competenza progressivamente raggiunti. Nella maggioranza delle esperienze attuate, il tutor aziendale era anche la persona a cui l'impresa attribuiva una responsabilità di supervisione generale sull'investimento che l'azienda aveva fatto, aderendo al progetto ed era chiamata ad esercitare questo ruolo curando l'integrazione tra quanto svolto presso il centro di formazione e le attività svolte sul luogo di lavoro, coinvolgendo di volta in volta tutti quei soggetti presenti all'interno dell'organizzazione che potevano contribuire alla buona riuscita dell'esperienza.

A supporto delle attività del tutor formativo e del tutor aziendale e come modalità di registrazione non solo del progetto formativo elaborato, ma anche dello sviluppo del percorso, delle eventuali scelte modificatrici, oltre che delle presenze e progressivo stato di avanzamento degli apprendimenti viene indicato ora un "dossier individuale dell'apprendista". Esso assume in fase di valutazione finale un ruolo non indifferente in quanto raccoglie gli elementi fondamentali di riferimento: gli obiettivi formativi espressi in termini di competenze, le evidenze a supporto della valutazione progressiva relativa al loro sviluppo e le modalità con le quali sono state raccolte, la valutazione dei comportamenti. Una buona progettazione e tenuta del dossier è la base essenziale per una valutazione continua, ma soprattutto per la valutazione finale. Nel Decreto Interministeriale già citato a questo proposito si precisa: «Gli esami conclusivi dei percorsi in apprendistato si effettuano, laddove previsti, in applicazione delle vigenti norme relative ai rispettivi percorsi ordinamentali, anche tenendo conto delle valutazioni espresse dal tutor formativo e dal tutor aziendale nel dossier individuale e in funzione dei risultati di apprendimento definiti nel piano formativo individuale». D'altra parte nella strutturazione, tenuta sistematica e valorizzazione del dossier individuale spesso si fa riferimento a un ruolo specifico del tutor formativo, che svolge un ruolo estremamente importante nel prefigurare le modalità di valutazione delle prestazioni e delle acquisizioni dell'apprendista.

Vedremo come sia essenziale da un punto di vista formativo che accanto a questa documentazione gestita dai tutor venga attivato un diario gestito dall'allievo, per favorire la consapevolezza personale delle acquisizioni via via conseguite e lo sviluppo di una propria identità professionale. L'ideale sarebbe attivare per ogni allievo un portfolio digitale che svolga il ruolo di dossier individuale previsto dalla normativa, ma permetta anche di valorizzare un suo diario, registrando le sue osservazioni, le sue riflessioni e possibili esperienze ulteriori.

### 3. La questione metodologica

Il secondo fattore condizionante la buona riuscita del percorso formativo individuato nell'esperienza trentina era di natura metodologica. Tra esperienza in azienda e interventi formativi nella istituzione formativa andava attivata una vera e propria circolarità: l'apporto conoscitivo offerto dall'istituzione formativa doveva trovare riscontro nell'esperienza lavorativa, oltre che promuovere un più alto livello di competenza personale e culturale; l'esperienza lavorativa doveva trovare spazio di riflessione critica e di consapevolezza progressiva all'interno degli interventi dell'istituzione formativa. Il dialogo tra momento esperienziale

e momento riflessivo diventava centrale. A questo proposito occorre richiamare uno schema che deriva dalla tradizione della ricerca sull'apprendimento esperienziale e che era stato adottato come riferimento nell'esperienza trentina<sup>5</sup>.

Guy Le Boterf nel 2000 ha delineato alcuni tratti di un percorso formativo che consenta di promuovere non solo il "saper agire" professionale, ma anche il "voler agire" professionale. È una visione che integra gli apporti della riflessione critica sul concetto di competenza in generale e di competenza nel lavoro in particolare. Egli parte da un concetto ormai dato per acquisito: si apprende dall'esperienza. Una persona che sia capace di agire con pertinenza in una situazione particolare deve possedere un doppia capacità di comprensione: quella della situazione nella quale interviene e quella della propria maniera di intervenire. Comprendere una situazione significa costruire una rappresentazione concettuale che permetta di agire in essa con efficacia.

La riflessione implica per un soggetto un prendere le distanze da una specifica situazione, da una pratica lavorativa, in modo da rendere esplicita, nella misura in cui ciò è possibile, la sua maniera di rappresentarle e di utilizzare o sviluppare gli schemi operatori già posseduti. Le Boterf reinterpreta il ciclo proposto da Kolb per descrivere un apprendimento basato sull'esperienza, tenendo conto degli apporti di derivazione piagetiana. Si parte dall'esperienza vissuta. Il soggetto è impegnato nell'azione, nella realizzazione di un'attività, di un progetto, nella soluzione di un problema. È l'indispensabile momento di avvio, ma se ci si limita a questo si cade nella ripetitività. Si passa alla fase di esplicitazione, il primo momento di riflessività, un raccontare a se stesso ciò che è avvenuto nell'esperienza vissuta. Non si tratta solo di rappresentare in qualche forma l'esperienza, bensì di trasformare gli avvenimenti in una storia, di renderli intelligibili, fornirli di senso. È una forma di reinterpretazione, di ricostruzione tramite quella che Piaget denominava "astrazione riflettente". Questa fase non è automatica. Essa ha bisogno di mediatori che sappiano porre le giuste domande al soggetto. Segue la fase di concettualizzazione e di modellizzazione. La ricostruzione e reinterpretazione raggiunta con la narrazione conduce ora ai modelli d'azione, ai cosiddetti suoi invarianti operatori, ciò che resta come struttura fondamentale rispetto a ciò che varia, o può variare, come dettaglio contestuale. È un sapere pragmatico che si appoggia su un processo di decontestualizzazione e di elaborazione di schemi o modelli che hanno carattere più generale, più astratto. La quarta fase concerne la trasposizione degli schemi

<sup>5</sup> M. PELLERREY, Introduzione. In M. FRISANCO (a cura di), *Da qualificati a tecnici. La sperimentazione dei quarti anni di diploma professionale in alternanza formativa nella Provincia di Trento*, Milano, Franco Angeli, 2007, pp. 15-28.

operativi o dei modelli elaborati nel contesto di una nuova situazione o di un nuovo problema. È il momento della ri-contestualizzazione. Più la nuova situazione è simile a quella precedente più il processo è agevole (fino ad essere automatico). Più essa è distante, più sarà grande l'impegno di trasformazione e di "accomodamento" degli schemi o modelli d'azione già elaborati.

Naturalmente questo ciclo ideale è più propriamente quello che dovrebbe caratterizzare la Formazione Professionale continua, anzi esso dovrebbe essere l'atteggiamento di base di ogni lavoratore e professionista che viva la sua esperienza attiva in maniera attenta e responsabile, aperta all'innovazione e alla propria qualificazione e riqualificazione permanente. Nel caso dei quarti anni occorre accentuare rispetto alla riflessione concettualizzatrice dell'esperienza, l'apporto di conoscenze teoriche e tecnologiche adeguate. Senza di queste, infatti, la rilettura critica dell'esperienza può risultare ben povera perché carente di categorie concettuali interpretative essenziali e di conoscenze organizzative e procedurali sistematicamente strutturate. Questa parte, evidentemente, è di stretta responsabilità dell'istituzione formativa, anche se dall'esperienza aziendale può venire un consistente apporto motivazionale all'approfondimento teorico e di verifica pratica dei concetti e dei quadri di riferimento organizzativi e operativi derivanti da conoscenze sistematiche.

L'insistenza sulla centralità della questione metodologica deriva anche dalla constatazione di un pericolo insito in un impianto che tende a differenziare anche sul piano strutturale dell'ambiente formativo, competenze generali della persona, competenze culturali e tecnologiche, e competenze tecnico-professionali specifiche. Fin dal tempo dei Greci si è manifestato spesso un divario tra formazione dei ceti superiori della popolazione e formazione da promuovere dei ceti inferiori; tra un sapere che aveva valore in sé, come la filosofia, e un sapere che aveva valore solo per le applicazioni pratiche. Il primo sapere coltivava la persona a livelli superiori, il secondo sapere sviluppava le competenze necessarie per il lavoro e la sopravvivenza. Qualcosa di ciò è rimasto nel dibattito degli anni passati tra sapere e competenze. In Aristotele, invece, la qualità del pensiero umano doveva integrare la parte cosiddetta teoretica e quella cosiddetta pratica. Produrre un artefatto (compito della *techne*) e mantenere una buona relazione tra le persone (compito della *phronesis*) erano competenze, da lui definite virtù, che si dovevano correlare con altre virtù, o competenze, implicate nel saper apprendere in maniera critica i vari saperi (compito dell'*episteme*), nell'intuire risposte valide da dare a problemi teorici e pratici (compito del *nous*), nel darsi una prospettiva di senso e prospettiva esistenziale (compito della *sophia*). Per questo Aristotele parlava di un organismo virtuoso.

Un recupero della prospettiva unitaria del processo educativo e formativo lo si può cogliere all'inizio del secolo scorso in John Dewey, un attento lettore di Ari-

stotele. Si tratta di quanto lo stesso John Dewey descriveva nel 1922<sup>6</sup>: la condotta umana esprime il carattere di una persona. Essa deve essere vista come una “interpenetrazione” degli abiti, o delle disposizioni personali (oggi dette anche competenze), che l’individuo è riuscito sviluppare nel tempo in maniera equilibrata e integrata. Tali disposizioni nella prospettiva deweyana sono viste come un insieme interconnesso e coerente di atteggiamenti, significati, conoscenze, abilità e pattern o schemi di comportamento. Dewey precisava: «Un carattere debole, instabile, vacillante è uno nel quale i differenti abiti si alternano tra loro invece di incorporarsi l’uno nell’altro. La forza, solidità di un abito non sta nel suo possesso ma è data dal rinforzo che essa riceve dagli altri abiti che assorbe in sé»<sup>7</sup>. Un “buon” lavoratore è dunque caratterizzato da un insieme integrato di competenze sia di natura culturale, sia di natura tecnico-professionale, sia di natura personale.

Tutto ciò può essere rivisitato sulla base di un documento dell’Unione Europea, pubblicato nel 2011, che ha proposto un’articolazione delle competenze professionali, caratterizzanti un soggetto quanto alla sua possibilità di impiego nel mondo del lavoro e di transizione tra un impiego e l’altro<sup>8</sup>. Si tratta di una classificazione che utilizza come criterio di analisi la loro trasferibilità da un’occupazione a un’altra, sia in senso trasversale, sia in senso verticale. Vengono così distinte tra loro le cosiddette soft skill, o competenze personali generali, le hard skill generiche, o competenze tecnologiche e culturali, le hard skill specifiche, o competenze tecnico pratiche legate a una particolare filiera professionale. La questione centrale sta nel garantire una loro buona integrazione.

Le prospettive sopra evocate mettono in evidenza per contrapposizione una tendenza opposta sviluppata nel dopoguerra: un riemergere della separazione tra sviluppo culturale e Formazione Professionale; un decadere progressivo della presenza di una pedagogia del lavoro all’interno dei vari percorsi scolastici; un giungere ad affermare: fino a diciotto anni la cultura, poi il lavoro. Molte forze politiche negli anni Settanta e Ottanta erano orientate in questa direzione: un’unica formazione culturale per tutti fino a diciotto anni. D’altra parte, lo stesso impianto descrittivo delle competenze caratterizzanti le qualificazioni professionali può essere interpretato in modo da separare tra loro la dimensione culturale e quella professionale. Parlare di percorso e formazione duale può essere allora malamente interpretato in modo tale da separare tra loro le due dimensioni, contro quanto sollecitato da Aristotele e John Dewey, oltre che da un concetto chiaro di pedagogia della persona umana.

<sup>6</sup> J. DEWEY, *Human nature and conduct: an introduction to social psychology*, New York, H. Holt, 1922.

<sup>7</sup> Ibidem, p. 38.

<sup>8</sup> EUROPEAN UNION, *Transferability of Skills across Economic Sectors: Role and Importance for Employment at European Level*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2011.

## 4. Il diario, il portfolio e il portfolio digitale

Nella sperimentazione trentina si è anche riscontrato come un'impostazione formativa basata sull'alternanza permettesse una maggiore attenzione allo sviluppo da parte del soggetto in formazione della capacità di autoregolazione del proprio apprendimento. Ciò dipendeva da alcuni elementi di riferimento. In primo luogo si poteva sviluppare una chiara finalizzazione della propria attività di apprendimento. Anche nella prospettiva attuale di un sistema duale, la sottoscrizione da parte dell'allievo del suo piano formativo individuale gli consente di porsi obiettivi di competenza il cui significato e valore personale possono essere collegati con la propria identità e carriera professionale. In secondo luogo è possibile un sistematico riscontro delle proprie acquisizioni nella loro progressività, inclusa una constatazione oggettiva di sviluppo di abilità tecnico-pratiche, tramite il feedback offerto sia dal tutor aziendale, sia da quello formativo. Il supporto a tale attività può essere dato ora mediante una valorizzazione del previsto dossier. In terzo luogo si hanno metodologie di auto-valutazione e di auto-progettazione attuabili con continuità per mezzo di un diario personale e più in generale di un portfolio. Su quest'ultimo aspetto merita concentrare ora la nostra attenzione. La prospettiva emergente era quella di un soggetto che costruisce attivamente le sue conoscenze e abilità in maniera significativa, stabile e fruibile. Non solo, egli è più sensibile allo sviluppo dei processi cognitivi e metacognitivi e a quello delle disposizioni interne, cioè delle componenti affettive, motivazionali, sociali e valoriali. Visto da un'altra angolatura si tratta di promuovere lo sviluppo di un'autoconsapevolezza della propria identità professionale e delle competenze che la costituiscono.

Nella sperimentazione trentina nel promuovere l'uso del diario dell'allievo e del suo portfolio si era partiti dal presupposto che il continuo confronto tra l'esperienza vissuta e la riflessione critica su di essa consentisse all'allievo di consolidare e valorizzare le proprie conoscenze/competenze e, di conseguenza, di mettere in campo più adeguate ed efficaci strategie di azione per far fronte alle problematiche incontrate nelle varie situazioni. Per favorire tale coinvolgimento occorre valorizzare la sua capacità narrativa e ciò era favorito da un diario continuo avente le seguenti finalità: sintetizzare le attività/argomenti svolte/trattati in un dato periodo del percorso formativo che sono ritenuti importanti ai fini della propria crescita personale e professionale; individuare le conoscenze/abilità "mobilizzate" per lo svolgimento delle attività e/o "acquisite" attraverso i contenuti dei vari insegnamenti; esplicitare eventuali criticità incontrate, bisogni formativi emersi dallo svolgimento di specifici compiti e/o dall'affrontare contenuti e temi oggetto della didattica presso il Centro/Istituto di formazione, nonché degli eventuali "correttivi" richiesti al team di progetto oppure messi in campo autonomamente e/o in forma assistita dal tutor; verificare il "rispetto" del piano formativo da parte

dei contraenti. Attraverso il diario era possibile tener conto nel più ampio processo della valutazione formativa anche delle emozioni e degli stati affettivi e motivazionali che hanno caratterizzato le esperienze vissute dall'allievo.

Si è accennato alla possibilità di attivare per ogni allievo un portfolio personale, in particolare sviluppato sotto forma digitale, che da una parte svolga il ruolo di dossier individuale, ma dall'altra permetta anche di valorizzare le caratteristiche del diario personale, registrando le osservazioni, riflessioni e possibili esperienze ulteriori. Questo portfolio sarebbe dunque costituito di due parti fondamentali: la prima di natura più istituzionale e gestita in primo luogo dal tutor formativo in collaborazione con quello aziendale; la seconda di natura personale, gestita dall'allievo stesso, con l'aiuto del tutor aziendale. Questa seconda parte si ricollega a una tradizione abbastanza presente nei percorsi formativi, spesso descritta come diario di bordo. Da questo punto di vista è utile considerare quanto sviluppato nelle pratiche di alternanza scuola-lavoro e di apprendistato nella Regione Piemonte.

Nella sperimentazione dell'alternanza scuola-lavoro viene citata la redazione di un Diario di bordo<sup>9</sup>. Esso viene ritenuto: «[...] utile per descrivere l'attività svolta, i materiali utilizzati, elencare i principali termini appresi in azienda e appartenenti al lessico tecnico-professionale in uso; inoltre, possono essere richieste informazioni relative ad attività a cui ha partecipato direttamente, quelle alle quali ha assistito, il personale coinvolto in esse, i luoghi di svolgimento e le eventuali criticità incontrate». Sempre nella Regione Piemonte la pratica del Diario di bordo è prevista per i percorsi di apprendistato diretti alla qualificazione o al diploma professionale. «Il Diario di bordo è composta da report settimanali nei quali si chiede all'allievo di tenere traccia della attività svolte secondo semplici criteri di osservazione personale. Sul Diario l'apprendista è pregato di annotare tutti i giorni, per grandi linee e con pochissime parole, quello che fa, i miglioramenti professionali, i problemi che eventualmente ha incontrato. All'apprendista viene chiarito sin dall'inizio che il diario non è oggetto di valutazione e che ha due obiettivi principali: aiutarlo a ragionare sulle cose che fa, su quelle che gli riescono bene, su quelle per le quali trova difficoltà; aiutare chi lo segue (il tutor aziendale e il coordinatore formativo) a capire come impostare i successivi interventi formativi. Secondo il modello didattico adottato, il diario ha inoltre l'obiettivo di responsabilizzare e coinvolgere l'apprendista nella definizione del proprio percorso formativo, rafforzando gli elementi di differenziazione con i tradizionali modelli di apprendimento»<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> [http://www.istruzioneepiemonte.it/wp-content/uploads/2015/03/ASL\\_manuale-commentato\\_Molinari.pdf](http://www.istruzioneepiemonte.it/wp-content/uploads/2015/03/ASL_manuale-commentato_Molinari.pdf).

<sup>10</sup> G. MARTELENGO, Apprendistato per la qualifica professionale. L'esperienza piemontese, *Skill*, 2016, 2, p. 30.

In sintesi, il compito formativo, che attraverso la valorizzazione del diario personale dovrebbe essere raggiunto, è promuovere nell'allievo lo sviluppo di una vera e propria identità professionale, favorendo l'integrazione tra quanto fornito dall'esperienza aziendale e quanto offerto dall'attività formativa istituzionale. Ad esempio la redazione settimanale di un rendiconto di quanto vissuto nel contesto lavorativo potrebbe essere valorizzato per consolidare e approfondire la sua competenza nel raccontare attraverso lo scritto non solo quanto sperimentato sul piano operativo, ma anche gli aspetti più direttamente collegati alle sue conoscenze, capacità di relazione ed emozioni provate.

Quanto al modello "trentino" dei quarti anni di diploma, il Portfolio doveva supportare: un'azione di valutazione congiunta, che si configura come un processo aperto alla collaborazione e partecipazione responsabile di più soggetti (docenti, tutor aziendali e allievi); un'azione di valutazione longitudinale permettendo di seguire gli effetti del processo formativo nel suo svolgersi temporale, documentando e testimoniando i progressi che l'allievo compie verso l'acquisizione delle competenze attese in uscita dal percorso ed evidenziando il "valore aggiunto" in termini di crescita personale e professionale; la pratica riflessiva dell'allievo che ha modo di ricomporre le esperienze sviluppate in contesti diversi (aula, laboratorio, contesto lavorativo) nonché di attribuirne significati e valore d'uso rispetto alle competenze effettivamente raggiunte; di analizzare e interpretare processi e situazioni di ordine educativo oltre che di natura professionale, evidenziando l'apporto di apprendimenti non formali e informali, favoriti in modo diretto e/o indiretto dalle esperienze vissute durante il percorso, utili nel fronteggiare situazioni riguardanti la sfera sociale e civile; la narrazione e la valorizzazione del percorso da parte dell'allievo, mettendo in luce l'abilità nel raccontare, giustificandole, le scelte operative compiute o da compiere in un contesto professionale specifico; nel descrivere la successione delle operazioni compiute o da compiere per portare a termine un compito particolare, evidenziando, eventualmente, gli errori più frequenti e i possibili miglioramenti; nel valutare la qualità non solo del prodotto, risultato del suo intervento, ma anche del processo produttivo adottato<sup>11</sup>.

<sup>11</sup> M. FRISANCO, L'attuazione dei percorsi sperimentali. In M. FRISANCO (a cura di), *Da qualificati a tecnici. La sperimentazione dei quarti anni di diploma professionale in alternanza formativa nella Provincia di Trento*, Milano, Franco Angeli, 2007, pp. 110-111.

## 5. Un approfondimento del concetto di duale nella Formazione Professionale tra sviluppo di un'identità personale e di un'identità professionale

La parola duale nel contesto specifico fa riferimento a due realtà esperienziali del giovane: quella che vive o può vivere presso un'istituzione formativa e quella lavorativa presso un'azienda produttiva di beni o servizi. Le finalità essenziali di queste due realtà sono assai diverse tra loro, anche se si tende spesso a evidenziare la capacità formativa dell'azienda e la possibile continuità con il mondo del lavoro dell'istituzione formativa. D'altra parte, l'ambiente promosso dall'istituzione formativa può assumere più o meno fortemente connotati che si ispirano a quanto viene o verrà sperimentato nel contesto lavorativo, ma il suo ruolo educativo sia generale, sia professionale, è assai diverso. In particolare alcuni tipi di competenze da promuovere ben difficilmente possono trovare spazio nell'attività formativa presso le aziende, anche se esse hanno un ruolo sempre più importante nel contesto lavorativo attuale. Si tratta di quelle che nella terminologia europea sopra citata passano sotto il nome di soft skill e di hard skill generiche.

La dualità, invece, che contrapporre le due realtà dovrebbe sollecitare un'integrazione tra due prospettive formative dal punto di vista professionale: la prima prospettiva, più centrata sulla persona e sulle sue competenze generali nel condurre una vita sociale e personale positiva e nel crescere nella qualificazione tecnico-professionale di base; la seconda, legata invece allo sviluppo di una specifica qualificazione al fine di poter assumere validamente ruoli lavorativi nel contesto di un'organizzazione produttiva. Tale integrazione può essere riletta da un punto di vista leggermente diverso, considerando lo sviluppo dell'identità professionale nel contesto di una propria identità personale. Se alla base dello sviluppo di un sistema formativo duale sta l'esigenza di favorire una reale e positiva transizione progressiva tra scuola e lavoro, tra Formazione Professionale presso un centro formativo e presso un'azienda reale, più profondamente si tratta di promuovere nei vari soggetti in formazione lo sviluppo di una propria identità professionale armonicamente collegata a una propria identità personale. Ciò sta a significare che, pur condividendo l'importanza di una costruzione di sé come lavoratore consapevole delle proprie competenze, occorre tener conto che ciò deve essere vissuto nel contesto della costruzione di una specifica identità personale.

Così, se alla base dello sviluppo di un sistema formativo duale sta l'esigenza di favorire una reale e positiva transizione progressiva tra scuola e lavoro, tra Formazione Professionale presso un centro formativo e un'azienda reale, più profondamente si tratta di promuovere nei soggetti in formazione lo sviluppo di una propria identità professionale, attraverso forme vere e proprie di apprendimento esperienziale, consapevole delle competenze via via acquisite. Tuttavia, rispetto a

orientamenti che insistono sia dal punto di vista orientativo, sia da quello formativo, sulle centralità, se non esclusività, di una progressiva costruzione di sé come lavoratore, altre impostazioni, pur condividendo l'importanza di una costruzione di sé come lavoratore consapevole delle proprie competenze, mettono in luce che ciò va vissuto nel contesto della costruzione di una specifica identità personale. È quanto ha affermato Jean Guichard contrapponendo il suo pensiero a quello di Mark Savickas<sup>12</sup>.

Jean Guichard è convinto che ogni persona: «[...] ha uno scopo più generale rispetto alla costruzione professionale e cioè la costruzione [...] della propria vita in ambiti differenti»<sup>13</sup>. Si tratta di un approccio alla costruzione di sé che: «[...] tiene in considerazione il fatto che, nelle nostre società, le attività lavorative – e quindi i percorsi professionali – occupano un posto importantissimo nella costruzione di vita della maggior parte degli individui. [...] Tuttavia, le attività lavorative hanno un senso per le persone solo in relazione alle loro attività e esperienze in altri ambiti. Quindi, la costruzione professionale sembra abbia necessità di essere contestualizzata nel quadro più ampio della costruzione del percorso di vita. Il modello di costruzione di sé intende descrivere i processi attraverso i quali le persone connettono i diversi ambiti della propria vita e li ordinano in base a determinate prospettive. Per fare ciò, considera le persone delle società postmoderne come esseri plurali, che trovano un'unità sommando le loro diverse esperienze. Questa unificazione avviene tramite la creazione di alcune aspettative sul proprio futuro, aspettative che diventano poi fondamentali per l'individuo». D'altra parte: «[...] nelle società 'fluide', rispetto alle società più rigide, meno diversificate e più monolitiche, le persone (alcune più di altre) costruiscono un repertorio più ampio di identità effettive o potenziali e hanno anche più facilità a modificarlo». Ad avviso di Guichard questa impostazione può: «[...] rispondere meglio alle esigenze di adolescenti o giovani adulti che, nelle nostre società, devono affrontare molteplici compiti di sviluppo in diversi ambiti di vita (che stile di vita potrei avere? cos'è che veramente importa nella mia vita? etc.)».

Quanto alla differenza tra l'impostazione di altri, come Mark Savickas, e quella propria, Guichard afferma: «Si potrebbe dire che la persona descritta dal modello di costruzione professionale appare più unificata e coerente e connessa nella costruzione della propria vita. La persona delineata dal modello di costruzione di sé è invece più plurale, più influenzata dalla diversità delle proprie esperienze e in cerca di prospettive future che possano unificare la propria esistenza. La costru-

<sup>12</sup> La questione viene trattata più in dettaglio nel volume di M. PELLERAY, *Soft Skill e orientamento professionale*, Roma, CNOS-FAP, in stampa.

<sup>13</sup> J. GUICHARD, Ruolo delle teorie di costruzione professionale e costruzione di sé nel life designing, *Items*, 2010, 15, pp.1-4.

zione professionale cerca di dare unità al presente attraverso il ri-ordinamento del passato; la costruzione di sé attraverso le possibilità future.

In sintesi, sembra che le similitudini e le differenze tra questi due approcci possano essere riassunte in due domande. La costruzione professionale si basa sul principio che, nelle nostre società, gli individui devono rispondere a una domanda fondamentale: Qual è il significato del mio percorso professionale nella mia vita? Il modello di costruzione di sé formulerebbe la stessa domanda come segue: Qual è quella cosa nella mia vita che (potrebbe) darle significato?»<sup>14</sup>.

Il messaggio è chiaro: non è possibile dal punto di vista formativo non tener conto della persona nella sua totalità e complessità, soprattutto oggi in cui la rapida evoluzione tecnologica e organizzativa delle varie filiere professionali, l'incertezza e la mobilità della struttura socio-economica in cui si vive, la difficoltà a un inserimento lavorativo stabile e coerente con una specifica identità professionale, esigono una visione più ampia e prospettiva del proprio progetto di vita, sollecitando forme imprenditoriali di sé aperte e dinamiche. Di qui anche la sempre più chiara importanza dello sviluppo delle soft skill e delle hard skill generiche nella Formazione Professionale dei giovani. Da questo punto di vista un sistema duale può esser letto come la ricerca di una migliore integrazione tra formazione della persona e formazione del lavoratore, soprattutto quando si tratta di soggetti ancora adolescenti o di giovani adulti.

<sup>14</sup> *Ibidem.*



# Welfare e servizi per il lavoro fra vecchi e nuovi paradigmi

LAURA GIULIANI<sup>1</sup>

*L'eclisse del tradizionale modello di welfare, centrato sull'erogazione di prestazioni di tipo monetario – dalle pensioni ai vari sussidi al reddito – ha lasciato progressivamente spazio a un diverso paradigma, fondato sull'idea che allo Stato si debba affiancare il mercato e il terzo settore, per fronteggiare la crescente domanda di servizi, legata ai mutati rischi e bisogni della popolazione.*

*The eclipse of the traditional welfare model, based on monetary service provision – from retirement benefits to various income benefits – has gradually left room for a different paradigm, based on the idea that the market and the third sector should support the State, in order to face the growing requirement of services, linked to changed risks and needs of the population.*

## 1. Alla ricerca di un nuovo modello di welfare

In Italia, le tensioni sociali esacerbate dalla crisi economica e occupazionale hanno messo nuovamente al centro del dibattito accademico e pubblico l'inadeguatezza del nostro sistema di *welfare* per affrontare le nuove sfide, in un contesto sociale contrassegnato dalla scarsità di risorse pubbliche.

L'eclisse del tradizionale modello di *welfare*, centrato sull'erogazione di prestazioni di tipo monetario – dalle pensioni ai vari sussidi al reddito – ha lasciato progressivamente spazio a un diverso paradigma, fondato sull'idea che allo Stato si debba affiancare il mercato e il terzo settore, per fronteggiare la crescente domanda di servizi, legata ai mutati rischi e bisogni della popolazione.

La configurazione di questo nuovo modello di *welfare* chiama direttamente in causa l'Unione Europea. La formazione dell'UE, come sistema strutturato su differenti livelli, ha sollecitato un mutamento delle dinamiche relative alla formulazione e attuazione delle politiche pubbliche, orientato ad accrescere l'interazione e la cooperazione fra attori pubblici e attori privati, operanti nelle varie sfere dell'agire sociale.

Questa prassi, almeno in parte connaturata alla stessa composizione e articolazione istituzionale dell'Unione Europea, è stata accompagnata da una crescente consapevolezza dell'importanza della creazione di spazi di concertazione e di partenariato, per fronteggiare non solo il *deficit* di integrazione comunitaria

<sup>1</sup> Ricercatrice INAPP.

ma anche la carenza del *policy-making* europeo sul piano delle procedure democratiche attivate.

In questo senso, si è delineato un nuovo stile di governo, alla ricerca di una non facile combinazione fra forme “verticali” e forme “orizzontali” di gestione collettiva dei problemi, esplicitamente finalizzato al rafforzamento della democrazia come pratica di governo in ambito comunitario e internazionale.

Per designare questo complicato processo si è fatto ricorso al concetto di *governance* europea, declinato dalla Commissione “come le norme, i processi e i comportamenti che influiscono sul modo in cui le competenze sono esercitate a livello europeo, soprattutto in riferimento ai principi di apertura, partecipazione, responsabilità, efficacia e coerenza”<sup>2</sup>. Tali principi sono stati posti in stretta relazione al principio di sussidiarietà, declinato nella duplice accezione di *sussidiarietà verticale* (o territoriale), intesa come “ridistribuzione del potere decisionale ai diversi livelli”, e *sussidiarietà orizzontale* (o funzionale), intesa come “ridistribuzione di una responsabilità condivisa fra le istituzioni e gli attori della società civile organizzata”<sup>3</sup>.

In questo doppio significato il principio della sussidiarietà non viene semplicemente a rappresentare un criterio di ripartizione delle competenze fra l’Unione Europea e gli Stati membri (oltre che fra questi e le autonomie locali), quanto piuttosto a esemplificare l’idea di una politica della prossimità ai cittadini, conferendo agli stessi il ruolo di attori e non solo di destinatari del *policy-making*.

L’utilizzo del termine *governance* in luogo di *government* nei documenti dell’Unione Europea è riconducibile a questo mutamento di prospettiva, volto a qualificare i processi decisionali pubblici come peculiari forme di interazione sociale, fondate sull’intreccio fra pubblico e privato, nella logica di una definizione e attuazione delle azioni di *policy* come il prodotto di una interpretazione condivisa di bisogni, risorse e soluzioni per la comunità<sup>4</sup>.

<sup>2</sup> COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, *La Governance europea. Un Libro Bianco*, Bruxelles, 5.8.2001, COM (2001) 428 definitivo/2, p. 8.

<sup>3</sup> Parere del Comitato economico e sociale, *La società civile organizzata ed il sistema di governo europeo (governance) – Contributo del Comitato all’elaborazione del Libro bianco*, Bruxelles, 25.04.2001, CES (2001) 535, p. 8.

<sup>4</sup> Per lungo tempo, il termine inglese *governance* ha in realtà designato l’insieme delle attività riconducibili al processo del governare, in un significato sostanzialmente equivalente a quello di *government*. Tuttavia l’Unione Europea ha iniziato a farne uso nei documenti ufficiali con l’intento di promuovere la partecipazione congiunta di soggetti pubblici e privati al processo di elaborazione e implementazione delle politiche pubbliche, come modalità non gerarchica di regolamentazione sociale. La ridefinizione del termine secondo questa particolare accezione, che ne rovescia completamente l’originaria prospettiva *top-down*, è in gran parte riconducibile ai cambiamenti indotti dal processo di integrazione europea. È stata proprio l’Unione Europea, difatti, a identificare in tale modello il più efficace sistema di gestione collettiva dei problemi ai diversi livelli: sovranazionale, nazionale e locale. Per una trattazione dettagliata circa l’elaborazione e l’evoluzione teorica del paradigma della *governance* politica si rinvia a Mayntz (1999) e alla bibliografia ivi indicata.

Inquadrata nella più ampia prospettiva dell'allargamento dell'Unione, la riforma della *governance* europea, all'inizio del 2000, è divenuta una delle priorità strategiche della Commissione. I principi della buona *governance* enunciati nel Libro Bianco sono stati esplicitamente evocati a fondamento di una democrazia a carattere transnazionale, come governo legittimo applicato a tutti i livelli – dal locale al globale – il cui corretto funzionamento dipende dalle sinergie messe in campo da poteri pubblici e soggetti privati, dai “produttori” e dai “destinatari” delle *policies*.

Dunque la riflessione sul rinnovamento delle modalità di esercizio del potere da parte dell'Unione Europea, attraverso la promozione di nuove forme di *governance*, si è sviluppata attorno a due questioni indissolubilmente legate: l'apertura del processo di elaborazione ed attuazione delle politiche europee, a ogni livello, e la conseguente responsabilizzazione di tutti gli attori coinvolti.

Dietro la spinta di questo processo, accompagnato dalla crescente crisi dei tradizionali sistemi di *welfare* nei diversi Paesi, anche in Italia si è assistito a un cambiamento di paradigma, da cui ha preso progressivamente corpo un “secondo welfare” (Maino F., 2013), teso a includere i soggetti privati e *non profit* nell'erogazione dei servizi pubblici alle persone. Coniata nel 2010 come mero titolo di un articolo di giornale, l'espressione “secondo welfare” è divenuta in pochi anni una vera e propria categoria interpretativa nel dibattito pubblico italiano sul sistema di *welfare*, acquisendo uno spessore concettuale ed empirico.

Come sottolinea Maurizio Ferrara (2015), rispetto ad altre categorie largamente in uso anche nel dibattito accademico (come *welfare* di comunità, *welfare mix*, *welfare* civile, etc.) la nozione di “secondo welfare” ha il vantaggio non solo di restare aperta sul piano descrittivo ma anche quello di mantenere una connotazione neutra sul piano valutativo.

Tale mutamento di paradigma è senza dubbio legato alla crescente rilevanza sociale ed economica assunta dal variegato arcipelago che costituisce il terzo settore: 301.191 istituzioni *non profit* attive nel nostro Paese (pari al 6,4% delle unità giuridico-economiche complessivamente presenti), con un coinvolgimento di oltre 5,7 milioni di persone, in prevalenza volontari (l'83,3%), rappresentate soprattutto da associazioni non riconosciute (pari al 66,7% del totale), seguite da associazioni riconosciute (22,7%), cooperative sociali (3,7%), fondazioni (2,1%) e istituzioni con altra forma giuridica (4,8%), rappresentate per lo più da enti ecclesiastici civilmente riconosciuti, comitati, società di mutuo soccorso, istituzioni sanitarie o educative (dati ISTAT, 2013).

Non stupisce, quindi, che il “secondo welfare” poggi esplicitamente sull'apertura a soggetti *non* pubblici e sull'*empowerment* di tutti gli attori sociali. Si tratta, in altri termini, di un paradigma fortemente orientato a valorizzare le sinergie fra i tanti *stakeholders* dell'arena sociale, anche attraverso la costruzione di reti fra operatori pubblici e privati, in un'ottica di compartecipazione, attivazione e con-

seguinte responsabilizzazione dei fornitori dei servizi e dei beneficiari di *welfare*.

L'Italia, negli ultimi anni, è stata terreno di sperimentazione di vari interventi e programmi strutturati sulla base di nuove forme di collaborazione tra pubblico, mercato e privato sociale<sup>5</sup>.

Alla luce delle esperienze maturate, nel dibattito accademico sul rinnovamento dei sistemi di *welfare* si è fatta così strada una "terza opzione", basata sull'innesto fra la concezione di primo stampo, incentrata sull'intervento statale, e quella di secondo *welfare*, facente perno sull'idea che tutti i diversi attori sociali debbano mettersi realmente in gioco, per ridisegnare – insieme – l'architettura dei servizi erogati. Nell'ambito di questa rinnovata prospettiva, la sfida connessa al protagonismo degli attori *non* pubblici in un'arena proattiva, per la messa in cantiere di misure di *welfare*, risiede nella possibilità di agire in modo integrato e complementare a quello degli attori pubblici, al fine di ampliare la gamma dei servizi offerti ai cittadini e il grado di flessibilità degli interventi, in una logica integrativa e non sostituiva dell'intervento dello Stato.

## 2. Le politiche del lavoro in Italia

A partire dalla seconda metà degli anni Novanta, dietro l'impulso delle indicazioni provenienti dall'Unione Europea, le politiche attive del lavoro sono diventate il cuore delle rinnovate strategie di sviluppo.

Le istituzioni comunitarie hanno posto un'enfasi crescente sull'importanza, per i Paesi membri, di dotarsi di meccanismi di *workfare*, nonché di valorizzare la cooperazione pubblico-privato, in una logica tanto di complementarietà quanto di concorrenzialità dei servizi per il lavoro.

Nel 1997 è stata varata la Strategia Europea per l'Occupazione (SEO), reiterata a più riprese fino ad oggi, ed è all'interno di questa cornice di riferimento che il legislatore italiano ha introdotto una serie di riforme. Con il D.Lgs n. 469/1997 ha trasformato quello che era stato fino ad allora il collocamento pubblico nazionale, mediante il decentramento delle competenze dallo Stato alle Amministrazioni regionali e provinciali; con la Legge n. 196/1997 ha previsto la progressiva liberalizzazione dei servizi di intermediazione della manodopera; con il D.Lgs n. 181/2000 ha ridefinito i ruoli e i compiti dei Servizi per l'Impiego.

Se il cosiddetto "Pacchetto Treu" ha svolto la funzione di apripista all'ingresso degli operatori privati nel mercato dei servizi al lavoro, l'accelerazione nel processo

<sup>5</sup> Per un'analisi approfondita e sistematica di esperienze di secondo welfare, nel nostro Paese, si rinvia al rapporto di ricerca "Il secondo rapporto sul secondo Welfare in Italia", a cura di Maino F. e Ferrara M. (2015).

di liberalizzazione dei predetti servizi si è avuta con la Legge n. 30/2003. La nota "Riforma Biagi" ha prefigurato un sistema misto pubblico-privato, costituito sia dai servizi pubblici per l'impiego sia da una pluralità di soggetti, che spaziano dalle agenzie private per il lavoro, accreditate su base regionale, ai vari Enti (pubblici e privati), autorizzati all'attività di intermediazione su base nazionale (università, scuole, enti locali, organismi bilaterali e consulenti del lavoro).

Negli ultimi vent'anni, il mercato del lavoro italiano è stato costante terreno di riforme, con particolare riguardo a tre tematiche: la regolamentazione delle tipologie del contratto di lavoro, la complessa materia degli ammortizzatori sociali e i servizi pubblici per l'impiego.

Nel frattempo, le politiche attive del lavoro hanno acquisito sempre più rilevanza anche nel nostro Paese. Il ricorso a interventi pubblici destinati a individui, famiglie o imprese, a cui offrire un servizio o erogare un incentivo, è divenuto ricorrente e infine massiccio, soprattutto per fronteggiare la grave crisi economica e occupazionale, esplosa nel 2008. In Italia, la crisi economica e finanziaria ha accentuato in modo drammatico le disuguaglianze socio-economiche, contribuendo ad aumentare l'atavico divario territoriale fra Regioni del Centro-Nord e Regioni del Mezzogiorno. Il tema della riforma del *welfare* è diventato così ineludibile.

Nella speranza che si trattasse di una crisi congiunturale e non strutturale, le azioni di *policy* a maggiore impatto sul mercato del lavoro si sono inizialmente concentrate su coloro che rappresentano gli "insider" del tessuto produttivo, ovvero chi rischiava di perdere il posto di lavoro e chi lo aveva già perduto, tralasciando la categoria degli inoccupati.

La ragione di una simile scelta è abbastanza intuitiva. Se promuovere l'occupazione in tempo di crisi è compito davvero arduo, senza dubbio più immediati, soprattutto nel breve periodo, sono gli effetti delle politiche passive di sostegno al reddito per gli individui, nonché gli incentivi in favore delle imprese, per ridurre il costo del lavoro.

L'obiettivo prioritario delle politiche del lavoro intraprese in questa prima fase è stato dunque quello di salvaguardare la struttura produttiva ed occupazionale esistente, garantendo in particolare sussidi al reddito in deroga, sia a coloro che si trovavano nella condizione di sospesi temporaneamente dall'orario di lavoro sia ai disoccupati.

Nell'ambito di un sistema di tutele essenzialmente disorganico e frammentato, quale quello italiano, la scelta di ricorrere agli ammortizzatori sociali in deroga è stata, peraltro, dettata dall'esigenza di estendere la tutela del sostegno al reddito a categorie sociali altrimenti escluse dai meccanismi di protezione sociale, sulla base di vari criteri selettivi (l'appartenenza di settore, la dimensione dell'azienda e/o la tipologia del contratto di lavoro, l'anzianità anagrafica e quella contributiva).

Il massiccio ricorso a tali strumenti è stato previsto dal decreto legge n. 185 del 2008 recante “Misure urgenti per il sostegno a famiglie, lavoro, occupazione e impresa e per ridisegnare in funzione anti-crisi il quadro strategico nazionale”, convertito nella Legge n. 2 del 2009.

È in virtù di questo dispositivo normativo che lo spazio e il ruolo delle politiche attive del lavoro, nel nostro Paese, è andato incontro a un processo di profonda ridefinizione. Le misure di contrasto alla crisi occupazionale introdotte dalla Legge 2/2009 (suggerite dall’Accordo Stato-Regioni del 12 febbraio 2009 e reiterate il 20 aprile 2011) hanno agito prioritariamente su due fronti: l’estensione della platea dei beneficiari degli ammortizzatori in deroga (in termini di imprese e categorie di lavoratori) e l’adozione di un approccio integrato fra politiche attive del lavoro e politiche passive di sostegno al reddito, attraverso una programmazione finanziaria congiunta fra Stato e Regioni.

Sul fronte dell’estensione della platea dei beneficiari degli ammortizzatori in deroga, si è assistito al coinvolgimento di imprese che non potevano accedere agli strumenti ordinari previsti dalla normativa vigente, nonché al coinvolgimento degli apprendisti e dei somministrati.

Sul fronte dell’integrazione fra politiche attive del lavoro e politiche passive di sostegno al reddito, si è assistito all’introduzione, in via sperimentale, di un “imprescindibile” nesso fra le due forme.

La partecipazione agli interventi di politica attiva, sotto forma di servizi per l’impiego e servizi formativi, è divenuta, per il soggetto sussidiato dall’ammortizzatore in deroga, condizione indispensabile per beneficiare del sostegno al reddito (principio di condizionalità).

All’interno di un sistema di *governance* in materia di mercato del lavoro che assegnava alle Regioni funzioni di programmazione e attuazione delle politiche attive e della Formazione Professionale, per meglio aderire alle caratteristiche dei mercati locali del lavoro, il principio di condizionalità è intervenuto in modo significativo nel riconfigurare il ruolo dei diversi attori in gioco e dell’insieme dei processi e delle procedure attivati.

Sotto i riflettori di una regia regionale, l’individuo si è ritrovato al centro di un intervento pubblico, articolato in un *mix* complesso di azioni messe in atto da soggetti competenti (pubblici e privati), deputati all’erogazione di servizi per l’impiego e servizi di Formazione Professionale, scarsamente integrati sul territorio e, in alcuni casi, autoreferenziali.

La necessaria integrazione fra politiche passive e attive del lavoro, e nell’ambito di quest’ultime fra servizi per l’impiego e servizi formativi, in assenza di un quadro nazionale di riferimento relativamente a metodi e procedure, ha dischiuso la possibilità di sperimentare differenti modelli di *governance* a livello regionale e locale.

Coinvolte direttamente nel finanziamento degli ammortizzatori sociali in deroga tramite l'utilizzo del Fondo Sociale Europeo, le Amministrazioni regionali e provinciali sono andate faticosamente incontro a un imponente processo di ridefinizione e adeguamento delle proprie programmazioni e relativi processi amministrativi, nonché al contestuale potenziamento dei sistemi territoriali dei servizi per il lavoro, nell'intento di garantire la corretta e funzionale sinergia tra le diverse misure, la qualità delle azioni e la loro sostenibilità finanziaria.

Tuttavia, sono stati proprio la maggior parte dei sistemi locali dei servizi per il lavoro, chiamati a svolgere un ruolo fondamentale per la presa in carico dei soggetti e l'erogazione dei servizi di politica attiva, a rivelarsi almeno in parte inadeguati, non ultimo per il grande carico di lavoro a cui sono stati sottoposti, a fronte della scarsità di risorse umane impiegate.

A ciò non ha giovato, di certo, la mancata implementazione, nel nostro Paese, dei sistemi di accreditamento dei servizi privati al lavoro.

Previsti sul piano normativo dal D.Lgs. 276/2003, tali sistemi sono stati disciplinati e implementati, nella gran parte dei contesti territoriali, soltanto a partire dal 2012, dietro l'esigenza di avviare programmi innovativi di politica attiva del lavoro, come "Garanzia Giovani", per arginare gli effetti negativi sull'occupazione derivanti dal perdurare della crisi economica e finanziaria.

### 3. La rete dei servizi per il lavoro

L'istituto dell'accREDITAMENTO dei servizi per il lavoro, come già detto, è stato introdotto nel nostro Paese dal D.Lgs n. 276/2003, attuativo della legge n. 30/2003. Con la cosiddetta riforma Biagi è stato ridisegnato un modello di organizzazione del mercato del lavoro a carattere regionale e con funzioni concorrenti fra operatori pubblici e privati, che ha portato a compimento il percorso inaugurato dalla Legge n. 196/1997 di superamento del regime di monopolio pubblico sul collocamento, in favore di una collaborazione fra i rinnovati servizi pubblici per l'impiego e le agenzie di intermediazione private.

L'intento di estendere la platea dei soggetti abilitati alle attività di intermediazione è stato perseguito dal legislatore attraverso l'introduzione di due nuovi istituti: l'autorizzazione e l'accREDITAMENTO.

L'autorizzazione viene definita come il "provvedimento mediante il quale lo Stato abilita operatori, pubblici e privati, denominati agenzie per il lavoro, allo svolgimento delle attività di intermediazione ed altri servizi al mercato del lavoro" (art. 2, comma 1, punto e del D.Lgs n. 276/2003), mentre l'accREDITAMENTO come il "provvedimento mediante il quale le Regioni riconoscono ad un operatore, pubblico o privato, l'idoneità ad erogare i servizi al lavoro negli ambiti regionali di ri-

ferimento, anche mediante l'utilizzo di risorse pubbliche, nonché la partecipazione attiva alla rete dei servizi per il mercato del lavoro con particolare riferimento ai servizi di incontro fra domanda ed offerta" (art. 2, comma 1, punto f del D.Lgs n. 276/2003).

Dedicato agli "Accreditamenti" regionali è invece l'articolo 7 del D.Lgs. n. 276/2003, che al comma 1 definisce i principi generali in base ai quali gli operatori pubblici e privati possono accreditarsi per l'erogazione dei servizi per il lavoro, negli ambiti territoriali di riferimento.

I principi e criteri a cui devono attenersi le Regioni per l'istituzione degli elenchi dei soggetti accreditati nel proprio territorio sono:

- a) la garanzia della libera scelta dei cittadini, nell'ambito di una rete di operatori qualificati, adeguata per dimensione e distribuzione alla domanda espressa dal territorio;
- b) la salvaguardia di *standard* omogenei a livello nazionale nell'affidamento di funzioni relative all'accertamento dello stato di disoccupazione e al monitoraggio dei flussi del mercato del lavoro;
- c) la costituzione negoziale di reti di servizio ai fini dell'ottimizzazione delle risorse;
- d) l'obbligo della interconnessione con la borsa continua nazionale del lavoro di cui all'articolo 15, nonché l'invio alla autorità concedente di ogni informazione strategica per un efficace funzionamento del mercato del lavoro;
- e) il raccordo con il sistema regionale di accreditamento degli organismi di formazione.

Il comma 2 dell'art. 7 prevede, inoltre, che i provvedimenti regionali istitutivi dell'elenco dei soggetti accreditati per i servizi al lavoro disciplinino i seguenti aspetti:

- le forme della cooperazione tra i servizi pubblici e operatori privati, autorizzati ai sensi delle disposizioni di cui agli articoli 4, 5 e 6 o accreditati ai sensi del presente articolo, per le funzioni di incontro tra domanda e offerta di lavoro, prevenzione della disoccupazione di lunga durata, promozione dell'inserimento lavorativo dei lavoratori svantaggiati, sostegno alla mobilità geografica del lavoro;
- requisiti minimi richiesti per l'iscrizione nell'elenco regionale in termini di capacità gestionali e logistiche, competenze professionali, situazione economica, esperienze maturate nel contesto territoriale di riferimento;
- le procedure per l'accREDITAMENTO;
- le modalità di misurazione dell'efficienza e della efficacia dei servizi erogati;
- le modalità di tenuta dell'elenco e di verifica del mantenimento dei requisiti.

Dal 2003 ad oggi, avvalendosi degli istituti dell'autorizzazione e dell'accREDITAMENTO, il legislatore ha cercato, a più riprese, di allargare la platea degli operatori abilitati alle attività di intermediazione, semplificandone i requisiti di ac-

cesso. Basti pensare alle disposizioni contenute nelle Leggi n. 111/2011 e n. 183/2011, che hanno notevolmente semplificato i requisiti di ingresso per i cosiddetti “soggetti autorizzati in regime particolare” ai sensi dell’art. 6 del D.Lgs. n. 276/2003, rispetto ai requisiti previsti per le agenzie private per il lavoro di cui all’art. 4 del D.Lgs n. 276/2003.

Ad oggi, la rete dei servizi per il lavoro è articolata in sei categorie di soggetti “autorizzabili”:

1. operatori che esercitano una funzione pubblica, assimilabili ai Servizi pubblici per l’impiego;
2. operatori autorizzati, che erogano servizi iscritti nella sezione nazionale dell’Albo, nell’ambito della quale rientrano:
  - le agenzie per il lavoro generaliste;
  - le agenzie di somministrazione a tempo indeterminato;
  - le agenzie di intermediazione;
  - le agenzie di selezione;
  - le agenzie di supporto alla ricollocazione;
3. soggetti autorizzati a livello nazionale all’attività di intermediazione, in “regime particolare di autorizzazione”, ai sensi dell’art. 6 comma 1 del D.Lgs. n. 276/2003, riformato dalla Legge n. 111/2011 e dalla Legge n. 183/2011. In questo ambito sono ricompresi:
  - gli Istituti di scuola secondaria di secondo grado, statali e paritari, a condizione che rendano pubblici e gratuitamente accessibili sui relativi siti istituzionali i curricula dei propri studenti all’ultimo anno di corso e fino ad almeno dodici mesi successivi alla data del conseguimento del titolo di studio;
  - le Università, pubbliche e private, e i consorzi universitari, a condizione che rendano pubblici e gratuitamente accessibili sui relativi siti istituzionali i curricula dei propri studenti dalla data di immatricolazione e fino ad almeno dodici mesi successivi alla data del conseguimento del titolo di studio;
  - i comuni, singoli o associati nelle forme delle unioni di comuni e delle comunità montane, e le camere di commercio;
  - le associazioni dei datori di lavoro e dei lavoratori comparativamente più rappresentative sul piano nazionale, anche per il tramite delle associazioni territoriali e delle società di servizi controllate;
  - i patronati, gli Enti bilaterali e le associazioni senza fini di lucro che hanno per oggetto la tutela del lavoro, l’assistenza e la promozione delle attività imprenditoriali, la progettazione e l’erogazione di percorsi formativi e di alternanza, la tutela della disabilità;
  - i gestori di siti internet, a condizione che svolgano la predetta attività senza finalità di lucro e che rendano pubblici sul sito medesimo i dati identificativi del legale rappresentante;

- l'Ente nazionale di previdenza e di assistenza per i lavoratori dello spettacolo e dello sport professionistico, con esclusivo riferimento ai lavoratori dello spettacolo, come definiti ai sensi della normativa vigente;
- 4. soggetti autorizzati a livello nazionale all'attività di intermediazione, in regime particolare di autorizzazione, ai sensi dell'art. 6 comma 2 del D.Lgs. n. 276/2003, riformato dalla Legge n. 111/2011. Entro questa categoria, l'ordine nazionale dei consulenti del lavoro può chiedere l'iscrizione all'albo di cui all'articolo 4 di un'apposita fondazione o di altro attore, dotato di personalità giuridica, costituito all'interno del consiglio nazionale dei consulenti del lavoro, per lo svolgimento, a livello nazionale, di attività di intermediazione;
- 5. soggetti autorizzati a livello di singola Regione o di Provincia Autonoma all'attività di intermediazione, in specifico regime di autorizzazione ai sensi dell'art. 6 comma 3 del D.Lgs. n. 276/2003, riformato dalla Legge n. 111/2011;
- 6. operatori pubblici e privati, accreditati ai sensi dell'art. 7 del D.Lgs. n. 276/2003, per erogare servizi al lavoro negli ambiti regionali di riferimento, in base alle procedure definite a livello di singola Regione o di Provincia Autonoma.

Rispetto a questa potenziale platea di soggetti attualmente autorizzabili all'attività di intermediazione, vale la pena di sottolineare che la gran parte dei sistemi regionali individua "a monte" la propria platea di attori accreditabili ai servizi per il lavoro, rispecchiando la classificazione operata dal D.Lgs. n. 276/2003 in materia di implementazione dell'autorizzazione nazionale. Ciò significa che in larga parte delle vigenti regolamentazioni regionali i soggetti accreditabili ai servizi per il lavoro corrispondono alle agenzie private per il lavoro, disciplinate dall'articolo 4 del D.Lgs. n. 276/2003, e agli intermediari speciali (pubblici e privati), disciplinati dall'articolo 6 dello stesso<sup>6</sup>.

Altro aspetto degno di nota è che la tipologia di soggetti che erogano servizi formativi è potenzialmente in grado di entrare a far parte dei sistemi territoriali dei servizi per il lavoro, a vario titolo e con modalità differenti, avvalendosi sia dell'istituto dell'autorizzazione nazionale e regionale, sia dell'istituto dell'accreditamento regionale.

Se poi si tratta di Enti di formazione già accreditati in base alle procedure vigenti per il sistema di riferimento, è chiaro che le *chance* di riuscire a dimostrare una serie di requisiti di diversa natura per accedere al sistema dei servizi per il lavoro aumentano in misura significativa.

<sup>6</sup> Per un approfondimento sulla platea dei soggetti accreditabili ai servizi per il lavoro, nonché sui requisiti e le procedure di accreditamento per la loro erogazione, si rinvia al Rapporto di Monitoraggio sui servizi per il lavoro 2015, (ISFOL, 2016) e in particolare al paragrafo 3.2, pp. 49-56.

Non a caso, secondo le stime più recenti, gli attori del sistema della Formazione Professionale costituiscono la gran parte dell'universo dei soggetti accreditati nei sistemi dei servizi per il lavoro.

Il Rapporto di Monitoraggio sui servizi per il lavoro 2015, curato da ISFOL (2016), segnala una marcata presenza degli Enti di formazione negli albi dei sistemi territoriali di accreditamento dei servizi per il lavoro, pari alla maggioranza relativa dell'intera platea di attori accreditati (319 soggetti formativi su un totale di 800 operatori accreditati ai servizi per il lavoro, corrispondenti al 39,9% dell'intera platea).

Nel paragrafo seguente illustreremo come il *Jobs Act* è intervenuto, in materia di accreditamento dei servizi per il lavoro, su questa potenziale platea di soggetti autorizzabili all'attività di intermediazione.

#### **4. Il D.Lgs. n. 150/2015 e la nuova architettura dei servizi per il lavoro**

Il *Jobs Act*, attraverso la Legge n. 183/2014 e i decreti delegati n. 22, n. 148, n. 149, n. 150 e n. 151 del 2015, è intervenuto in maniera sistematica su tutti gli strumenti di governo del mercato del lavoro.

Se con i D.Lgs. n. 22 e 148 del 2015 è stata completamente riconfigurata la disciplina degli ammortizzatori sociali, rafforzando peraltro l'interconnessione tra le politiche passive e attive del lavoro e il meccanismo della condizionalità, con il D.Lgs. n. 150/2015 è stato rivoluzionato l'intero sistema di gestione delle politiche attive del lavoro, tentando di ridisegnare, da un lato, le competenze in materia di Stato e Regioni e, dall'altro, spostando l'accento dal servizio pubblico a quello privato.

In estrema sintesi, la riforma del sistema di gestione delle politiche attive del lavoro è ruotata attorno a due assi: il tentativo di ri-accentramento, da parte dello Stato, delle competenze trasferite in questo campo alle Regioni, per quasi un ventennio, attraverso le riforme federaliste del 1997 e del 2001<sup>7</sup>, e la volontà di valorizzare il ruolo dei servizi privati al lavoro, finora residuale rispetto a quello esercitato dagli attori pubblici, nel quadro di una nuova regia nazionale.

In effetti, sotto entrambi i profili, l'Italia costituiva ormai da tempo quasi un'eccezione nel panorama internazionale. La mancanza di un'autorità centrale preposta alla gestione del mercato del lavoro non trovava, peraltro, contrappeso nella capacità di intermediazione nei servizi per l'impiego mostrata dal modello

<sup>7</sup> Ci si riferisce alla Legge n. 59 del 1997 (cosiddetta Legge Bassanini) e alla Legge costituzionale di Riforma del titolo V, parte II, della Costituzione n. 3 del 2001.

prevalentemente pubblico, centrato sui CPI, risultando tale capacità non solo piuttosto bassa ma anche disomogenea fra le varie Regioni e addirittura fra le Province di una stessa Regione (cfr. Sartori A, 2013, 480). D'altro canto, le Regioni non si erano affrettate a coinvolgere le agenzie private nell'erogazione dei servizi al lavoro, secondo quanto disposto dal D.Lgs. n. 276 del 2003, manifestando non poca resistenza ad introdurre l'istituto dell'accreditamento, per estendere la platea di soggetti abilitati all'erogazione dei servizi al lavoro, negli ambiti territoriali di riferimento.

Come conseguenza di questo peculiare assetto, il rapporto fra pubblico e privato nei sistemi italiani dei servizi per il lavoro è risultato per lungo tempo contrassegnato, in generale, da scarsa cooperazione e scarsa integrazione funzionale, nonché disomogeneo sul territorio, in quanto determinato essenzialmente dai differenti modelli di *governance* attuati a livello regionale<sup>8</sup>.

Mentre a livello internazionale si consolidavano varie forme di collaborazione fra operatori pubblici e privati nell'erogazione dei servizi al lavoro, lungo un *continuum* polarizzato fra il ruolo marginale ricoperto da quest'ultimi in Svezia e il ruolo del tutto centrale occupato in Olanda e in Australia, nel nostro Paese venivano a configurarsi sostanzialmente due approcci speculari: il più tradizionale e diffuso risultava orientato ad avvalersi dell'accreditamento dei soggetti privati come strumento per esternalizzare solo alcune prestazioni specialistiche; il più innovativo, di cui oggi è emblematico l'ormai consolidato sistema Dote Unica Lavoro della Regione Lombardia<sup>9</sup>, si mostrava incline a sperimentare un modello di quasi mercato, fondato sulla concorrenza fra soggetti pubblici e privati, parimenti accreditati, per l'erogazione dei servizi al lavoro.

Sul piano normativo, il processo di riaccantonamento dei servizi al lavoro disegnato dal *Jobs Act* è stato anticipato dai meccanismi attivati per implementare "Garanzia Giovani", varata dal Consiglio dell'Unione Europea nell'aprile 2013. In attuazione della *Youth Guarantee*, infatti, è stata fin da subito istituita una cabina di regia unitaria presso il Ministero del lavoro (Legge n. 99/2013), allo scopo di sperimentare l'introduzione di una serie di innovazioni nel processo di gestione

<sup>8</sup> Per un'analisi approfondita dei modelli regionali di accreditamento dei servizi per il lavoro, si rinvia alla tassonomia costruita da Marocco M. in *Servizi per l'impiego e accreditamenti regionali* (2012), con riferimento alla funzione che l'istituto dell'accreditamento ha rivestito nella creazione del sistema pubblico di offerta dei servizi.

<sup>9</sup> Il sistema Dote Unica Lavoro della Regione Lombardia consiste nell'offerta di *voucher* ad alcune categorie di disoccupati, come avviene ad esempio in Germania. Nato nell'ambito dell'istruzione, tale sistema è stato dapprima esteso alla Formazione Professionale e poi ai servizi per il lavoro. Dopo una fase sperimentale, la DUL è stata difatti implementata come forma di finanziamento integrato per l'erogazione di servizi di Istruzione, Formazione Professionale e lavoro, con la delibera regionale n. 8/8864 del 2009. Attualmente la Dote Unica Lavoro è disciplinata dalle delibere regionali n. 10/4150 e n. 10/4526 del 2015.

degli interventi. Fra queste innovazioni si segnalano: l'introduzione di una profilazione statistica dell'utenza; l'applicazione del criterio del pagamento delle prestazioni agli operatori autorizzati e accreditati *solo* a risultato conseguito, con una differenziazione dello stesso sulla base del grado di svantaggio del giovane; la costruzione di un sistema di monitoraggio sia *in itinere* sia *ex post* dell'intero programma, nell'ottica della sperimentazione di una banca dati delle politiche attive e passive del lavoro e dell'interoperabilità delle banche dati di fonte nazionale e regionale.

Il tentativo di ri-accentramento delle competenze di gestione delle politiche attive del lavoro nelle mani dello Stato non poteva non chiamare in causa l'intera architettura istituzionale dei sistemi dei servizi al lavoro. In questa prospettiva è stata istituita, a decorrere dal 1° gennaio 2016, un'Agenzia esecutiva del Ministero del Lavoro – l'ANPAL – con competenze gestionali in materia di politiche attive del lavoro, replicando un modello abbastanza diffuso in Europa (si pensi alla Svezia o alla vicina Germania).

Nel nuovo assetto delineato dal D.Lgs. n. 150/2015, convergono in capo al Ministero del Lavoro il potere di indirizzo in materia di politiche del lavoro, la definizione dei livelli minimi che le prestazioni devono assumere su tutto il territorio nazionale, il controllo dell'applicazione dei LEP individuati, nonché il monitoraggio delle politiche occupazionali, mentre alla nuova Agenzia Nazionale per le Politiche Attive del Lavoro (ANPAL), partecipata da Stato, Regioni e Province Autonome, è affidata la cabina di regia dell'intera politica attiva, ovvero il delicato compito di coordinare tutta la rete dei Centri Pubblici per l'Impiego e delle agenzie private per il lavoro<sup>10</sup>.

Sempre in capo al Ministero del lavoro si configurano varie competenze in tema di Formazione Professionale, fra cui l'indirizzo sul sistema della Formazione Professionale Continua (compresa quella finanziata dai fondi interprofessionali e dai fondi bilaterali), nonché la definizione delle linee guida per l'accREDITAMENTO degli Enti di formazione, previa intesa siglata in sede di Conferenza permanente fra Stato, Regioni e Province Autonome.

Inoltre, in cooperazione con l'ANPAL, il Ministero del Lavoro esercita competenze in tema di Sistema Informativo Unitario delle Politiche del Lavoro (SIUPOL) e di Sistema Informativo della Formazione Professionale (SIFOP).

<sup>10</sup> In attesa della definizione dei LEP, il Ministero del Lavoro ha stipulato con ciascuna Regione e Provincia Autonoma una *convenzione* per regolare i rapporti e gli obblighi concernenti la gestione dei servizi per l'impiego e delle Politiche Attive del Lavoro. Inoltre il Ministero del Lavoro, le Regioni e le Province Autonome sono tenuti a definire congiuntamente un *Piano* finalizzato all'erogazione delle politiche attive mediante l'utilizzo coordinato di fondi (nazionali, regionali e del Fondo Sociale Europeo).

Spettano invece all'ANPAL: il coordinamento tecnico-operativo in materia di servizi per il lavoro, Politica Attiva del Lavoro e assicurazione sociale per l'impiego; la regolamentazione di alcuni profili relativi ai nuovi servizi per il lavoro (gli *standard* di servizio per la politica attiva, le modalità operative del nuovo assegno di ricollocazione, le metodologie di profilazione degli utenti); la competenza di accreditare un'agenzia privata di somministrazione e di intermediazione, che intenda svolgere servizi per il lavoro a livello nazionale; il potere di sostituirsi alle Regioni nella gestione diretta dei servizi per il lavoro e delle Politiche Attive del Lavoro, laddove si riscontri un disallineamento nei confronti dei LEP definiti a livello ministeriale. All'ANPAL possono anche essere delegate competenze gestionali in materia di Politiche Attive del Lavoro, ma solo per effetto delle convenzioni tra Ministero e singola Regione, sottoscritte in attesa della definizione dei LEP.

È evidente che in base al nuovo impianto di riparto delle competenze fra Stato e Regioni il ruolo di queste ultime in materia di mercato del lavoro sarebbe risultato circoscritto sul piano funzionale al rispetto dei LEP e sul piano strutturale dalle competenze di coordinamento della rete di tutti gli operatori pubblici e privati, attribuite all'ANPAL, secondo un modello da alcuni definito come "riaccentramento partecipato" (Garofalo D., 2016, 138). In base a questo modello sarebbero restare in capo alle Regioni le competenze in materia di programmazione di Politiche Attive del Lavoro e in materia di accreditamento dei servizi, sebbene secondo gli indirizzi e i criteri stabiliti dal Ministro del Lavoro, nonché la possibilità di delega della funzione legislativa alle Regioni virtuose in materia di Politiche Attive del Lavoro e in materia di Formazione Professionale (art. 116, ultimo comma, della Costituzione).

La consultazione referendaria del 4 dicembre 2016, però, ha bocciato la modifica dell'art. 117 della Costituzione, confermando la competenza concorrente fra Stato e Regioni in materia di mercato del lavoro.

Ad oggi, pertanto, le Regioni continuano ad esercitare un ruolo centrale per quanto concerne la definizione e l'erogazione delle politiche attive, l'organizzazione dei servizi per l'impiego, le forme di cooperazione tra pubblico e privato e le procedure per il collocamento dei lavoratori, così come riconosciuto nel 2001 dalla prima Riforma del Titolo V, Capo II della Costituzione. Pertanto anche il ruolo e le competenze dell'ANPAL, appena descritti, ne escono depotenziati in partenza.

Secondo alcuni, "La storia insegna che le politiche del lavoro si giocano nei mercati locali del lavoro, che sono oltre 600 secondo ISTAT, mentre sono i più recenti studi economici sulla nuova geografia del lavoro a insegnarci che, nella catena globale di produzione del valore, perdono peso sia il livello nazionale che quello aziendale, mentre acquistano nuova forza vitale i nodi territoriali di una economia che si sviluppa e connette in termini reticolari. È da qui che si deve ora ripartire se si vuole davvero rimettere al centro il lavoro e il rilancio del Paese:

dalle persone e dai territori e da politiche sussidiarie che diano maggiore libertà e responsabilità a quei corpi intermedi che sono l'architrave di una società complessa (...)" [Tiraboschi M., 2016].

Comunque, d'ora in avanti, occorrerà uno sforzo congiunto da parte dello Stato e delle Regioni per supportare l'infrastruttura dei sistemi dei servizi per il lavoro, nella logica dell'erogazione ai cittadini di politiche attive personalizzate ed efficaci rispetto a un veloce inserimento lavorativo, ben al di là dei principi riferibili alle sfere di rispettiva competenza costituzionale.

Diverso appare il discorso sulla spinta verso l'istituto dell'accreditamento dei servizi al lavoro. L'inefficacia del collocamento dei disoccupati da parte dei servizi pubblici per l'impiego ha da tempo orientato il legislatore verso il sistema privato dei servizi per il lavoro.

Occorre allora cercare di comprendere al meglio lo spirito con cui viene nuovamente incoraggiato il coinvolgimento delle agenzie private nell'erogazione dei servizi.

Il D.Lgs. n. 150/2015 dispone che le agenzie private per il lavoro accreditate a livello regionale partecipano alla nuova rete nazionale dei servizi per le politiche del lavoro, concorrendo con i servizi pubblici per l'impiego nel sostenere l'inserimento o il re-inserimento lavorativo delle persone. L'accreditamento delle stesse è riconnesso allo svolgimento della funzione pubblica, a cui vengono preposte.

Ogni Regione e Provincia Autonoma resta in grado di definire il proprio sistema territoriale di accreditamento, ma nel rispetto di cinque principi direttivi, stabiliti dal Ministro del Lavoro. In base all'art. 12 del D.Lgs. n. 150/2015, «Le Regioni e le Province Autonome definiscono i propri regimi di accreditamento, ai sensi dell'articolo 7 del decreto legislativo n. 276 del 2003, secondo criteri definiti con decreto del Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali, previa intesa in Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le Regioni e le Province Autonome di Trento e di Bolzano, sulla base dei seguenti principi:

1. coerenza con il sistema di autorizzazione allo svolgimento delle attività di somministrazione, intermediazione, ricerca e selezione del personale, supporto alla ricollocazione professionale, di cui agli articoli 4 e 6 del decreto legislativo n. 276 del 2003;
2. definizione di requisiti minimi di solidità economica ed organizzativa, nonché di esperienza professionale degli operatori, in relazione ai compiti da svolgere;
3. obbligo di interconnessione con il sistema informativo di cui all'articolo 13 del presente decreto (SIUPOL), nonché l'invio all'ANPAL di ogni informazione utile a garantire un efficace coordinamento della rete dei servizi per le politiche del lavoro;
4. raccordo con il sistema regionale di accreditamento degli organismi di formazione;

5. definizione della procedura di accreditamento dei soggetti abilitati ad operare con lo strumento dell'assegno di ricollocazione di cui all'articolo 23».

Sempre l'art. 12 del D.Lgs. n. 150/2015, al comma 4, introduce un'ulteriore novità in tema di accreditamento dei servizi al lavoro, prevedendo l'accREDITAMENTO "automatico" allo svolgimento di attività di ricerca e selezione del personale, nonché di supporto alla ricollocazione professionale, per le agenzie già autorizzate ex art. 6 del D.Lgs. n. 276/2003 allo svolgimento *senza scopo di lucro* dell'attività di intermediazione.

È evidente che questo nuovo scenario pone in una posizione del tutto strategica anche gli attori dei sistemi di accreditamento per la Formazione Professionale, dal momento che circa la metà dei soggetti accreditati per l'erogazione dei servizi al lavoro risultano parimenti accreditati sui territori anche per l'erogazione dei servizi formativi<sup>11</sup>.

Peraltro, le politiche attive si configurano come un percorso personalizzato, articolato in una pluralità di "servizi integrati", che spaziano dall'orientamento/Formazione Professionale alla ricerca intensiva di un lavoro.

L'art. 18 del D.Lgs. n. 150/2015, riprendendo la normativa previgente, elenca un nutrito gruppo di misure di Politica Attiva del Lavoro, erogabili tanto dai CPI quanto dai soggetti privati accreditati, alle seguenti categorie di soggetti: disoccupati; beneficiari di sostegno al reddito in costanza di rapporto di lavoro; lavoratori a rischio di disoccupazione; disabili.

Le misure di Politica Attiva del Lavoro, identificate dal decreto come livelli essenziali delle prestazioni, sono:

1. l'orientamento di vario tipo;
2. la profilazione;
3. l'ausilio alla ricerca di una occupazione;
4. la formazione;
5. l'accompagnamento al lavoro, anche tramite l'assegno individuale di ricollocazione;
6. il tirocinio;
7. gli incentivi al lavoro autonomo e alla mobilità territoriale;
8. la conciliazione dei tempi di lavoro-badanza;
9. i lavori socialmente utili (LSU).

Le Regioni, a cui spetta la responsabilità gestionale dei CPI come diretta conseguenza della soppressione delle Province, possono decidere di erogare *in house*, attraverso i propri CPI, le predette misure di Politica Attiva del Lavoro oppure

<sup>11</sup> Secondo i dati aggiornati al 30 maggio 2016 del Programma ACT, curato da Italia Lavoro, su un totale di 1039 soggetti accreditati per i servizi al lavoro, 503 sono Enti di formazione.

decidere di avvalersi dei soggetti privati accreditati, salvaguardando la facoltà di scelta degli utenti.

Resta comunque in capo al Centro Pubblico per l'Impiego, senza possibilità di esternalizzazione del servizio, la presa in carico del lavoratore e dunque la stipula del patto di servizio, a conferma del fatto che l'obiettivo della riforma non è quello di sostituire il settore pubblico con quello privato ma di innovarlo in una logica integrativa<sup>12</sup>.

Sulla base di questi presupposti, non stupisce che nel riordinare la normativa sui servizi per il lavoro e le politiche attive, il D.Lgs. n. 150/2015 tenga in considerazione gli organismi di Formazione Professionale sotto vari profili. Oltre a prevedere, come già detto, il raccordo dei dispositivi territoriali di accreditamento dei servizi per il lavoro con i sistemi regionali di accreditamento per la Formazione, il decreto attuativo individua gli Enti accreditati a svolgere attività di Formazione Professionale come uno dei *partner* fondamentali della nuova rete nazionale dei servizi per le politiche del lavoro, coordinata dall'ANPAL, a cui spetta anche il compito di istituire un Albo nazionale degli stessi, laddove attualmente vigono tanti albi territoriali quante sono le Regioni/Province Autonome.

Più dettagliatamente, il D.Lgs. n. 150/2015 prefigura:

- l'istituzione di una *Rete Nazionale dei servizi per le Politiche del lavoro*, coordinata dall'ANPAL, formata dalle strutture regionali per le Politiche Attive del Lavoro, dall'INPS, dall'INAIL, dalle Agenzie per il lavoro e dagli altri soggetti autorizzati all'attività di intermediazione, dagli Enti di formazione, da Italia Lavoro, dall'ISFOL, nonché dal sistema delle Camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, dalle Università e dagli altri Istituti di scuola secondaria di secondo grado;
- l'istituzione, a cura dell'ANPAL, di un *Albo nazionale dei soggetti accreditati a svolgere funzioni in materia di Politiche Attive del Lavoro*, accompagnato da un sistema informativo delle politiche del lavoro e dal fascicolo elettronico del lavoratore;
- l'istituzione, a cura dell'ANPAL, di un *Albo nazionale degli Enti accreditati a svolgere attività di Formazione Professionale*;
- la *ridefinizione di alcune categorie di soggetti*, come quella di lavoratore disoccupato, lavoratore dipendente che subisce una riduzione di orario e quella di lavoratore a rischio di disoccupazione;

<sup>12</sup> Anche l'erogazione del nuovo assegno individuale di ricollocazione, su cui ci si soffermerà a breve, si configura in capo al CPI, sebbene il beneficiario sia libero di scegliere se spenderlo presso il CPI oppure un soggetto privato accreditato.

- *l'Assegno di ricollocazione*, quale nuovo strumento di Politica Attiva del Lavoro, in favore dei soggetti disoccupati, percettori della nuova prestazione di assicurazione sociale per l'impiego (Naspi), il cui *status* di disoccupato ecceda i quattro mesi;
- l'istituzione della Rete nazionale dei servizi per le politiche del lavoro persegue due fondamentali obiettivi: da un lato quello di promuovere l'effettività del diritto al lavoro e alla Formazione Professionale, secondo quanto disposto dagli artt. 1-4, 35 e 37 della Costituzione, e dall'altro quello di garantire a ogni individuo l'accesso a servizi di collocamento gratuiti e auspicabilmente efficienti, secondo quanto disposto dall'art. 29 della Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea.

Nell'ambito della rete, il Ministero del Lavoro, le Regioni e le Province Autonome esercitano un ruolo di indirizzo politico in materia di Politiche Attive del Lavoro per le parti di rispettiva competenza, sotto la regia dell'ANPAL.

L'istituzione degli Albi nazionali dei soggetti accreditati a svolgere funzioni in materia di Politiche Attive del Lavoro e attività di Formazione Professionale risponde all'obiettivo di valorizzare le sinergie fra soggetti pubblici e privati operanti in entrambi i settori, nell'ottica di incrementare la qualità dei servizi, concepiti come prestazioni sempre più interconnesse fra loro.

In questa prospettiva, per accelerare l'adozione da parte di tutte le Regioni di sistemi di accreditamento degli operatori che erogano servizi per il lavoro, è previsto che nell'Albo nazionale dei soggetti accreditati a svolgere funzioni in materia di Politiche Attive del Lavoro vengono iscritte anche le agenzie private che intendono operare nei territori delle Regioni che non hanno ancora istituito un proprio dispositivo di accreditamento.

Per quanto concerne la ridefinizione di alcune categorie di soggetti, come quella di lavoratore disoccupato, di lavoratore dipendente che subisce una riduzione di orario e di lavoratore a rischio di disoccupazione, vale forse la pena di sottolineare che tutti coloro che risultano beneficiari di prestazioni a sostegno del reddito, incluso l'Assegno di disoccupazione (ASDI), hanno l'obbligo di sottoscrivere un *patto di servizio personalizzato* presso un Centro Per l'Impiego, che formalizza anche l'immediata disponibilità del soggetto richiedente la prestazione a partecipare ad azioni formative e/o di politica attiva, unita a quella di accettare congrue offerte di lavoro.

Nell'ottica di rafforzare il meccanismo della condizionalità, tutti i percettori di prestazioni di sostegno al reddito che, senza giustificato motivo, non partecipano alle azioni previste dal patto di servizio personalizzato sono sottoposti a sanzioni, che vanno dalla decurtazione di un quarto di mensilità alla decadenza dalla prestazione e dallo stato di disoccupazione.

La vera novità in tema di condizionalità è rappresentata dai meccanismi

previsti per rendere effettivo il processo sanzionatorio appena descritto. Alla responsabilità disciplinare e contabile del funzionario che deve applicare i provvedimenti di decurtazione o di decadenza dalla prestazione si accompagna, difatti, la previsione di un meccanismo “premiale” per colui che li adotta.

Emblematico dell’apertura ai soggetti privati accreditati è senza dubbio il nuovo strumento dell’assegno di ricollocazione, che viene a configurarsi come una misura di ricerca attiva di un impiego attraverso corsi di formazione e riqualificazione, spendibile, a piacimento del beneficiario, tanto presso il Centro Per l’Impiego che lo prende in carico, quanto presso un’agenzia privata accreditata. In altri termini, il disoccupato, previa profilazione e stipula del patto di servizio personalizzato presso il Centro Per l’Impiego, una volta decorsi quattro mesi, matura il diritto a ricevere dallo stesso CPI un *voucher*, graduato in funzione del profilo personale di occupabilità, che può decidere di spendere anche presso un soggetto privato accreditato, da lui individuato.

In questa misura di politica attiva non è possibile non rintracciare lo spirito della Dote Lavoro implementata nella Regione Lombardia. D’altro canto lo strumento dei *voucher*, nell’ambito del cosiddetto *contracting out*, rappresenta uno dei principali meccanismi di realizzazione di un quasi mercato nei servizi al lavoro, utilizzato con successo in Germania e nei Paesi Bassi. Tale meccanismo, difatti, risponde sia al paradigma dell’attivazione da parte del disoccupato, oggi radicato a livello internazionale, sia a una logica competitiva fra operatori pubblici e privati nell’erogazione dei servizi al lavoro.

Compete all’ANPAL, previa approvazione del Ministero del Lavoro, determinare l’ammontare dell’assegno di ricollocazione e le modalità operative, sulla base di alcuni principi direttivi, fra cui spicca, senza dubbio, quello del riconoscimento della remunerazione “prevalentemente a risultato occupazionale ottenuto”: l’assegno verrà riscosso per la maggior parte del suo ammontare dal centro pubblico o dall’agenzia privata accreditata solo quando il disoccupato avrà trovato lavoro, proprio come accade nei Paesi maggiormente orientati al mercato (Gran Bretagna, Australia e Paesi Bassi)<sup>13</sup>.

Spetta ancora all’ANPAL la gestione della valutazione comparativa degli operatori privati accreditati (il cosiddetto “*rating*”), a garanzia di un esercizio autonomo e “consapevole” della libertà di scelta da parte dell’utente, ma è evidente

<sup>13</sup> Anche la correlazione del meccanismo di pagamento ai risultati occupazionali – il cosiddetto *outcomes-based* – è uno degli strumenti di cui si avvalgono i Paesi orientati al mercato, secondo l’approccio attualmente dominante a livello internazionale del “*no cure less pay*”, scelto dal legislatore italiano. Per la ricca letteratura sul quasi mercato dei servizi per il lavoro, si rinvia alla bibliografia indicata in Sartori A., *Servizi per l’impiego e politiche dell’occupazione in Europa. Idee e modelli per l’Italia* (2013).

che tale esercizio presuppone anche l'esistenza di una infrastruttura informativa messa a disposizione dei cittadini.

In tema di Formazione Professionale, il D.Lgs n. 150/2015 distribuisce le competenze tra Ministero del lavoro, ANPAL, ISFOL, Regioni e agenzie private per il lavoro.

Al Ministero del Lavoro spetta il potere di indirizzo sul sistema della Formazione Professionale Continua, anche se finanziata dai fondi interprofessionali o dai fondi bilaterali (art. 3, comma 3, lett. c).

Compete, inoltre, al Ministero del Lavoro definire in sede di Conferenza permanente le linee-guida per l'accreditamento degli Enti di formazione (art. 3, comma 4), mentre l'ANPAL esercita un potere di controllo e di vigilanza sui fondi interprofessionali e sui fondi bilaterali.

All'INAPP, nuova denominazione dell'ISFOL, è riconosciuto un ruolo di studio, ricerca, monitoraggio e valutazione delle politiche statali e regionali, in materia di Istruzione e Formazione Professionale, restando alle Regioni la competenza in materia di accreditamento degli Enti di formazione, nell'ambito dei criteri definiti in Conferenza permanente dal Ministero del Lavoro.

A fronte della nuova cornice di riferimento appena delineata, alcune riforme previste dal *Jobs Act* sono ad oggi operative (si pensi alla materia degli ammortizzatori sociali), ma non altrettanto può dirsi per quelle che riguardano le Politiche Attive del Lavoro. Così la sfida fra vecchi e nuovi paradigmi di *welfare* continua.

## Bibliografia di riferimento

- ISFOL, "Rapporto di monitoraggio sui servizi per il lavoro 2015", 2016.
- ISFOL, "L'accreditamento delle strutture per la formazione professionale", 2016.
- TIRABOSCHI M. (a cura di), *Le nuove regole del lavoro dopo il Jobs Act*, Giuffrè, 2016.
- CARINCI F. (a cura di), *Jobs Act: un primo bilancio*, ADAPT, Labour Studies, e-book series, n. 54, 2016.
- CARUSO S.B., CUTTONE M., *Verso il diritto del lavoro della responsabilità: il contratto di ricollocazione tra Europa, Stato e Regioni*, in *DRI*, n. 1, 64, 2016.
- TIRABOSCHI M., "Le politiche del lavoro dopo il referendum costituzionale: ripartire dai territori, rinnovare la rappresentanza" in *Annuario del Lavoro 2016*, ADAPT Labour Studies, e-Book series n. 61, 2016.
- BRESCIANI G., SARTORI A., *Innovare i servizi per il lavoro: fra il dire e il fare... Apprendere dalle migliori pratiche internazionali*, Franco Angeli, 2015.
- MAINO F., FERRERA M. (a cura di), *Il secondo rapporto sul secondo welfare in Italia*, disponibile su [www.secondowelfare.it](http://www.secondowelfare.it), 2015.
- GOTTARDI D., BAZZANI T. (a cura di), *Il coordinamento degli attori del mercato del lavoro*, ESI, Napoli, 2015.
- CIARINI A., *Servizi alle persone e creazione di nuova occupazione. L'esperienza del Cesu in Francia e le possibili riforme per l'Italia*, Fondazione Eyu, 2015.
- GAROFALO D., *Le politiche del lavoro nel Jobs Act*, in CARINCI F. (a cura di), *La politica del lavoro del Governo Renzi Atto II*, ADAPT, e-Book series n. 32, 2014.
- SARTORI A., *Servizi per l'impiego e politiche dell'occupazione in Europa. Idee e modelli per l'Italia*, Rimini, Maggioli, 2013.
- MAINO F., *Primo rapporto sul secondo welfare in Italia* disponibile su [www.secondowelfare.it](http://www.secondowelfare.it), 2013.
- BONOLI G., NATALI D. (a cura di), *The Politics of the New Welfare State*, Oxford, Oxford University Press, 2013.
- TROJSI A., *Le fonti del diritto del lavoro tra Stato e Regione*, Giappichelli, 2013.
- PERSIANI M., LIEBMAN S. (a cura di), *Il nuovo diritto del mercato del lavoro*, UTET, 2013.
- MEZZANZANICA M. (a cura di), *Il mercato del lavoro negli anni della crisi. Dinamiche, occupabilità e servizi*, Roma, Aracne, 2012.
- MAROCO M., *Servizi per l'impiego e accreditamenti regionali*, Milano, Giuffrè, 2011.
- LAGALÀ C., D'ONGHIA M. (a cura di), *Politiche di attivazione dei disoccupati in Europa*, Roma, Ediesse, 2010.
- ASCOLI U., RANCI C. (a cura di), *Dilemmas of the Welfare Mix: The New Structure of Welfare in an Era of Privatization*, New York, Kluwer Academic, 2002.
- 2001 – Commissione delle Comunità Europee, *La Governance europea. Un Libro Bianco*, Bruxelles, 5.8.2001, COM (2001) 428 definitivo/2
- PARERE DEL COMITATO ECONOMICO E SOCIALE, *La società civile organizzata ed il sistema di governo europeo (governance) – Contributo del Comitato all'elaborazione del Libro bianco*, Bruxelles, 25.04.2001, CES (2001) 535.
- HIX S., "The Study of the European Union II: The "New Governance" Agenda and its Rival", *Journal of European Public Policy*, n. 1, 1998.
- MAYNTZ R., "La teoria della governance: sfide e prospettive", *Rivista italiana di scienza politica*, n. 1., 1999.



# L'Insegnamento della Religione Cattolica nella Formazione Professionale. Una prima verifica sul campo

GUGLIELMO MALIZIA<sup>1</sup> – VITTORIO PIERONI<sup>2</sup> – MARIO TONINI<sup>3</sup>

*La quarta indagine nazionale sull'Insegnamento della Religione Cattolica ha incluso, per la prima volta, una ricerca sull'Irc nella IeFP. Nel concreto si è trattato di uno studio di caso di natura qualitativa perché non si è riusciti a raggiungere un campione rappresentativo di insegnanti di religione.*

*Nonostante ciò, i questionari raccolti mantengono il loro valore in quanto gli Idr che hanno risposto possono essere considerati dei testimoni qualificati. L'articolo analizza i risultati degli Idr della IeFP in confronto con quelli di altri campioni paragonabili, per poi passare a precisare potenzialità, problematiche e prospettive di futuro. Lo studio mette in evidenza un panorama di luci e di ombre, certamente molto più le prime che le seconde; tuttavia, anche le criticità segnalate non mancano di una loro potenzialità positiva perché potrebbero diventare oggetto di una specifica riflessione per declinare l'inserimento dell'Irc in maniera più coerente con la normativa del sistema di IeFP.*

*The fourth national survey on the Teaching of the Catholic Religion has included for the first time a research on VET.*

*It is a qualitative case since it has not been possible to reach a representative sample of religion teachers. Nevertheless, the questionnaires collected are valuable as the teachers involved are qualified witnesses. The article analyzes the results of religion teachers in VET, in relation to comparable samples, and points out potentialities, problems and prospects for the future.*

*The study shows an overview made up of lights and shadows; however also the criticalities reported have a positive potential since they may become the subject of a specific reflection on the integration of the Teaching of the Catholic Religion in a more coherent way in the VET system.*

Delle Indicazioni didattiche per l'Insegnamento della Religione Cattolica (Irc) nel secondo ciclo entrate in vigore nel 2012<sup>4</sup>, la novità più grande è certamente offerta da quelle della Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) dato che finora mancavano in proposito i relativi programmi e i documenti provvisori esistenti erano poco diffusi e lontani dall'essere consolidati. A questa situazione di novità si rapporta anche una serie di difficoltà per cui non poteva mancare

<sup>1</sup> Professore emerito di Sociologia dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana.

<sup>2</sup> Collaboratore Università Pontificia Salesiana.

<sup>3</sup> Direttore Amministrativo nazionale della Federazione CNOS-FAP.

<sup>4</sup> Cfr. S. CATELLI, *Guida all'insegnamento della religione cattolica. Secondo le nuove Indicazioni*, Brescia. La Scuola, 2015, pp. 295-357.

nel progetto di ricerca della quarta indagine nazionale sull'Irc la realizzazione di una investigazione nella IeFP<sup>5</sup>. Nel prosieguo si presenteranno i risultati per poi passare a precisare potenzialità, problematiche e prospettive di futuro.

## 1. La ricerca sul campo

Anzitutto, va premesso che si è tentato di estendere l'indagine sull'Irc al mondo dell'IeFP, ma le risposte raccolte mediante l'applicazione di un questionario<sup>6</sup> agli insegnanti di religione (Idr; 36, su un universo di 582 Centri di *FORMA*<sup>7</sup>) non hanno permesso di trattare queste risposte alla pari con i campioni effettivamente rappresentativi delle scuole statali e cattoliche; quindi si è trattato l'argomento come un approfondimento o studio di caso.

Pur non essendo un campione statisticamente rappresentativo, tuttavia i questionari raccolti mantengono *un loro valore*. Essi offrono i risultati della prima indagine sull'Irc nella IeFP e gli Idr che hanno risposto possono essere considerati dei testimoni qualificati quanto meno perché hanno dimostrato interesse ad analizzare il loro insegnamento, partecipando a una ricerca nazionale sull'Irc. In altre parole, ci si trova di fronte a uno studio di caso di natura qualitativa per cui il campione, pur non essendo rappresentativo in senso stretto, possiede tuttavia una rappresentatività sociale che consente anche qualche generalizzazione prudente<sup>8</sup>.

<sup>5</sup> Cfr. S. CICALTELLI – G. MALIZIA (a cura di), *Una disciplina alla prova*. Quarta indagine nazionale sull'insegnamento della religione cattolica in Italia a trent'anni dalla revisione del Concordato, Torino, Elledici, 2017; il presente articolo è tratto dal volume appena citato (G. MALIZIA – V. PIERONI – M. TONINI, *L'Insegnamento della Religione Cattolica nella Formazione Professionale*, pp. 256-276). Per ragioni di completezza ricordiamo anche le altre tre ricerche nazionali: G. MALIZIA – Z. TRENTI (a cura di), *Una disciplina in cammino*. Rapporto sull'insegnamento della religione cattolica nell'Italia degli Anni '90, Torino, SEI, 1991; G. MALIZIA – Z. TRENTI (a cura di), *Una disciplina al bivio*. Ricerca sull'insegnamento della Religione cattolica in Italia a 10 anni dal Concordato, Torino, SEI, 1996; G. MALIZIA – Z. TRENTI – S. CICALTELLI (a cura di), *Una disciplina in evoluzione*. Terza indagine nazionale sull'insegnante di religione cattolica nella scuola della riforma, Torino, Elledici, 2005.

<sup>6</sup> Sostanzialmente lo stesso degli altri campioni di Idr della scuola statale e della cattolica per il quale cfr. S. CICALTELLI – G. MALIZIA (a cura di), *o.c.*, pp. 278-300.

<sup>7</sup> Associazione Enti Nazionali di Formazione Professionale, che raggruppa gli Enti che riconoscono di ispirarsi nel loro operare alla dottrina sociale della Chiesa e che di fatto gestiscono sul territorio nazionale la maggior parte dell'attività formativa finanziata dalle Regioni. Per maggiori informazioni sul campione cfr. S. CICALTELLI – G. MALIZIA – V. PIERONI, *Il progetto di ricerca*, in S. CICALTELLI – G. MALIZIA (a cura di), *o.c.*, pp. 66-76. Cfr. anche M. TONINI, *Identità e problematiche dell'Ente gestore di attività formative*, in CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Una pluralità di gestori. Scuola Cattolica in Italia. Quindicesimo Rapporto*, 2013, Brescia, La Scuola, 2013, pp. 107-128.

<sup>8</sup> Cfr. L. FRUDÀ, *Strategie e tattiche di selezione dei casi*, in L. CANNAVÒ – L. FRUDÀ (a cura di), *Ricerca sociale. Dal progetto dell'indagine alla costruzione degli indici*, Roma, Carocci, 2007, vol. I, pp. 127-179.

Quanto all'analisi dei risultati, seguendo le *articolazioni del questionario* appena menzionato, si passa dall'identità dell'I<sup>dr</sup>, alla sua formazione, all'identità dell'I<sup>rc</sup>, alla didattica dell'I<sup>rc</sup>. Inoltre, ai fini di una migliore comprensione dei dati, si procederà a un confronto con i risultati dei questionari degli I<sup>dr</sup> degli istituti tecnici e professionali, statali e cattolici e, quando possibile, dei totali degli I<sup>dr</sup> delle scuole statali e cattoliche di ogni ordine e grado<sup>9</sup>.

### 1.1. L'identità dell'I<sup>dr</sup>

I 36 I<sup>dr</sup> della IeFP presentano le seguenti caratteristiche socio-demografiche e professionali, che disegnano il loro *identikit*:

- 21 sono maschi e 15 femmine, mentre negli istituti tecnici e professionali cattolici e statali la maggioranza è costituita da donne, per cui viene confermata la tradizionale vocazione della FP per la preparazione ai mestieri "maschili";
- la media dell'età si colloca su poco più di 45 anni ed è inferiore, anche se non di molto, a quella degli I<sup>dr</sup> degli istituti tecnici e professionali cattolici e statali;
- più di due su tre (25) sono laici, che negli istituti<sup>10</sup> statali costituiscono la quasi totalità, mentre negli istituti cattolici sono poco più di un quarto;
- appena uno su dieci appartiene a centri di formazione professionale (CFP) del Centro-Sud, mentre la quota maggioritaria è divisa in parti simili tra Nord-ovest e Nord-est, un andamento che è ancora più accentuato tra gli I<sup>dr</sup> degli istituti cattolici, mentre la distribuzione territoriale è più equilibrata in quelli statali;
- soltanto 19 sono stabilizzati/di ruolo e la restante quota vive nella precarietà, mentre la situazione è migliore negli istituti cattolici – dove però si riscontra una percentuale elevata di non risposte – e soprattutto in quelli statali;
- gli anni di insegnamento della religione sono in media poco più di 7 e costituiscono la metà o un terzo circa di quelli degli I<sup>dr</sup> degli istituti tecnici e professionali cattolici e statali;

<sup>9</sup> Ricordiamo che i campioni rappresentativi degli I<sup>dr</sup> coinvolti nella quarta indagine nazionale sull'I<sup>rc</sup> erano 8: 4 di I<sup>dr</sup> delle scuole statali e cioè dell'infanzia, della primaria, della secondaria di 1° grado e di quella di 2° grado; 4 di I<sup>dr</sup> delle scuole cattoliche, appartenenti agli stessi ordini e gradi.

<sup>10</sup> Nell'analisi dei risultati della ricerca sull'I<sup>rc</sup> nella IeFP, quando si parla di istituti, ci si riferisce ai soli istituti tecnici e professionali e quando si usa il termine scuole, si intendono tutte le scuole di ogni ordine e grado.

- uno su tre (12) ricopre nel CFP anche altri incarichi in qualità di coordinatore di classe o della pastorale, collaboratore del direttore e responsabile di progetto o coordinatore di attività interna; la percentuale degli incaricati è simile negli Istituti Professionali e Tecnici statali, ma diventa di quasi due terzi in quelli cattolici;
- uno su quattro (9) fa parte di associazioni o movimenti e si tratta soprattutto di movimenti ecclesiali e in misura inferiore di associazioni culturali, sportivo-ricreative, professionali e la percentuale è pressoché la stessa tra gli Idr degli Istituti Tecnici e Professionali cattolici;
- all'interno della comunità ecclesiale i più svolgono un ruolo in quanto sacerdoti/religiosi (9) o sono impegnati in attività di volontariato in vari settori (8) e 6 dichiarano di non avere tempo per altre attività oltre la scuola e la famiglia; l'andamento è simile tra gli Idr degli istituti cattolici, ma tra loro scompaiono quasi quanti non hanno tempo per tali attività, mentre tra quelli degli Istituti statali prevalgono catechisti, collaboratori a livello diocesano e volontari.

L'analisi effettuata evidenzia la specificità degli Idr della IeFP rispetto a quelli degli Istituti Tecnici e Professionali cattolici e statali.

Oltre alle caratteristiche socio-demografiche e professionali, un contributo importante per definire la loro identità viene dalle *motivazioni* sottese alla scelta di insegnare religione. Due risultano le principali (per vocazione e per dare una formazione religiosa ai giovani) segnalate in entrambi i casi dalla metà quasi degli intervistati (17); un quarto (9) evidenzia anche l'interesse culturale, mentre un sesto (6) ammette la necessità di trovare lavoro. È interessante notare che queste stesse ragioni sono state messe al primo posto non solo dagli Idr degli Istituti Tecnici e Professionali statali e cattolici, ma anche dai totali degli Idr delle scuole statali e cattoliche di ogni ordine e grado.

Messi di fronte alla richiesta di valutare complessivamente la propria *esperienza di Idr*, quasi due su tre (22) l'hanno giudicata interessante e oltre uno su quattro (10) pienamente soddisfacente; solo per un Idr essa è stata deludente e un altro la considera un'esperienza come un'altra, non particolarmente significativa (cfr. Tavola 1). Tra gli Idr degli Istituti Tecnici e Professionali il campione si divide a metà tra chi giudica l'esperienza pienamente soddisfacente e chi interessante. Il medesimo andamento caratterizza sostanzialmente anche i totali degli Idr presenti nelle scuole di ogni ordine e grado sia statali che cattoliche, anche se nelle statali prevale la soddisfazione e nelle cattoliche l'interesse.

Coerentemente con i dati appena richiamati, *l'ipotesi di abbandonare l'Irc* è stata scartata da una netta maggioranza, pari a quasi due terzi (23); più di uno su cinque (8) tuttavia ammette questa probabilità per motivi da attribuire soprattutto alla precarietà dell'Irc, alle difficoltà incontrate nel rapporto di lavoro

e ad altre problematiche presenti nell'ambiente formativo in cui operano; da notare anche una quota non marginale di non risposte, oltre il 10% (5). I dati degli Idr degli Istituti Tecnici e Professionali statali presentano un andamento sostanzialmente simile, mentre i totali degli Idr delle scuole statali e paritarie di ogni ordine e grado risultano più positivi e lo sono ancora di più gli Idr degli istituti cattolici.

**Tavola 1 – Valutazione complessiva della propria esperienza di Idr**

	IeFP		Istituti Tecnici e Professionali			Tutte le scuole	
			Statali	Cattolici		Statali	Cattoliche
	V.A.	%	%	V.A.	%	%	%
Pienamente soddisfacente	10	27,8	44,8	11	50,0	52,3	36,0
Interessante	22	61,1	45,5	11	50,0	39,7	56,9
Un lavoro come un altro	1	2,8	–	–	–	0,3	0,6
Deludente	1	2,8	0,3	–	–	0,3	0,6
Altro	1	2,8	6,4	–	–	4,7	2,8
N.R.	1	2,8	3,0	–	–	2,6	3,1

Legenda: V.A. = Valori assoluti. N.R. = Nessuna risposta.

N.B. Trattandosi di piccoli campioni si è ritenuto opportuno fornire i dati non solo in percentuale, ma anche in valori assoluti, mentre non si è avvertita questa esigenza per gli altri campioni di riferimento che sono di maggiori dimensioni.

## 1.2 La formazione dell'Idr dell'IeFP

Per quanto riguarda il *titolo di studio* per insegnare l'Irc, coloro che ne possiedono uno sufficiente da solo per questo scopo sono 13: 8 che hanno un titolo accademico (baccalaureato, licenza e dottorato) in teologia, 1 che ha un attestato di compimento del regolare corso di studi teologici in un seminario maggiore, 3 che hanno un diploma accademico di magistero in scienze religiose, 1 con laurea magistrale in scienze religiose di nuovo ordinamento<sup>11</sup>. Vi sono poi 20 che hanno una laurea civile a cui si dovrebbe accompagnare un diploma rilasciato da un Istituto di scienze religiose: di fatto solo 3 hanno questo titolo. Altri 3 hanno solo la laurea triennale in scienze religiose di nuovo ordinamento,

<sup>11</sup> Per una migliore comprensione dei dati si fa presente che alla domanda era possibile dare più risposte.

che non è sufficiente. Sono presenti anche titoli di per sé insufficienti: 4 con diploma di scuola magistrale; 4 con diploma di istituto magistrale; 1 con riconoscimento di altri percorsi formativi (che vale solo per religiosi/e nella scuola primaria); 3 con master in un'università civile. Inoltre 3 stanno completando gli studi per conseguire un titolo ecclesiastico. In conclusione, solo 16 su 36 sembrano possedere un titolo adeguato e 3 si stanno preparando per ottenerlo. L'andamento è abbastanza simile tra gli Idr degli Istituti cattolici, mentre è migliore tra gli Idr degli Istituti statali.

La richiesta di una *valutazione della formazione iniziale* ricevuta per insegnare religione trova quasi tutti, circa 8 su 10, molto o abbastanza soddisfatti (cfr. Tavola 2). A loro volta, gli Idr degli Istituti cattolici sono praticamente tutti molto o abbastanza positivi e tra gli Idr degli Istituti statali e fra i totali degli Idr delle scuole statali e paritarie di ogni ordine e grado si supera il 90% di giudizi favorevoli o ci si avvicina.

**Tavola 2 – Valutazione complessiva della formazione iniziale**

	IeFP		Istituti Tecnici e Professionali			Tutte le scuole	
			Statali	Cattolici		Statali	Cattoliche
	V.A.	%	%	V.A.	%	%	%
Molto	15	41,7	39,1	7	31,8	42,2	29,9
Abbastanza	13	36,1	54,2	14	63,6	52,1	57,2
Poco	2	5,6	4,4	–	–	3,9	7,8
Per nulla	1	2,8	0,3	–	–	0,4	1,3
N.R.	5	13,9	2,0	1	4,6	1,4	3,8

assoluti. N.R. = Nessuna risposta.

N.B. Trattandosi di piccoli campioni si è ritenuto opportuno fornire i dati non solo in percentuale, ma anche in valori assoluti, mentre non si è avvertita questa esigenza per gli altri campioni di riferimento che sono di maggiori dimensioni.

Alla richiesta di suggerire i *miglioramenti* e le *integrazioni* da apportare sia alla formazione iniziale che in servizio, gli Idr della IeFP hanno offerto le seguenti indicazioni:

- riguardo al primo tipo di formazione, minoranze consistenti che oscillano tra quasi la metà e un quarto, anche se non la maggioranza assoluta, suggeriscono interventi in pressoché tutti i settori elencati, con preferenze soprattutto per quello educativo-pedagogico-didattico e quello interculturale-interreligioso;
- anche nella formazione in servizio la richiesta di miglioramenti e di integra-

zioni prevale per i due ultimi settori citati e diviene maggioranza nel caso dell'ambito educativo-pedagogico e didattico, cui si aggiunge in seconda posizione anche quello psico-sociologico; inoltre, non va dimenticata la segnalazione dei settori teologico-pastorale e di cultura generale da parte di un quarto degli Idr; al tempo stesso si osservano poche indicazioni per quelli biblico e teologico-sistematico, per i quali la formazione in servizio sembrerebbe pertanto soddisfacente.

All'interno degli Istituti Tecnici e Professionali statali e cattolici entrambi i gruppi di Idr concordano, seppure nella loro diversa appartenenza, nel ritenere che vanno apportati miglioramenti e integrazioni in pressoché tutti i settori indicati dagli Idr della IeFP, ma in particolare in quelli che afferiscono all'area educativo-pedagogico-didattica, interculturale-interreligiosa, comunicativo-relazionale, psico-sociologica.

Sempre in prospettiva di futuro, il questionario ha sondato gli Idr in merito alla conoscenza delle regole fissate dalla *nuova Intesa* del 2012 (Dpr n. 175) circa i titoli di qualificazione professionale per i nuovi Idr, regole che si applicheranno a partire dal 1 settembre 2017. Il campione si scompone in tre parti sostanzialmente uguali come numero ma distinte per atteggiamento: più di uno su quattro (10) afferma di essersi ben documentato; una identica quota sostiene di averlo fatto, ma in maniera generica; infine il terzo gruppo, oltre uno su cinque (8), ammette onestamente di non aver avuto tempo per informarsi. Un Idr si è basato su una sintesi del documento e una quota non marginale (un quinto circa o 7) non risponde e si può probabilmente ipotizzare che questi Idr non abbiano letto il testo in questione. L'andamento tripartito si riscontra in tutti gli altri campioni di riferimento con gli Idr degli Istituti cattolici che lo riproducono sostanzialmente, mentre tra gli Idr degli Istituti statali e dei totali delle scuole statali di ogni ordine e grado è quasi una maggioranza che dichiara di essersi ben documentata, maggioranza che scende al 40% circa tra i totali degli Idr delle scuole cattoliche di ogni ordine e grado.

Tra quelli che hanno risposto di conoscere la nuova Intesa sui titoli, l'accordo sulla relativa normativa è quasi totale (20 su 21) per quanto riguarda l'equiparazione della formazione iniziale degli Idr a quella degli altri insegnanti; consenso parimenti condiviso dagli Idr degli Istituti Tecnici e Professionali sia statali che cattolici e dai totali degli Idr delle scuole statali e cattoliche di ogni ordine e grado, anche se va segnalato che l'accordo è minore negli Istituti e nelle scuole cattoliche. Le opinioni degli intervistati della IeFP risultano più articolate sulle altre regole fissate dall'Intesa del 2012. Circa la metà è favorevole al fatto che la nuova normativa ha semplificato il repertorio dei titoli di studio necessari per insegnare l'Irc e che ha allungato i percorsi di formazione iniziale degli insegnanti, regole entrambe che però non vengono accettate da un quarto

quasi dei rispondenti (5) e su cui il 30% circa (6) non prende posizione; l'andamento è simile nei campioni di riferimento con gli Idr degli Istituti statali più positivi e quelli dei cattolici meno. Una maggioranza relativa contesta che l'Intesa abbia introdotto un complicato sistema di norme transitorie e anche gli altri campioni di riferimento condividono la medesima opinione; comunque, ciò che caratterizza di più i dati relativi all'item in questione è la presenza consistente di quote di non risposte che tra gli Idr della IeFP e degli Istituti cattolici superano il numero di quanti non sono d'accordo con l'accusa di complicazione rivolta all'Intesa.

Sempre in prospettiva di futuro, agli Idr della IeFP è stato richiesto di valutare l'utilità del *tirocinio* per i nuovi Idr. Più della maggioranza assoluta (22) risulta d'accordo, mentre la quota residua (14) si divide in parti uguali tra chi è contrario e chi non risponde. Il consenso aumenta riguardo all'innovazione di far seguire da un *tutor* gli Idr all'inizio dell'insegnamento. Infatti, due terzi (24) sono d'accordo e l'altro terzo si distribuisce tra 7 contrari e 5 che non rispondono. Il consenso per le due innovazioni cresce nei campioni di riferimento, raggiungendo quasi il 90% tra gli Idr degli Istituti sia statali che cattolici, e nei totali degli Idr delle scuole statali di ogni ordine e grado mentre tra i totali degli Idr delle scuole cattoliche di ogni ordine e grado si supera solo il 70%.

Circa tre Idr della IeFP su quattro (26) curano il proprio *aggiornamento professionale* partecipando a convegni e corsi; la metà (18) legge libri e saggistica del settore e una minoranza consistente si confronta con i colleghi (16), ricorre a internet (16) o è abbonata a riviste specializzate (15). Un quarto quasi (9) è iscritto ad un Istituto superiore di scienze religiose (Issr) o a una facoltà teologica. Invece, sono solo 2 a dichiarare di non avere molto tempo per aggiornarsi e appena 1 ritiene che la sua formazione iniziale sia già sufficiente. Negli Istituti Tecnici e Professionali quasi tutti si aggiornano partendo dalle modalità più segnalate dagli Idr della IeFP; inoltre, sono quote assolutamente marginali che rispondono di non aggiornarsi a causa della mancanza di tempo o perché ritengono sufficiente la propria formazione iniziale. Un tale andamento appare, sostanzialmente, in linea con quanto indicato dai totali degli Idr che insegnano nelle scuole statali e cattoliche di tutti gli ordini e gradi.

Poco più della metà (20) degli Idr della IeFP dichiara di aver frequentato negli ultimi tre anni *corsi di formazione in servizio* per Idr. La partecipazione cresce nei campioni di riferimento, collocandosi fra oltre il 70% e più del 90%, e sono, gli Idr delle scuole cattoliche a presentare percentuali inferiori, a motivo probabilmente delle difficoltà economiche che incontrano le loro scuole a causa della concezione solo formale della libertà di educazione che si riscontra nel nostro Paese, mentre le scuole statali possono usufruire delle sovvenzioni pubbliche.

Per quasi la metà (9) di coloro che vi hanno partecipato le ore complessive

di formazione in servizio negli ultimi tre anni sono state oltre 50; per un quarto (5) si va da 11 a 30 e per un quinto (4) da 31 a 50. All'unanimità quasi, gli Idr della IeFP dichiarano che la formazione in servizio è stata molto (12) o abbastanza (7) utile. Le attività sono state promosse quasi sempre dalle diocesi, in qualche caso anche dal CFP o da istituzioni accademiche. L'andamento è sostanzialmente lo stesso nei campioni di riferimento per quanto riguarda l'ente promotore della formazione in servizio, tranne un maggiore spazio al MIUR nel caso delle scuole statali. Circa l'utilità, in tali gruppi l'abbastanza prevale sul molto per cui risultano più critici, anche se la somma delle due valutazioni raggiunge percentuali molto elevate (superiori all'80%). Inoltre, circa la durata il primo posto viene attribuito alla fascia tra 11 e 30 ore, sebbene le modalità più segnalate coincidano generalmente con quelle degli Idr della IeFP nel caso delle scuole statali, mentre in quelle cattoliche si dà maggiore rilevanza al livello fino a 10 ore.

### 1.3. L'Irc di fronte al cambiamento

I cambiamenti a cui si fa riferimento nel titolo della presente sezione riguardano anzitutto le *trasformazioni socio-culturali* di natura epocale, già verificatisi negli ultimi decenni o in corso di attuazione nel nostro Paese, di cui la ricerca vuole sondare l'impatto sull'Irc insieme alla sua capacità di reazione. In particolare, si va dalla secolarizzazione alla cultura del disimpegno, al pluralismo, all'emergenza educativa, alla crisi della scuola e all'effetto immigrazione.

Nel questionario si è partiti proprio dall'ultimo fattore citato. In concreto 31 Idr della IeFP su 36 (il 90% quasi) dichiarano che nelle classi dove insegnano sono presenti *allievi di religione non cattolica*, e questo potrebbe far pensare a una diminuzione del numero degli avvalentisi. L'andamento dei dati è comune ai campioni di riferimento con le scuole statali che però presentano una partecipazione maggiore rispetto a quelle cattoliche dove per gli stranieri esiste l'impedimento del pagamento di una retta.

Non sembra comunque che la presenza consistente di allievi di religione non cattolica abbia influito sulla scelta dell'Irc, se non in misura ridotta, come emergerà nel prosieguo. Infatti, due Idr della IeFP su tre hanno segnalato che la percentuale di alunni delle proprie classi che in media si avvalgono dell'Irc si colloca tra 90 e 100%.

A coloro che hanno dato questa risposta, cioè 24 su 36, è stato chiesto di precisare i *motivi della scelta* ancora così elevata di avvalersi della Irc. Questo gruppo di intervistati indica la gran parte delle alternative di risposta senza grandi differenze nei numeri del consenso: al primo posto, leggermente staccata dalle altre, una minoranza consistente (40% circa o 9) segnala che "l'Irc ha una proposta formativa valida", evidenziando che la scelta viene attribuita alla va-

lenza formativa dell'Irc e che ciò consente anche agli allievi di religione non cattolica di avvalersene; fra il 30% circa e un quinto si collocano: "la maggioranza degli alunni è cattolica" (7), "l'effetto della tradizione" (6) e "le famiglie desiderano una formazione religiosa" (5). I 4 item che hanno ottenuto i consensi più elevati tra gli Idr della IeFP occupano le prime 4 posizioni anche nei campioni di riferimento, ma l'ordine è in parte diverso: in particolare il più segnalato tende ad essere quello che evidenzia il dato che la maggioranza degli alunni è cattolica, mentre la validità della proposta formativa dell'Irc e la domanda delle famiglie di una formazione religiosa si alternano tra il secondo e il terzo posto.

I 12 Idr della IeFP che hanno dichiarato che nelle proprie classi in media la percentuale di alunni avvalentisi si colloca tra il 70% e il 90% o tra il 50% e il 70% o non hanno risposto, hanno preso posizione sui motivi della diminuzione della scelta di avvalersi dell'Irc. Cinque sono le ragioni che vengono indicate da più di un rispondente: "l'aumentata presenza di stranieri con diversa appartenenza religiosa" (8) – e su questo dato abbiamo basato l'affermazione di cui sopra, di un influsso in misura ridotta della crescita della frequenza di allievi di religione non cattolica, poiché tale ragione viene indicata da una minoranza; "il disinteresse degli studenti o delle famiglie" (5); "l'immagine negativa della Chiesa che hanno studenti e famiglie" (4); "la collocazione oraria dell'Irc" (3); "la tendenza al disimpegno" (2). Il confronto con i campioni di riferimento vede una maggiore sottolineatura da parte di questi ultimi di motivi come la secolarizzazione della cultura, e la posizione marginale dell'Irc nel curriculum, oltre alla tendenza al disimpegno.

Un gruppo di domande era mirato a raccogliere le valutazioni degli intervistati riguardo all'Irc. In particolare, oltre tre su quattro degli Idr della IeFP affermano che i principali *punti di forza* dell'Irc vanno riscontrati nella capacità di rispondere alle domande di senso degli allievi (29) e al bisogno di questi ultimi di affrontare problemi morali ed esistenziali (27) (cfr. Tavola 3). In misura minore, ma pur sempre segnalati da una maggioranza assoluta, vengono indicati la capacità dell'Irc di promuovere il dialogo interreligioso e il confronto interculturale (22) e i rapporti che si creano tra gli Idr e gli allievi (18). Delle minoranze consistenti tra oltre il 40% e il 30% evidenziano anche le doti personali degli Idr (16) e l'accostamento corretto al fatto religioso (11). L'andamento è grosso modo lo stesso nei campioni di riferimento.

Tavola 3 – Punti di forza dell'Irc

	IeFP		Istituti Tecnici e Professionali			Tutte le scuole	
			Statali	Cattolici		Statali	Cattoliche
	V.A.	%	%	V.A.	%	%	%
Le doti personali degli Idr	16	44,4	54,9	12	54,5	51,7	31,9
Le capacità di rispondere alle domande di senso degli studenti	29	80,6	75,8	12	54,5	67,4	53,6
La possibilità di affrontare problemi morali ed esistenziali	27	75,0	76,1	11	50,5	61,5	52,8
I rapporti che si creano fra Idr e studenti	18	50,5	67,0	13	60,0	62,0	34,7
L'accostamento corretto al fatto religioso	11	30,6	39,4	11	50,0	47,4	43,2
Il legame con la comunità ecclesiale	4	11,1	13,8	4	18,2	14,5	24,7
La promozione del dialogo interreligioso e del confronto interculturale	22	61,1	50,5	10	45,4	57,3	41,4

Legenda: V.A. = Valori assoluti.

N.B. Trattandosi di piccoli campioni si è ritenuto opportuno fornire i dati non solo in percentuale, ma anche in valori assoluti, mentre non si è avvertita questa esigenza per gli altri campioni di riferimento che sono di maggiori dimensioni. Si tenga presente che alla domanda era possibile dare più risposte.

I *punti di debolezza* sono stati meno accentuati e tuttavia circa la metà degli Idr della IeFP li individua nella persistente confusione con la catechesi (19) e nella debole identità disciplinare (17). A questa seconda criticità si possono collegare aspetti come la scarsità di ore, la poca incidenza della valutazione e la facoltatività dell'Irc che vengono segnalati da minoranze consistenti (il 40% circa e, in valori assoluti, 15 nei primi due casi e 14 nel terzo); a distanza viene indicata da 11 la preparazione professionale degli Idr. Passando ai campioni di confronto, sono i fattori che più provocano debolezza alla disciplina (non incidenza nella valutazione, scarsità di ore, facoltatività della scelta) ad essere stati particolarmente evidenziati dagli Idr degli istituti statali e dai totali degli Idr delle scuole statali di ogni ordine e grado, mentre tra le file degli Istituti cattolici si guarda piuttosto alla confusione dell'Irc con la catechesi.

Coerentemente con quanto espresso sopra, la maggiore *difficoltà* che oggi incontra l'Irc è stata individuata da oltre la metà degli Idr della IeFP (19) nello

scarso apprezzamento della sua valenza culturale e formativa. A questa prima problematica fanno da contorno le varie “penalizzazioni” a cui è sottoposta la disciplina, menzionate da più di un quarto e fino a oltre un quinto degli intervistati e cioè: la valutazione fuori pagella (10), non essere l'Irc materia d'esame (9), la collocazione oraria, l'essere sottoposto alla scelta degli studenti e ai loro criteri di preferenza e la possibilità per gli studenti di uscire da scuola (8 le ultime 3). Inoltre, l'essere l'Irc sottoposto alla scelta degli studenti, unitamente al fatto che gli allievi hanno la possibilità di uscire da scuola, sono difficoltà particolarmente segnalate dagli Idr degli Istituti statali e dai totali delle scuole statali di ogni ordine e grado, mentre negli Istituti cattolici e tra i totali delle scuole cattoliche di ogni ordine e grado si sottolinea piuttosto lo scarso apprezzamento per la valenza culturale e formativa della disciplina.

Passando dalle difficoltà che incontra la disciplina a quelle che trova l'Idr nell'insegnarla, ciò che gli intervistati evidenziano è il rapporto con gli allievi: più precisamente, quasi due terzi (23) menzionano il loro disagio socio-affettivo, mentre una minoranza consistente (il 40% o 14) ne segnala il disimpegno e l'indisciplina; va al tempo stesso richiamato che quasi tutti non considerano un problema la diversa provenienza culturale e religiosa degli studenti e che la gran parte, oltre 8 su 10, appare soddisfatta del sostegno dei genitori. Tra un quarto e un quinto indica due problematiche di carattere organizzativo e istituzionale e cioè l'insufficienza dell'orario settimanale (9) e la partecipazione alle riunioni di troppe classi (8). A loro volta, 6 dichiarano di non aver sperimentato particolari difficoltà. L'andamento dei dati trova globalmente una conferma nei campioni di riferimento con tre diverse caratterizzazioni: le prime tre difficoltà incontrano meno consensi nei vari gruppi, gli Istituti statali e i totali degli Idr delle scuole statali di ogni ordine e grado tendono a sottolineare maggiormente le problematiche organizzativo-istituzionali e gli Istituti cattolici e i totali degli Idr delle scuole cattoliche di ogni ordine e grado paiono trovare in generale minori difficoltà.

Tra i cambiamenti più rilevanti che hanno riguardato recentemente il nostro Paese va senz'altro annoverata la trasformazione della scuola e della società in senso *multiculturale e multireligioso*: una domanda del questionario ha chiesto di identificare gli effetti che essa produce oggi per l'Irc. Quasi 8 Idr su 10 (28) ritengono che la conseguenza più rilevante vada individuata nel favorire a livello di Irc il dialogo e l'apertura alla diversità. A distanza, tra oltre un terzo e più di un quinto segnalano questi altri effetti: la trasformazione in senso multiculturale e multireligioso costringe a rivedere l'impostazione dell'Irc e richiede all'Idr una maggiore preparazione (13 in ambedue i casi); sollecita l'Irc a divenire una occasione di formazione religiosa anche per i non cattolici (11); impegna a definire meglio l'identità cristiano-cattolica (10). Il confronto con i campioni di riferi-

mento vede andamenti simili, tuttavia gli Idr degli Istituti statali e i totali delle scuole statali di ogni ordine e grado tendono a sottolineare la richiesta all'Irc di una maggiore preparazione e di fare dell'Irc un'occasione di formazione religiosa anche per i non cattolici, mentre gli Idr degli Istituti cattolici e i totali delle scuole di ogni ordine grado evidenziano l'incidenza dell'Irc su una migliore definizione della identità cristiano-cattolica e parzialmente sull'esigenza di rivedere l'impostazione dell'Irc.

Benché una maggioranza assoluta – sommando insieme le indicazioni di molto e di abbastanza – consideri i *rapporti tra la Chiesa locale e l'Irc* all'insegna della collaborazione reciproca, sulle rimanenti alternative gli Idr della IeFP si schierano per lo più su posizioni critiche: i parroci e la comunità cristiana non conoscono o conoscono poco gli Idr, come pure non viene avvertita un'adeguata comprensione del ruolo dell'Irc, manca un progetto efficace di pastorale scolastica, gli Idr non vengono coinvolti nei piani pastorali della Chiesa locale. Passando ai campioni di confronto, a parte le convergenze su andamenti simili, gli Idr degli Istituti statali e i totali delle scuole statali di ogni ordine e grado tendono ad evidenziare la collaborazione reciproca tra gli Idr e l'ufficio diocesano, mentre negli Istituti cattolici e nei totali delle scuole cattoliche di ogni ordine e grado serpeggia la critica secondo cui manca un progetto efficace di pastorale.

Un'altra fonte di cambiamento è la Legge n. 107/15 sulla *Buona Scuola*. Al riguardo, più della metà degli Idr della IeFP (19) ammette onestamente di non conoscerla abbastanza; appena uno su cinque (7) l'ha letta con attenzione e una identica quota ha cercato di informarsi. Comunque questa minoranza condivide almeno abbastanza pressoché tutti gli aspetti elencati nella domanda, con particolare riferimento – in base alla consistenza delle segnalazioni di “molto” – all'introduzione delle pari opportunità tra scuola statale e IeFP, alla formazione in servizio obbligatoria, agli interventi sull'edilizia scolastica, al piano per la scuola digitale, alle maggiori competenze dei dirigenti, all'aumento delle risorse finanziarie delle scuole, alla didattica laboratoriale. Venendo ai campioni di riferimento, prevale in tutti la percentuale di quanti dichiarano di conoscere la legge sulla Buona Scuola, per averla letta attentamente o per aver cercato di informarsi. Quanto alle misure previste dalla riforma, essi sono meno positivi degli Idr della IeFP, tranne gli Idr degli Istituti cattolici.

#### 1.4. La didattica dell'Irc

Poco meno di uno su sette (5) ha studiato con attenzione le ultime *Indicazioni didattiche* per l'Irc, una metà (18) le ha lette a suo tempo, mentre oltre uno su quattro (10) ammette di non aver ancora esaminato il testo. La metà quasi di quanti le hanno almeno lette (11) esprime una valutazione critica, di-

chiarando che sono difficili da attuare. Sul lato positivo, più di un terzo (8) afferma che aiutano l'insegnante nella progettazione educativo-didattica, oltre un quarto (6) che favoriscono la maturazione delle competenze, come nelle altre discipline, un quinto circa (4) che sono una proposta aggiornata e coerente<sup>12</sup>. In sintesi, si può dire che il campione degli Idr della IeFP è spaccato sulla valutazione delle Indicazioni, benché i giudizi critici sembrano prevalere anche se non di molto. E comunque, posti di fronte alla domanda se mettono in pratica le Indicazioni didattiche, più di 8 su 10 (19) hanno risposto di seguirle nel proprio insegnamento almeno abbastanza.

Gli Idr degli istituti statali, i totali degli Idr delle scuole statali di ogni ordine e grado e i totali delle scuole cattoliche di ogni ordine e grado (ma non degli Istituti cattolici) dimostrano una conoscenza migliore delle Indicazioni e le seguono maggiormente nel loro insegnamento. Inoltre, tutti i campioni di riferimento le valutano più positivamente soprattutto per l'aiuto che offrono nella progettazione educativo-didattica e nella maturazione delle competenze dei giovani.

Oltre 9 su 10 degli Idr della IeFP danno almeno abbastanza spazio nel loro insegnamento alle esperienze personali degli allievi, quasi 9 su 10 ai temi di attualità, 3 su 4 al pluralismo religioso e quasi 2 su 3 alla Bibbia. Nei campioni di riferimento quest'ultima tematica non registra la differenza in meno riscontrata tra gli Idr della IeFP, ma anzi gode sostanzialmente della medesima attenzione delle prime due. A sua volta il pluralismo religioso trova globalmente la stessa considerazione nella IeFP, negli Istituti statali e nei totali delle scuole statali di ogni ordine e grado, mentre lo spazio ad essa riservato è inferiore negli Istituti cattolici e nei totali delle scuole cattoliche di ogni ordine e grado.

Quattro sembrano essere le principali *metodologie* adottate nell'Irc: la metà circa degli Idr della IeFP (16) si rifà all'apprendimento cooperativo e una minoranza consistente (14) alla didattica per concetti, mentre meno di un terzo (11) adotta la didattica modulare e quella ermeneutico-esistenziale (cfr. Tavola 4). A notevole distanza si colloca la programmazione curricolare con 6 o meno di un quinto, mentre 3 seguono un proprio metodo. Nei campioni di riferimento si riscontra grosso modo il medesimo andamento con la sola differenza che essi attribuiscono il primo posto alla programmazione curricolare.

<sup>12</sup> Alla domanda era possibile dare due risposte.

**Tavola 4 – Metodologie didattiche prevalentemente utilizzate dagli Idr della IeFP**

	IeFP		Istituti Tecnici e Professionali			Tutte le scuole	
			Statali	Cattolici		Statali	Cattoliche
	V.A.	%	%	V.A.	%	%	%
Programmazione curricolare	6	16,7	53,5	12	54,5	68,8	66,6
Didattica per concetti	14	38,9	28,3	5	22,7	26,8	23,3
Progettazione a ritroso	–	–	3,7	–	–	2,5	2,3
Didattica modulare	11	30,6	28,36	7	31,8	17,7	10,1
Classe capovolta	3	8,3	9,4	5	22,7	6,1	3,7
Apprendimento cooperativo	16	44,4	45,8	11	50,0	46,8	37,3
Didattica ermeneutico-esistenziale.	11	30,6	40,4	7	31,8	25,3	13,1
Metodo della correlazione e matrice progettuale	1	2,8	11,1	1	4,5	10,0	3,1
Seguo un mio metodo	3	8,3	10,1	–	–	6,5	7,7

Legenda: V.A. = Valori assoluti.

N.B. Trattandosi di piccoli campioni si è ritenuto opportuno fornire i dati non solo in percentuale, ma anche in valori assoluti, mentre non si è avvertita questa esigenza per gli altri campioni di riferimento che sono di maggiori dimensioni. Si tenga presente che alla domanda era possibile dare due risposte.

Riguardo ai *collegamenti interdisciplinari*, il rapporto tra l'Irc e le altre materie viene considerato da una metà degli Idr della IeFP all'insegna dell'interazione, ma solo su particolari argomenti, per cui in pratica si può dire che non è né un rapporto costante ma neppure del tutto occasionale. Uno spazio maggiore di integrazione costante con le altre discipline si osserva tra gli Idr degli Istituti cattolici e diventa maggioritario tra i totali delle scuole cattoliche di ogni ordine e grado.

In merito poi ai rapporti che gli Idr della IeFP intrattengono nei confronti delle diverse componenti della vita scolastica, quelli ottimali e più consolidati riguardano anzitutto il direttore del CFP e, in misura equivalente, i colleghi e gli allievi. Sul livello della sufficienza si collocano invece le relazioni con i genitori e l'ufficio diocesano. Anche gli Idr degli Istituti Tecnici e Professionali statali e cattolici concordano sostanzialmente con la classifica dei rapporti riportata sopra, ma al tempo stesso i primi si differenziano perché privilegiano di più i contatti con l'ufficio diocesano, un andamento che invece non si osserva in eguale

misura negli ambienti cattolici. I totali degli Idr delle scuole statali e cattoliche di ogni ordine e grado collocano ai primi due posti i rapporti con gli allievi e con i colleghi; anche in questo caso mentre gli Idr delle scuole statali situano in terza posizione le relazioni con l'ufficio diocesano, gli Idr delle scuole cattoliche preferiscono segnalare i rapporti con i dirigenti.

Quanto alle *tecniche didattiche* privilegiate nel condurre le lezioni, quasi 9 su 10 degli Idr della IeFP (31) segnalano la lezione dialogata, circa 3 su 4 (26) l'uso di audiovisivi e intorno a due terzi (21) i lavori di gruppo. Un terzo circa ricorre a collegamenti interdisciplinari e a contatti con esperti; inoltre non manca chi, seppure più raramente, cioè tra più di un quarto e oltre un quinto, utilizza anche attività di laboratorio, visite culturali, sussidi digitali, ricerche; le lezioni frontali si collocano all'interno di questo gruppo con circa un quarto o 10 che le segnala. L'utilizzo di tutte queste tecniche, pur nella loro distribuzione tra quelle più e meno adottate, trova sostanzialmente concordi anche i campioni di riferimento che, comunque, si differenziano in particolare per dare maggiore rilevanza alla lezione frontale.

Va aggiunto poi che solo poco più di un quarto (10) degli Idr della IeFP fa uso del *libro di testo* saltuariamente o soprattutto integrandolo con altri materiali, anche prodotti autonomamente, mentre oltre due terzi (25) dichiara di non utilizzarlo. In questo caso i campioni di riferimento evidenziano un andamento diverso, nel senso che, pur non usando il libro di testo sistematicamente a lezione se non in misura marginale, tuttavia lo utilizzano in maggioranza (solo relativa nei totali delle scuole cattoliche di ogni ordine grado) integrandolo.

Va anche osservato che la quasi totalità degli intervistati della IeFP (29) non assegna agli allievi *compiti a casa*. Nei campioni di riferimento tale andamento, pur presente, è meno accentuato.

Tre sono i principali *strumenti di valutazione* adottati da circa una metà degli Idr della IeFP: l'osservazione sistematica (21), i lavori di gruppo (18) ed i componimenti scritti (15). Tra più di un terzo e un quarto fanno ricorso anche a prove oggettive (14), questionari (13), e colloqui individuali (9). Sui primi tre strumenti di valutazione concordano anche gli Idr degli istituti, tuttavia essi fanno un maggior uso anche dei colloqui individuali e dei questionari. A loro volta, anche i totali degli Idr delle scuole statali di ogni ordine e grado danno più rilevanza ai colloqui individuali e ai questionari, mentre nelle scuole cattoliche ci si serve maggiormente delle rappresentazioni grafiche.

In materia di *competenze religiose*, oltre la metà degli intervistati (20) dichiara che nel proprio insegnamento si sforza di favorirne lo sviluppo. Inoltre, più di uno su quattro (10) riconosce di trovare qualche difficoltà di ordine teorico e pratico in questo compito, mentre uno su dieci (4) ammette di non co-

noscere a sufficienza il concetto di competenza e le sue applicazioni didattiche. L'impegno per le competenze religiose è condiviso dagli Idr dei campioni di riferimento.

Le *conoscenze religiose* che gli allievi raggiungono al termine del ciclo degli studi che stanno attualmente frequentando vengono considerate dai due terzi circa degli Idr della IeFP (23) tra discrete e sufficienti; al tempo stesso, più di 1 su 5 (8) le ritiene anche scarse. Nei campioni di riferimento le valutazioni sono più alte perché diminuiscono o scompaiono i giudizi di scarso, si aggiungono quelli di elevato e aumentano quelli di discreto o sufficiente.

Ciò che oggi incide maggiormente sulle conoscenze religiose degli allievi è quasi esclusivamente la famiglia – menzionata da circa la metà degli Idr della IeFP (17) – e solo tangenzialmente la scuola/ CFP attraverso l'Irc – segnalati da appena 6 cioè da meno di un quinto. Sulle altre agenzie di socializzazione non si può fare affidamento e infatti sono indicate ciascuna solo da 1 o 2 degli intervistati; in concreto si tratta della Chiesa come organizzazione complessiva, della parrocchia attraverso la catechesi o la messa domenicale e dei gruppi o movimenti religiosi di appartenenza, oppure dei social network, della televisione e di internet, o anche degli amici della stessa fascia d'età. Questo andamento viene condiviso anche dagli Idr degli Istituti Cattolici e dai totali delle scuole cattoliche di ogni ordine e grado; viceversa negli Istituti statali e nei totali delle scuole statali di ogni ordine e grado si ritiene che sia più la scuola/ CFP che la famiglia ad incidere sulle conoscenze religiose dei giovani.

## 2. Osservazioni conclusive e prospettive di futuro

Anzitutto, vale la pena ricordare il *motivo* principale dell'inserimento dell'Irc nell'IeFP, operato dalle Indicazioni generali per il secondo ciclo d'intesa tra MIUR e CEI<sup>13</sup>. In proposito va tenuto presente che non è questa l'unica posizione emersa precedentemente nel relativo dibattito in quanto non era mancato chi aveva sostenuto l'inapplicabilità della normativa del Concordato sull'Irc alla

<sup>13</sup> Cfr. S. CICALTELLI, *L'inserimento dell'Irc nei percorsi di istruzione e formazione professionale*, in «Rassegna CNOS», 27 (2011), n. 2, pp. 153-65; IDEM, *Nuove Indicazioni per l'Irc nel secondo ciclo e nell'istruzione e formazione professionale*, in «Rassegna CNOS», 28 (2012), n. 3, pp. 155-69; IDEM, *Guida all'insegnamento della religione cattolica, o.c.*; M. TONINI, *Il sistema di Istruzione e Formazione Professionale*, in Z. TRENTI (a cura di), *Manuale dell'insegnante di Religione. Competenza e professionalità*, Leumann (Torino), Elledici, 2004, pp. 347-364; IDEM, *Irc e Idr nel sistema di Istruzione e Formazione Professionale*, in G. MALIZIA, – Z. TRENTI – S. CICALTELLI (a cura di), *o.c.*, pp. 201-225; IDEM, *Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) e Insegnamento della Religione Cattolica (IRC). Un contributo alla riflessione*, paper, Roma 29 luglio 2010.

IeFP perché gli attuali percorsi di IeFP, di competenza delle Regioni, pur appartenendo oggi al sistema educativo di istruzione e formazione italiano in quanto inseriti nel secondo ciclo, non sarebbero identificabili con i percorsi propri del (sotto)sistema "Istruzione Secondaria Superiore", ma sarebbero distinti da questi, e anche perché le istituzioni formative di ispirazione cristiana sono organizzazioni di tendenza che godono della libertà di elaborare nel proprio progetto educativo modalità di insegnamento della religione cattolica che si articolano con un ordinamento che non coincide con quello pattizio.

Per i sostenitori della estensione alla IeFP la ragione è da ricercarsi nell'*unitarietà* del secondo ciclo di istruzione e formazione, che costituisce un caposaldo delle recenti riforme a partire da quella Moratti; l'IeFP non è più solo formazione, ma anche istruzione e consente alla pari degli altri segmenti di assolvere l'obbligo di istruzione, assicurando a tutti i giovani il conseguimento delle medesime competenze di base. L'Irc rientra certamente nell'area comune di tutti gli indirizzi di studio del secondo ciclo e, se venisse a mancare, sarebbe qualcosa di essenziale che l'IeFP si troverebbe a non offrire ai suoi allievi sul piano della loro formazione integrale.

Venendo ora ai problemi e alle potenzialità<sup>14</sup>, un primo aspetto da considerare riguarda la categorizzazione che dal dettato concordatario discende per la IeFP come *scuola pubblica non universitaria*. Dei tre termini, due non sollevano alcuna perplessità: la IeFP non si può certamente classificare come università e va qualificata altrettanto sicuramente come un servizio pubblico, anche se a gestione non statale. I dubbi emergono riguardo all'applicazione del concetto di scuola che, se deve essere mantenuto in relazione al riconoscimento dell'opportunità di assolvere l'obbligo di istruzione all'interno della IeFP, al tempo stesso va precisato che deve essere inteso come espressione generica, comprensiva di tutti i segmenti scolastico-formativi che rientrano nell'unico sistema del secondo ciclo. Tutto questo fa pensare ad una estensione di natura analogica del termine alla IeFP di cui però si sono un po' perse le tracce nelle successive riflessioni ed elaborazioni.

Un secondo aspetto riguarda il rapporto tra *facoltatività* dell'Irc e *ispirazione cristiana* delle istituzioni formative, dato che queste sono spesso frequentate in percentuali consistenti da giovani migranti di religione non cattolica, per molti dei quali lo studio dell'Irc può apparire in contrasto con la propria fede. Se è vero che l'Irc non può più essere catechesi, e di fatto non lo è più, è anche vero che la cultura di giovani e di famiglie che per le loro tradizioni non sono in gra-

<sup>14</sup> Si vedano ancora le opere citate nella nota precedente.

do di applicare il concetto di laicità alle tematiche di natura religiosa, può costituire un ostacolo insormontabile, anche se spesso tali problematiche sono risolte in concreto dando la priorità ai bisogni formativi degli allievi e sacrificando qualcosa della natura dell'Irc. Certamente potrebbe aiutare a trovare una soluzione equilibrata a questo problema la valorizzazione della tradizione dei CFP di ispirazione cristiana di offrire un'area di contenuto religioso, integrata o distribuita nel quadro della cultura civica o etica insegnata al loro interno, evitando comunque ogni forma di catechesi o di proselitismo, perché secondo il Concordato l'Irc è possibile solo se inserito nel quadro delle finalità della scuola. Inoltre, si potrebbe potenziare quanto emerso dalla ricerca, cioè che gli allievi di religione non cattolica scelgono l'Irc per la sua valenza formativa e culturale. In ogni caso, se la facoltatività dovesse produrre numeri consistenti di allievi che non scelgono l'Irc, sorgerebbe il problema economico del supporto ad attività alternative. Infatti, ad oggi le modalità di finanziamento della IeFP non prevedono misure specifiche per iniziative a favore dei non avvalentisi.

Un altro ambito di criticità è costituito dalla *formazione e dal ruolo degli Idr*. Questi sono stati disegnati dal Concordato sulla base del profilo degli insegnanti dei diversi ordini e gradi di scuola per cui la qualificazione degli Idr della IeFP risulta per vari aspetti sovradimensionata in paragone a quella di molti formatori. Ne consegue l'impossibilità di continuare nella pratica di affidare l'Irc o un insegnamento di carattere più genericamente religioso a formatori già in servizio, i quali generalmente mancano dei requisiti specifici di formazione accademica in materia teologica, anche se il problema potrebbe essere risolto con l'introduzione di un regime transitorio, subordinato a interventi di formazione in servizio come si è fatto in casi simili. Oltre ai titoli, non vanno dimenticate altre due condizioni: l'idoneità da cui non può esentare l'ispirazione cristiana dell'istituzione formativa e la nomina d'intesa con l'autorità ecclesiastica per la quale si dovrà pensare a un'applicazione analogica della normativa in vigore per le scuole statali a motivo del carattere regionale dello statuto giuridico del personale della IeFP.

Sempre per analogia si può pensare che l'Irc possa disporre di un'ora settimanale che, però, nella IeFP di ispirazione cristiana deve essere considerata, a parere della CEI, come minimale. Inoltre l'Irc, in quanto disciplina scolastica, deve potersi servire di propri libri di testo, ma ciò è destinato a causare problemi nell'IeFP che invece tradizionalmente tende a non utilizzare tali sussidi, come è emerso anche dai risultati dell'indagine citati sopra. Più in generale, riguardo alla dimensione didattica dell'Irc si può dire che la strutturazione scolastica che discende dal Concordato, caratterizzata da programmi, libri di testo e valutazione formale, è destinata ad essere di *impedimento* nel momento in cui la si trasferisce nell'IeFP, che certa-

mente non si ispira al modello scolastico. Programmi<sup>15</sup>, libri di testo<sup>16</sup> e valutazione formale<sup>17</sup> nella IeFP, infatti, sono piuttosto lontani dalla normativa scolastica, ancor più in questo periodo in cui la IeFP si connota, anche a seguito della sperimentazione avviata attraverso il “sistema duale”<sup>18</sup>, sempre più come “agenzia per il lavoro”.

In conclusione, probabilmente il risultato sarebbe stato diverso se nell’inserimento dell’Irc nella IeFP si fosse tenuto conto degli aspetti validi del paradigma formativo e si fosse tentata una *ibridazione* tra i due modelli, scolastico e della FP. Alla luce delle considerazioni riportate in questo articolo, tuttavia, le criticità segnalate potrebbero diventare oggetto di una specifica riflessione per declinare l’inserimento dell’Irc in maniera più coerente con la normativa del sistema di IeFP.

<sup>15</sup> Sulle Indicazioni nazionali per l’Irc nella IeFP va evidenziato che «in assenza di modelli cui conformarsi, l’Irc ha in gran parte riutilizzato le proprie linee guida per gli Istituti Professionali, adattandole al diverso impianto ordinamentale [della IeFP], che prevede un percorso triennale di qualifica ed un prolungamento di un anno per il diploma professionale quadriennale» (S. CICALTELLI, *Le Indicazioni nazionali per l’Irc*, in Z. TRENTI – C. PASTORE (a cura di), *Insegnamento della Religione: competenza e professionalità*, Leumann (Torino), Elledici, 2013, p. 55).

<sup>16</sup> La Federazione CNOS-FAP ha avviato nel 2014 una sperimentazione sull’uso di un “testo” specificatamente dedicato all’Irc. Obiettivo della sperimentazione è quello di guidare il formatore e l’allievo all’uso di un testo sistematico su questa specifica materia. Cfr. L. MAURIZIO, *Il laboratorio di Nazareth. 1. Sussidio per l’educazione religiosa*, Torino, CNOS-FAP, Sei-MLPS, 2014; IDEM, 2, 2015; IDEM, 3, 2016; IDEM, 4, 2017.

<sup>17</sup> La normativa più recente sulla valutazione formale è contenuta nell’Accordo fra le Regioni e le Province Autonome di Trento e Bolzano del 20 febbraio 2014 (CONFERENZA DELLE REGIONI E DELLE PROVINCE AUTONOME 14/021/CR08/C9, *Accordo fra le Regioni e le Province Autonome di Trento e Bolzano in tema di esami a conclusione dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale*, Roma, 20 febbraio 2014).

<sup>18</sup> Quando si parla di formazione duale si fa riferimento solitamente al modello di Formazione Professionale alternata fra CFP e lavoro che vede le istituzioni formative e i datori di lavoro fianco a fianco nel processo formativo. Cfr. PRESIDENZA DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI, *Accordo sul progetto sperimentale recante “Azioni di accompagnamento, sviluppo e rafforzamento del sistema duale nell’ambito dell’Istruzione e Formazione Professionale”*. Accordo ai sensi dell’articolo 4 del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, Repertorio atti n. 158/CSR del 24 settembre 2015. Su questa base il (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (MLPS) ha avviato una specifica sperimentazione (cfr. <http://www.sistemaduale.lavoro.gov.it/Pagine/default.aspx>).

# Educazione al lavoro dei giovani

## Formare un io solido, consapevole, donativo

DARIO NICOLI<sup>1</sup>

*Lavorare non è solamente “fare”,  
ma assume il valore del “conoscere”;  
lavorare è un atto della conoscenza,  
quella che accade tramite l’esternalizzazione di  
tutte le facoltà umane entro l’opera compiuta,  
vale a dire portata a termine in modo  
da arrecare valore ad un preciso destinatario.*

*Working is not just “doing”,  
it is “knowing”; working is an act  
of knowledge, what happens through  
the outsourcing of all human faculties  
during a work, which is accomplished  
in order to bring value  
to a specific recipient.*

### **Per essere vivi, i giovani necessitano di un’educazione al lavoro**

Quello dell’educazione al lavoro è un cammino pienamente umano. Per trovare ciò che siamo in grado di fare, che siamo chiamati a fare, occorre inoltrarci nel territorio della nostra anima, un ambito rispetto al quale siamo spesso così desolatamente poveri di mezzi adeguati di comprensione: anche l’interrogazione dello stato dell’anima è un lavoro, per il quale servono innanzitutto parole appropriate. Il linguaggio utilizzato nel definire il rapporto tra lavoro e vita ci consente di cogliere il significato dell’opera umana come espressione evidente, costruttiva, dell’anima. Questa si trova come immobilizzata entro i due atteggiamenti contrastanti del nostro tempo: è attratta dalla Decadenza, una sorta di male sottile ma pernicioso che assorbe tutta la nostra attenzione e l’avvolge in una rete di onirica distrazione, dissipando nell’inazione talenti e tempo, e nel contempo avverte il richiamo antico della Distinzione, del mettersi in opera per un impulso, ed uno scopo, dettati da leggi non scritte cui l’anima è fortemente sensibile e che mira alla realizzazione di quanto di profondo risiede nel proprio intimo. Per uscire da questa tensione, occorre uno scuotimento che dipende decisamente dagli incontri e dagli eventi di grazia che segnano la propria esistenza e che smuovono – o annichiliscono – le risorse spirituali e morali di ciascuno di noi.

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

Questa esperienza di risveglio è in grado di introdurre un impulso generativo nel rapporto tra lavoro e vita. Ma occorre fare i conti con la scomparsa della parola “lavoro” presso i contemporanei che l’hanno sostituita con “attività”, degradando questa decisiva caratteristica dell’essere umano; quindi, per l’attuale generazione di giovani l’operazione del mettersi all’opera implica la capacità di dare un significato nuovo a parole ossidate e consunte e di ritrovare un legame con la tradizione più lontana, compresa quella dei popoli cosiddetti primitivi per i quali la mancanza del termine “lavoro” era indice di un’operosità dell’intera vita, di una profonda unitarietà dell’esistenza che mette in stretto contatto l’agire con il sentire.

Lavorare non è solamente “fare”, ma assume il valore del “conoscere”; lavorare è un atto della conoscenza, quella che accade tramite l’esternalizzazione di tutte le facoltà umane entro l’opera compiuta, vale a dire portata a termine in modo da arrecare valore ad un preciso destinatario.

La storia del lavoro è la storia dell’autorivelazione della civiltà umana e dell’uomo stesso.

Il punto di origine dell’operare come cammino della conoscenza umana, si colloca nelle domande fondamentali dell’esistenza: chi sono io? per quale compito sono nel mondo? a quale scopo? Il mettersi all’opera da parte dell’uomo, anche nell’intento di risolvere l’enigma riposto in questi interrogativi, avviene sotto la spinta di una triplice tensione che lo attraversa radicalmente: tramite il lavoro egli cerca di rispondere alla condizione generale di limite, che è insieme bisogno ma anche sofferenza, che lo caratterizza sin dall’inizio della civiltà; inoltre nell’opera ricerca un significato di salvezza e redenzione che lo porta ad ordinare il mondo secondo un principio superiore ai singoli accadimenti che pure costituiscono l’oggetto principale della sua attività; infine persegue il possesso dei beni terreni come segno di successo, ma deve nel contempo giustificare tale potere dal punto di vista del comando morale dell’amore fraterno, ciò che costituisce lo sfondo della sapienza occidentale.

La vicenda del lavoro indica il modo tramite il quale si fa fronte a questa triplice tensione; è così che ci immettiamo nel solco della civiltà, quel modo peculiare in cui occorre vivere per essere persone all’altezza della nostra migliore tradizione, sotto la guida e l’esempio della cultura vale a dire il concorso di tutti coloro che hanno aggiunto qualcosa di notevole all’incremento dell’amore della vita, come afferma il filosofo Whitehead<sup>2</sup>. Il lavoro è l’espressione evidente della civiltà, la dimostrazione della fecondità della cultura. Chiunque si chieda come deve vivere concretamente per corrispondere alla propria dignità di persona e si pone

<sup>2</sup> WHITEHEAD A.N. (1992), *Il fine dell’educazione e altri saggi*, Nuova Italia, Firenze.

all'opera a favore degli altri, svolge un lavoro, si appella ai grandi del passato per trarre ispirazione nel comprendere il presente e costruire operosamente il futuro. Così, tramite il lavoro, il cammino della civiltà procede, l'amore per la vita si rafforza fronteggiando problemi ed avversità e valorizzando le opportunità, traendo alimento dall'impegno di tutti coloro che concorrono ad esso.

Lavorare significa scuotersi, misurarsi con la realtà, mettere alla prova le proprie capacità e le proprie forze; l'azione buona, mobilitando l'intero arco delle prerogative umane, consente al soggetto di realizzarsi. È questo il motivo per cui i giovani che imparano a lavorare, che studiano nella prospettiva della mobilitazione dei propri talenti a favore degli altri, sono particolarmente soddisfatti, provano diletto in quello che fanno, sono più convinti del proprio valore, più capaci di cavarsela da sé e di segnare il mondo con la novità insita nel loro proprio nome, fornendo un apporto originale all'edificazione dello spazio comune "somiigliante", vale a dire espressivo dell'umano.

## I dilemmi del nostro tempo

Quello che stiamo vivendo è un tempo di tensioni che riguardano alcuni dilemmi di fondo riferiti in modo specifico al lavoro.

### *Fine o metamorfosi del lavoro*

Piuttosto che ad una "morte del lavoro", si è assistito alla fine dell'impiego nella sua concezione novecentesca-classica, inteso come "posto di lavoro a vita" regolato da norme rigide. Il nuovo scenario presenta inevitabilmente due facce: da un lato un campo di possibilità costituite dall'aumento della varietà dei lavori e degli stili di esercizio del ruolo, con inevitabile crescita dell'autonomia individuale; dall'altro gli effetti negativi dell'instabilità dell'impiego che possono giungere anche fino all'erosione dei diritti sul lavoro.

### *Estetica dei consumi o etica del lavoro rinnovata*

Bauman<sup>3</sup> ritiene che i lavoratori si sono fatti a loro volta consumatori in grado di accedere anche a categorie di beni che un tempo venivano definiti "voluttuari" e che oggi sono possibili – ed in qualche modo obbligati – dai costumi di vita del nostro tempo. Essi avrebbero acquisito il senso dell'individualità ed assunto lo

<sup>3</sup> BAUMAN Z. (2004), *Lavoro, consumismo e nuove povertà*, Città Aperta, Troina (EN).

stile espressivo proprio di chi afferma la propria peculiarità soggettiva attraverso il consumo. In tal modo, l'identità delle persone non si realizzerebbe più nell'esercizio di un'attività lavorativa, visto che flessibilità e precarietà non consentono di costruire nulla di duraturo e che i rapporti tra capitale e lavoro si sono fatti reciprocamente labili ed incostanti, ma sarebbe concentrata ultimamente nella ricerca di esperienze sempre nuove ed effimere. Tale ricerca sarebbe in contrasto con l'etica del lavoro ben fatto che invece esige accumulazione graduale e differimento del piacere.

### *Ideologia della precauzione o avventura gioiosa*

Le conseguenze problematiche del grande progresso tecnico in corso si accompagnano ad una crescente percezione del rischio per l'uomo e la natura; la giurisprudenza si appoggia alle risultanze della ricerca scientifica, ma anche quest'ambito appare piuttosto incerto visto che le comunità degli esperti tendono, per ogni specifico tema, a dividersi fatalmente nei due poli: gli allarmisti che enfatizzano la paura (Hans Jonas<sup>4</sup>) ed i minimizzatori che enfatizzano l'avventura ed il rischio come alimento dell'anima (Simone Weil<sup>5</sup>).

### *Diventare Dei o servire l'uomo concreto*

La coscienza del potere dell'uomo sulla natura e sulla società porta in ogni epoca ad alimentare l'ambizione inaudita di diventare Dei. Non è una novità dell'epoca moderna, perché ogni qualvolta l'uomo ha saputo conquistare un successo nel campo della scienza e della tecnica, si è sempre applicato a questo sogno ricorrente. Si tratta del mito della "macchina vivente" che ha assunto nella storia diverse configurazioni. Oggi si è giunti alla macchina cibernetica. La ferita dell'uomo contemporaneo è data dal desiderio, ed insieme dalla maledizione, della solitudine. La relazione con l'altro è divenuta ardua, in quanto ciascuno è dotato di un discorso interiore tendente all'autosufficienza così che l'altro ci risulta in molti momenti di difficile sopportazione vista la sua imperfetta, e persino invadente, umanità.

### *Vivere senza lavorare o lavorare per essere vivi*

Una parte rilevante del mondo intellettuale continua a riproporre l'idea dell'inconciliabilità tra i due tempi fondamentali della vita, quello dedicato al lavoro

<sup>4</sup> JONAS H. (1990), *Il principio di responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Einaudi, Torino.

<sup>5</sup> WEIL S. (1990), *La prima radice. Preludio ad una dichiarazione dei doveri verso l'essere umano*, SE, Milano.

e quello libero da esso. Sono i “disincantati” dell’utopia del lavoro che propugnano una “rivoluzione del tempo scelto”, epigoni delle teorie degli anni ‘70 ed ‘80 del secolo scorso, centrate sull’idea della fine del lavoro. Altri, come Mauricio Rojas<sup>6</sup>, invece attaccano con veemenza, quelli che lui chiama i “falsi profeti” perché, a differenza di coloro che, secondo la Scrittura, prima della fine del mondo inganneranno anche i fedeli facendo miracoli, questi ingannano i lavoratori pronosticando per il nuovo millennio una nuova apocalisse, l’ineluttabile avvento della fine del lavoro. Secondo questa concezione, un’esistenza assistita dallo Stato porta ad una nuova schiavitù: una semi-vita di persone senza dignità e senza sogni realizzabili.

## L’epoca del risveglio

Le due tensioni tra potenza e smarrimento, vitalità e dissipazione, segnalano una posizione di sospensione delle dinamiche della civiltà, una sorta di paralisi agitata tipica dello spirito del tempo che stiamo vivendo. È una condizione che Walter Benjamin assimila a quella del sogno e che necessita di un risveglio, una brusca provocazione che ci liberi dallo stato onirico in cui siamo caduti e produca un distacco autentico dal passato. Egli sostiene che le figure del sogno sono prodotti del passato che non derivano da premesse o principi di ordine universale, ma dalla sublimazione mitica delle immagini che il tempo trascorso ha proiettato sul futuro, e che vorrebbe fissarle nell’inconscio collettivo come archetipi del tempo a venire. Questo mondo immaginifico finisce per sovrapporsi e sostituire l’ordine del reale esistente, quello che apparirebbe al risveglio.

Il tempo presente è quell’adesso, nel quale sono disseminate ed incluse schegge del tempo messianico. La conoscenza consiste quindi nella possibilità dell’uomo risvegliato di afferrare la sua esistenza, mosso dalle forze che costituiscono l’amore della vita, il punto di incontro con coloro che ci hanno preceduto: «Il passato reca con sé un indice segreto che lo rinvia alla redenzione. Non sfiora forse anche noi un soffio dell’aria che spirava attorno a quelli prima di noi? Non c’è, nelle voci cui prestiamo ascolto, un’eco di voci ora mute? ... Se è così, allora esiste un appuntamento misterioso tra le generazioni che sono state e la nostra. Allora noi siamo stati attesi sulla terra. Allora a noi, come ad ogni generazione che fu prima di noi, è stata consegnata una ‘debole’ forza messianica, a cui il passato ha diritto»<sup>7</sup>.

<sup>6</sup> ROJAS M. (1999), *Perché essere ottimisti sul futuro del lavoro. Quattro argomenti contro i profeti di sventura*, Carocci, Roma.

<sup>7</sup> BENJAMIN W. (1997), *Sul concetto di storia*, Einaudi, Torino, p. 23.

### *Il lavoro ben fatto ed il neo artigianato*

L'intelligenza dell'artigiano non è orizzontale come quella del talento: è "verticale" perché tende a sviluppare una comprensione dei problemi legata a uno specifico dominio di applicazione. È un'intelligenza che sfrutta il mondo circostante e che fa continuamente riferimento alla conoscenza sedimentata nel contesto di lavoro. L'abilità dell'artigiano, la maestria, dipende dalla sua capacità di instaurare una particolare intimità con i suoi strumenti e dalla sua sensibilità nel cogliere le minime differenze della materia con cui è chiamato a confrontarsi. I nuovi artigiani sono gli innovatori, ma anche i decoratori della città in cui viviamo. Sono le figure del nuovo umanesimo tecnologico, portatrici di una conoscenza che si fa opera.

### *La conoscenza compiuta*

Il contenuto cognitivo del lavoro è aumentato in modo esponenziale ad ogni livello. Le organizzazioni fluide richiedono alle persone, in maniera diffusa ed ai diversi livelli di responsabilità, di assumere una quantità di compiti che in precedenza erano centralizzati nei vertici o che risultano del tutto nuovi. I ruoli lavorativi sono carichi di decisioni e densi di imprevisti; ciò richiede a coloro che li esercitano una capacità cognitiva nuova assimilabile più alla figura del ricercatore che a quella dell'esecutore di ordini. Molte figure lavorative hanno assunto una valenza cognitiva, sono state oggetto di una decisa personalizzazione, hanno acquisito una valenza tipica del ricercatore; tutti elementi che hanno messo in luce il rilievo dei fattori sensibili del lavoro: vocazione, motivazione, condivisione, disposizione.

### *La bellezza dell'opera*

L'opera umana – intesa in senso autentico – presenta un rapporto molto stretto con la bellezza, poiché assume sempre una forma che richiama dei significati connessi all'immaginazione ed al tipo di vita che l'autore ritiene di dover perseguire in relazione ai valori che lo muovono. Siamo posti nel bel mezzo di una forte tensione tra codici estetici, ma soprattutto tra la realtà ed il nulla. Accanto ad una ripresa del valore etico e sociale del lavoro, riconosciamo nella componente feconda dei "costruttori" di oggi anche l'intento di perseguire la bellezza dell'opera, un valore che esprime il sentimento della vita e l'intimo legame che affratella ogni realtà del mondo conosciuto e sconosciuto. L'oggetto può infatti racchiudere in sé una verità che va oltre l'impressione e che si manifesta come esperienza gioiosa.

## Edificazione dello spazio comune

Esiste un legame tra la bellezza ed il contesto in cui si svolgono l'intrapresa ed il lavoro; è quel legame in grado di suscitare le disposizioni generative dell'anima che rendono il territorio "spazio comune", una continuità somigliante tra l'Io e il Noi resa possibile da una relazione operosa, affinata nel corso del tempo e trasmessa di generazione in generazione. Non è un caso se gli artigiani che provano a trasferirsi in altri paesi, magari perché rubati alla concorrenza italiana, stentano a ritrovare la loro produttività in tempi brevi: la loro abilità dipende anche dall'ambiente in cui sono inseriti.

## La scuola per il lavoro

La crisi ci ha risvegliati dal duplice torpore: la rassegnazione alla decrescita nei territori della "desertificazione industriale" e la "condizione signorile"<sup>8</sup> che vagheggia la possibilità di vivere senza lavorare. Il lavoro non è solo un'occasione di autonomia economica, ma anche un'esperienza in grado di stabilizzare l'io distratto e schiavo dei propri capricci, e di impegnare la persona in un legame sociale riconosciuto e gratificante.

L'offuscamento del valore del lavoro è un fenomeno culturale che ha investito la nostra società negli ultimi decenni, al quale hanno concorso tutte le principali correnti culturali: da quella marxista, che alla prospettiva originaria del "lavoro liberato" ha preferito quella del "salario minimo garantito" pur senza lavoro, a quella liberale, che ha enfatizzato essenzialmente la componente economica del salario dimenticando il valore antropologico e culturale del lavoro ed il gusto – l'onore! – del "lavoro ben fatto", fino anche a quella cattolica, che ha rivolto l'attenzione quasi esclusivamente al settore del non profit, come se l'azione economica profit fosse di per sé segnata inesorabilmente dal disvalore.

La crisi possiede un segno provvidenziale poiché ripropone la questione del lavoro come componente fondamentale di una società giusta e di una vita autentica. Non inteso solo come occupazione che consente al lavoratore di poter disporre di un reddito tramite il quale far fronte alle necessità personali e di quelle della famiglia, acquistare beni e servizi e frequentare luoghi ritenuti

<sup>8</sup> Espressione che indica: «una società in cui un vasto ceto medio si è abituato a standard di vita che è sempre meno in grado di mantenere». RICOLFI L. (2014), *L'enigma della crescita*, Mondadori, Milano, p. 162.

esteticamente conformi al suo bisogno di riconoscimento, ma soprattutto come legame sociale rilevante per realizzare il proprio progetto di vita, mettendo a frutto talenti e competenze in modo da fornire un contributo positivo alla società e perseguire un continuo perfezionamento della propria realtà personale.

I sistemi educativi delle società "signorili" sono sottoposti a tre tensioni: contrastare l'iperrealtà, inserire positivamente i giovani nel reale, formare persone attive, in grado di assumere compiti e risolvere problemi significativi in modo efficace e personale. Si pone in definitiva una questione educativa: in che modo insegnare la «vita buona» alle giovani generazioni, rendendole partecipi attive della tradizione viva? La risposta a questo interrogativo passa per il rilancio del valore dell'educazione al lavoro.

L'educazione al lavoro acquisisce oggi un significato nuovo: fornire agli adolescenti ed ai giovani l'opportunità per rendere consistente il proprio io, riscatandolo dalla vana agitazione dell'identità mediatica ed ancorandolo in una relazione sociale costruttiva e feconda.

Liberato dalla schiavitù della routine, prerogativa dei sistemi automatizzati, l'essere umano ha la possibilità di infondere nelle cose che fa qualcosa della propria anima. Ma si trova di fronte il pericolo del disincantamento, che porta a fare le cose senza scopi grandi, per sopravvivere, o farle per vendere (marketing) oppure perdersi nella generica e vacua biografia soggettiva.

Il lavoro è buono se rende liberi chi opera e chi si avvale del frutto del nostro ingegno/della nostra fatica. Non si lavora in senso umano se si è preda dell'inquietudine o della dissipazione. Il lavoro buono si alimenta di esperienze che siano "tempi fecondi dell'anima": l'amicizia, l'amore, la poesia, il rapporto con la natura, la religione, l'arte... Trovando ciò che soddisfa l'animo, si è umani anche nell'operare.

Ma il lavoro ispira anche la metodologia per la formazione della gioventù: imparare lavorando – utilizzando il più possibile la formula del laboratorio – è la chiave dell'incontro dei giovani con la cultura viva. Nelle società sviluppate i giovani mostrano disinteresse per la cultura scolastica perché da un lato questa è divenuta inerte e quindi insignificante («cosa hai fatto a scuola?» «nulla!»), e dall'altro sono attratti dalla vera proposta educativa del nostro tempo, vacua e dissipativa, quella che chiede loro di vivere perennemente sospesi nell'iperrealtà.

Una proposta educativa autenticamente umana, adatta al nostro tempo, si pone l'obiettivo di inserire positivamente i giovani nella realtà, così che, realizzando opere dotate di valore, possano entrare in un rapporto autentico con il mondo, conoscere se stessi ed avvalorare l'apporto di chi ha contribuito a rendere grande la nostra tradizione. Occorre sostituire lo studente, colui che studia, con l'allievo, colui che impara dal maestro. La chiave del rinnovamento didattico sta

nel fare della scuola un laboratorio per la scoperta del sapere ed il servizio alla comunità, così da restituire alla cultura la sua vitalità<sup>9</sup>.

L'Italia ha avuto una splendida tradizione di «scuola professionale» o «scuola del lavoro». Agli albori dell'industrializzazione, vi è stata una forte iniziativa del mondo cattolico, specie attraverso le scuole professionali realizzate da don Bosco e dai Salesiani; accanto a questa, sono state realizzate le prime scuole di fabbrica rivolte agli apprendisti; si è anche espressa in questo campo un'iniziativa di tradizione socialista umanistica: l'Umanitaria di Milano con annessa la Scuola del libro; infine hanno avuto origine le Scuole di incoraggiamento arti e mestieri, sulla cui scia si sono poi innestati istituti tecnici e università politecniche.

Tutto l'ambito della formazione e dell'istruzione tecnica e professionale nasce per spinta dal basso, come risposta ai problemi ed alle necessità del tempo, sull'iniziativa di santi, educatori, benefattori ed uomini di impresa. Si mobilitano le «forze educative» della società, specie nelle fasi di crisi sociale. Vi sono permanenze della «scuola di bottega» medioevale.

Successivamente, con gli anni '60 (introduzione della scuola media unica), il vasto mondo dell'educazione al lavoro viene inglobato nello Stato, divenendo il comparto minore del sistema dell'istruzione destinato ai figli del popolo. Col tempo si moltiplicano le discipline teoriche, si riducono i laboratori, gli insegnamenti risultano spezzettati in «canne d'organo», astrusi ed inerti.

La statalizzazione delle scuole tecniche e professionali ha portato ad esiti deleteri: l'uso «riempitivo» del comparto professionale, utilizzato come serbatoio nel quale far confluire i figli del popolo spinti ad acquisire un «titolo di studio» come segno di affrancamento ed elevazione sociale; il distacco dal mondo del lavoro e dell'impresa come esito della politicizzazione del ceto degli insegnanti; l'autoreferenzialità che ha portato la scuola a scelte centrate sul personale piuttosto che su una proposta esigente ed accattivante da fornire agli studenti; la cultura dell'istruzione che ha visto lo studio perlopiù come «riempimento» delle teste; la diffusione di una mentalità da pubblico impiego che ha introdotto tra gli insegnanti un atteggiamento impiegatizio e «mercenario».

Da qui la necessità di una *svolta realista* che, sia pure tra numerose difficoltà e ostacoli, inizia a porre alcune basi necessarie per un cambio del paradigma metodologico della scuola, al cui centro vi è l'idea della centralità del laboratorio come ambiente in cui i giovani possano scoprire il sapere, un luogo "prossimo" alla fonte della conoscenza compiuta.

Si assiste all'intensificazione del "tono" d'azione delle scuole le quali si pre-

<sup>9</sup> NICOLI D. (2014) (a cura di) *L'intelligenza nelle mani. Educazione al lavoro nella formazione professionale*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ).

murano di sollecitare la partecipazione attiva dei propri studenti entro “cantieri d’opera” in situazione, rivolti esplicitamente, tramite l’appercezione viva della cultura, a dare risposte significative e valide alle problematiche, esigenze ed opportunità presenti nel contesto reale. Ciò accade ad ogni livello e con varie forme: l’alternanza scuola-lavoro, la fabbrica-laboratorio (FabLab) ed i laboratori territoriali per l’occupabilità, aperti anche in orario extrascolastico, per essere vere e proprie palestre di innovazione e incubatori di idee, i laboratori riguardanti vari ambiti del sapere gestiti tramite unità di apprendimento interdisciplinari, riferiti a progetti ed a varie forme di cooperazione educativa entro la comunità sociale, gli scambi ed i concorsi, gli workshop ed eventi, fino anche a modalità di valutazione “competenti” tramite prove esperte e capolavori.

L’alternanza rappresenta il modello più diffuso per l’educazione a lavoro dei giovani, quello che apre meglio la strada nel contesto economico. Non è più intesa come un’appendice “pratica” dell’attività, ma una componente fondamentale del curriculum, il principale strumento per scuotere una parte consistente della gioventù dallo stato di sospensione agitata che ne dissipa le facoltà umane. È un diritto, connesso all’offerta delle migliori opportunità per inserirsi positivamente nel reale. Di ciò ne beneficiano tutti, scuole, imprese e comunità, perché una generazione sospesa significa interruzione del flusso della civiltà. È una metodologia che mira a formare persone in grado di affrontare in modo consapevole e attivo le responsabilità della vita adulta, consente di integrare attività presso la scuola, docenza frontale, esercitazione, ricerca, progetto, ed attività esterne sotto forma di visite, ricerche, compiti reali, in base ad una vera e propria alleanza educativa territoriale tra scuola, CFP ed imprese. In tal modo si persegue una formazione efficace e si colloca l’attività formativa entro situazioni di apprendimento inserite nella cultura reale della società.

Ciò che accade nell’azione non è un fatto esclusivamente «pratico», ma possiede una valenza pienamente culturale, il «gesto completo» è la forma privilegiata dell’umano conoscere. Intellettualismo ed operativismo sono due modi inadeguati della conoscenza, e procurano danni simmetrici. L’incontro tra scuola e impresa rappresenta un cantiere culturale di grande valore per dare vita ad un paradigma realistico di accesso al sapere, «luogo unitario e continuo di pensiero e azione, di fatto e valore, e persino di fisica e metafisica»<sup>10</sup>.

Anche l’apprendistato costituisce una modalità interessante per l’educazione al lavoro dei giovani; è un vero e proprio contratto di lavoro con valenza mista,

<sup>10</sup> MADDALENA G. (2014), *Gesto completo: uno strumento pragmatista per l’educazione*, Spazio-Filosofico, <http://www.spaziofilosofico.it/numero-10/4487/gesto-completo-uno-strumento-pragmatista-per-leducazione/>.

operativa e formativa. Alcune esperienze sono già attive in Italia, ma ci si attende una loro maggiore diffusione nell'immediato futuro.

In sostanza, è in atto un movimento per rendere sempre più reale ed attiva l'esperienza del sapere, in forza del quale le scuole perseguono una configurazione sempre meno neutra ed isolata e sempre più connotata da un servizio alla comunità, così che ciò che accade al loro interno possa avere valore di "opera compiuta" e non solo di "istruzione".

L'educazione al lavoro si svolge in ambiti che presentino i seguenti capisaldi:

- contesti formativi in cui la comunità degli insegnanti è *esempio* di una presa di posizione nei confronti del mondo che si propone agli allievi come "vita buona", la cui eloquenza risiede nella coerenza ai principi di un'etica professionale orientata al bene comune;
- un curriculum nel quale i compiti di realtà segnalano i passi del cammino di crescita della persona, in quanto *novizio* che entra a far parte di una comunità culturale, cui viene chiesto di mobilitare le proprie prerogative umane a fronte di una varietà ordinata di occasioni di apprendimento e di crescita (insegnamenti, incontri, compiti, eventi...) così da percorrere un itinerario personale di conoscenze compiute;
- una pedagogia centrata sul binomio *allievo-maestro* come fonte di conoscenza autentica, di una simpatia affettuosa ed esigente, mossa da una passione convinta e duratura, in grado di suscitare emulazione e superamento;
- un'offerta formativa che sia il risultato dell'*alleanza* tra la scuola del lavoro e forze positive del territorio, ed anche oltre esso, in modo da fornire ai giovani le migliori occasioni di confronto, sfida, cimento, realizzazione di opere dense di "saperi agiti";
- una disponibilità di occasioni di presentazione pubblica e di promozione dei *capolavori* prodotti dagli allievi, di modo che ciascuno possa perseguire l'eccellenza intesa come la migliore valorizzazione delle proprie potenzialità e proporli come evidenza della propria preparazione e del proprio valore, anche in vista dell'inserimento lavorativo.

Insegnare a lavorare rappresenta sia lo scopo riservato ad una porzione limitata di scuole dal carattere prettamente professionale sia la missione di ogni proposta educativa che proponga ai giovani una cultura viva e che ne metta in moto le capacità ed i talenti entro un contesto reale.

Il lavoro è il modo in cui l'essere umano si scuote dal pericolo della labilità dell'io ed afferma la propria originalità a favore degli altri, edificando un'opera compiuta, portatrice di valore e quindi di un significato riconosciuto dagli altri, che lascia un segno nel corso della civiltà, edifica lo spazio comune, provoca commozione.

Tramite esperienze di apprendimento reale i giovani scoprono di appartenere

ad una storia comune, nella contemporaneità con i grandi – ed i piccoli – del passato, nel mentre si impegnano con i propri talenti nel rendere migliore il mondo, fornire il proprio prezioso contributo affinché altre persone possano perfezionare la propria vita.

## **A cosa servono i giovani**

A cosa servono i giovani nella società e nel lavoro? Sarebbe questa una domanda assurda ed insieme banale, tanto appare scontata. Ma è invece assolutamente attuale ed anche drammatica: dobbiamo infatti chiederci quali conseguenze portano il calo demografico e l'invecchiamento della popolazione sullo spirito del nostro tempo, lo stato dell'anima "comune", e sul tipo di città che si va configurando.

Una popolazione con molti anziani e pochi giovani una parte consistente dei quali è lasciata sospesa in attività vane o inerti, tende ad avere una visione preoccupata del futuro, propende per la lamentazione, presenta una percezione del tempo decisamente rivolta al presente ed eccessivamente preoccupata circa il futuro. Si dice che i vecchi non piantano alberi, e l'immagine dell'albero è sempre legata a quella della speranza e della saldezza.

Come in una famiglia, la nascita di un figlio aumenta di molti decenni la visione del tempo dei genitori, che non assumono più la propria vita biologica come misura del proprio agire, ma includono ad essa quella del figlio, così anche la società e l'economia hanno un bisogno esiziale dell'apporto delle giovani generazioni per pensare il futuro.

I giovani portano con sé un dono ancora più prezioso, ovvero l'entusiasmo peculiare della loro età. L'etimologia della parola entusiasmo deriva dal greco *enth-siasmós*: "en" dentro, "thèos" dio, cioè "con Dio dentro di sé".

Gioinezza significa apertura positiva verso il tempo a venire, generosità nell'opera del metter radici e rendere vivibile il mondo, decidersi per scopi grandi a cui valga dedicare la propria vita.

Il cammino della civiltà non si è interrotto, semmai occorre qualificarne il carattere autenticamente umano, la capacità innata di imparare, conservare, trasmettere e trasformare la cultura, e con essa la capacità di lavorare, intesa come un'amicizia civica tesa ad alleviare e migliorare la condizione umana attraverso l'opera di tutti. È la conquista della polis, così come l'ha definita Aristotele: partecipazione alla felicità, vita secondo una scelta ponderata, vita in vista delle belle azioni.

Il lavoro pone una questione antropologica di fondo: superare, come dice Hannah Arendt, il progetto del rapporto a sé che ci rende tutti individui indistinti,

ugualmente confusi nella generale ricerca dell'autorealizzazione con i mezzi dell'estetica dei consumi: «È nella natura del cominciamento che di nuovo possa iniziare senza che possiamo prevederlo in base ad accadimenti precedenti.(...) Il nuovo si verifica sempre contro la tendenza prevalente delle leggi statistiche e della loro probabilità, che a tutti gli effetti pratici e quotidiani corrisponde alla certezza; il nuovo appare sempre alla stregua di un miracolo. Il fatto che l'uomo sia capace di azione significa che da lui ci si può attendere l'inatteso, che è in grado di compiere ciò che è infinitamente improbabile. E ciò è possibile solo perché ogni uomo è unico e con la nascita di ciascuno viene al mondo qualcosa di nuovo nella sua unicità»<sup>11</sup>.

La dissipazione delle forze dell'anima, cui conduce il progetto del "rapporto a sé", si supera facendo leva sull'unicità e preziosità dell'esistenza individuale e della sua destinazione, e sul sapersi mettere in azione, generando un nuovo ricominciamento.

Compito dei giovani è offrire il loro dono al mondo perché possa rimanere umano, procedere oltre l'epoca della sospensione della storia.

In particolare, la presenza attiva dei giovani nell'impresa comporta tre importanti benefici:

- porta entusiasmo e calore a chi vi lavora, amplia la loro prospettiva temporale ed accende la speranza per il futuro: non a caso le imprese più innovative sono anche quelle con la più bassa età media dei collaboratori;
- consente l'incontro fecondo ed anche il naturale ricambio tra le generazioni, vista anche l'elevata età media della attuale classe lavoratrice;
- rende possibile la successione di impresa, tenuto conto che oggi due su tre falliscono non per mancanza di ordini o per inadeguatezza dei prodotti/servizi, ma per mancanza di eredi naturali degli imprenditori.

Apertura ai giovani, legame tra lavoro e vita, ricerca della felicità, edificazione della città, sono tutte azioni che corrispondono al movimento del risveglio, di cui abbiamo estremo bisogno per scuoterci dal sonno e dallo scetticismo. L'opera umana, per essere buona, necessita di ancoramenti nella terra e nel cielo: la città si edifica sulla pienezza dell'anima.

Il ricominciamento accade quando si smette di origliare la vita degli altri e si cerca di svolgere la propria vita originale, di prima mano, e di scoprirne la fecondità per gli altri e per sé; quando si smette di coltivare pensieri inferti di-straendosi con immagini di vite non proprie.

Il lavoro è il modo in cui l'essere umano si toglie dal pericolo della dissolvenza del suo io ed afferma la propria individualità a favore degli altri, comuni-

<sup>11</sup> ARENDT H. (1999), *Vita Activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano, p. 129.

cando (e scoprendo) la propria unicità individuale, la propria storia singola ed irripetibile entro un'opera che lascia un segno nel corso della civiltà. Ciò accade quando si appartiene ad una storia comune, nella contemporaneità con i grandi – ed i piccoli – del passato, nel mentre ci si impegna con le proprie “forze di vita” a rendere migliore il mondo.

# Ricerca e formazione tra didattica e pratiche professionali.

Alcune esperienze condotte dal CARVET di Verona

GIUSEPPE TACCONI<sup>1</sup>

*Il contributo presenta alcune delle linee di ricerca e di intervento del CARVET (Center for Action Research in Vocational Education and Training) che intrecciano in vari modi ricerca, formazione dei formatori e pratiche lavorative. Se ne ricavano spunti per accompagnare lo sviluppo degli operatori e dei contesti della Formazione Professionale.*

*The following document presents a study made by CARVET exploring the relationship between research, training of trainers and working practices. It offers some useful cues to support the development of operators and contexts of Vocational Training.*

## Introduzione

Esplorare il rapporto tra ricerca, formazione e pratiche professionali rappresenta uno dei principali compiti che il centro di ricerca CARVET (*Center for Action Research in Vocational Education and Training*)<sup>2</sup> dell'Università di Verona ha assunto in questi anni, spesso proprio in collaborazione con la Federazione nazionale CNOS-FAP. Qui si cercherà di dar conto di alcune esperienze di ricerca e formazione realizzate, o ancora in corso di realizzazione, dal CARVET che, in Italia, è uno dei pochi centri di ricerca specificamente dedicati alla formazione professionale.

Innanzitutto è opportuno nominare alcuni dei presupposti di carattere epistemologico che vengono assunti come riferimento per queste attività del centro, ma sui quali non è possibile soffermarsi in questa sede:

- la rivalutazione del sapere pratico e della razionalità riflessiva (Schön, 1983; 1987; 1991; Schatzki, Knorr-Cetina, & Von Savigny, 2001; Maggi, 2011),
- la densità delle esperienze lavorative dei soggetti (Bruni, Gherardi, 2007; Zucchermaglio, 1996),

<sup>1</sup> CARVET – Università di Verona

<sup>2</sup> Il CARVET (cfr. <http://www.carvet.org/> ver. 20.05.2017) è un centro di ricerca del Dipartimento di Scienze Umane dell'Università di Verona che aggrega studiosi italiani e stranieri, di ambito pedagogico, psicologico e sociologico, e pratici, su temi legati alla formazione professionale.

- la consapevolezza che i contesti di azione sono caratterizzati da unicità, ambiguità, imprevedibilità, provvisorietà, conflitto di valori (cfr., ad esempio, Wenger, 1998),
- l'epistemologia della testimonianza (Lackey, & Sosa, 2006),
- l'importanza della narrazione come modello conoscitivo (Kaneklin, & Scaratti, 1998; Polkingorne, 1988),
- la rivalutazione della didattica come sapere pratico-progettuale (Damiano, 2006 e 2013; Pellerey, 1999).

A partire da questi presupposti, si possono delineare almeno le seguenti piste, per esplorare come il CARVET stia tentando di indagare il rapporto tra ricerca, formazione e pratica professionale: 1) la pratica formativa come azione di ricerca; 2) la pratica formativa come campo e oggetto di ricerca; 3) la valenza formativa della ricerca sulle pratiche formative e lavorative in genere; 4) l'esigenza di formare i formatori alla ricerca e attraverso la ricerca.

Nei seguenti paragrafi verranno illustrate le quattro piste e indicati, per ciascuna di esse, alcuni esempi tratti dai cantieri di ricerca e di formazione in cui sono stati o sono attualmente impegnati i membri del CARVET. In conclusione verranno formulate alcune possibili traiettorie di sviluppo per chi è chiamato a decidere le strategie di accompagnamento e di sviluppo del sistema della formazione professionale e delle varie figure professionali che in esso operano.

## 1. La pratica formativa come azione di ricerca

Ogni azione didattica può essere vista come azione di ricerca e ogni pratico – che si tratti di educatori, formatori o insegnanti – può essere visto come ricercatore. Cos'è infatti, ad esempio, la progettazione di un'azione formativa, se non un percorso di ricerca il cui oggetto sono proprio le mete desiderabili in termini di apprendimento (le competenze professionali), i bisogni, le esigenze formative, le condizioni di partenza dei soggetti (esperienze pregresse, rappresentazioni ecc.) e le azioni possibili per facilitare i soggetti in apprendimento nel raggiungimento di mete significative? Cos'è la valutazione di un intervento o di un progetto formativo, se non un percorso di ricerca il cui oggetto sono gli apprendimenti dei soggetti in formazione (le competenze sviluppate, le trasformazioni, i cambiamenti avvenuti) o l'impatto di un'azione formativa sul contesto?

La didattica, in quanto pratica, non è solo – o tanto – applicazione di conoscenze che abitano altrove, ma è anche produzione di un sapere specifico<sup>3</sup> sui

<sup>3</sup> A questo riguardo, Martyn Hammersley afferma che «...qualsiasi forma di pratica implica necessariamente l'esercizio di interpretazione e giudizio, ben lungi da una diretta e lineare "applicazione" dei risultati di ricerca» (2016, p. 13).

soggetti che apprendono, sulle pratiche che facilitano l'apprendimento, sugli stessi oggetti dell'apprendimento, siano questi saperi o abilità professionali.

In quell'esercizio ermeneutico che porta da un abbozzo di piano a una concreta azione formativa (o alla predisposizione di un concreto ambiente di apprendimento) sta l'idea di una pratica formativa intesa come azione di ricerca (Loro, 2016). E questo non si realizza individualmente, ma partecipando e interagendo con gli altri, all'interno di una comunità nella quale siano inclusi gli altri docenti o formatori ma anche gli studenti e i diversi soggetti in apprendimento.

Con l'espressione "pratica formativa come azione di ricerca" ci si riferisce però qui soprattutto a quella formazione che mette al centro l'esperienza dei partecipanti e crea le condizioni che consentono che il sapere che costituisce l'oggetto della formazione non sia qualcosa che viene trasferito dall'esterno, ma qualcosa che si genera e si condivide nell'aula, nel laboratorio o direttamente nel contesto di lavoro, nel rapporto con gli altri. È importante sottolineare la dimensione sociale e collettiva di questo processo.

Si tratta di una formazione – prevalentemente in servizio – intesa come accompagnamento alla messa in parola del sapere contenuto nell'esperienza e opera di tessitura, raccolta di testi e restituzione di quel "testo (tessuto) di testi" che può essere co-costruito nell'ambito di un percorso formativo. La co-autorialità (Scaratti, Stoppini, & Zucchermaglio, 2009) che questo tipo di formazione promuove – la percezione cioè che la propria storia è come un tassello che va a comporre un puzzle dotato di un valore aggiunto di significato –, agisce come una vera e propria forma di *empowerment* dei singoli e dei gruppi, perché restituisce a ciascuno, e al gruppo nel suo insieme, lo status di fonte di un sapere rilevante.

La formazione assume dunque valore euristico sia per quanto riguarda gli obiettivi, i metodi, gli apprendimenti effettivi, sia per quanto riguarda gli oggetti stessi della formazione. Consente cioè di conoscere meglio le esigenze formative dei partecipanti (pensiamo alla cosiddetta "analisi dei bisogni formativi"), gli obiettivi e i metodi (pensiamo alla progettazione), gli apprendimenti (pensiamo alla valutazione), ma anche gli stessi oggetti di apprendimento (soprattutto, come si osservava sopra, quando questi non sono calati dall'esterno e dall'alto ma sono co-costruiti dai partecipanti stessi al processo formativo).

Qui di seguito vengono riportati alcuni esempi, tratti da esperienze di ricerca o di formazione pregresse del CARVET, che illustrano alcuni aspetti di quanto affermato sopra:

- una recente rassegna sul tema della progettazione (Tacconi, 2014a), basata sull'analisi della letteratura, mostra come «...nell'evoluzione da modelli di progettazione ad alta densità razionale a modelli che fanno riferimento ad una razionalità più limitata o critica ed ermeneutica [...], il discorso sull'a-

zione progettuale (la “teoria” del progettare) tende ad avvicinarsi sempre di più a come il progettare si dà nella pratica e cioè non tanto come fase puntuale all’interno di un processo lineare e rigidamente predeterminato, ma come azione creativa e ricorsiva, coestensiva a tutto il processo formativo, e come spazio intersoggettivo di ricerca, orientato a liberare un possibile – in termini di azione e di trasformazione personale e sociale – altrimenti destinato a rimanere invisibile e irrealizzabile» (Tacconi, 2014a, pp. 199-200);

- il modello operativo per l’azione progettuale nell’istruzione secondaria, illustrato in Tacconi, 2015a (pp. 239-259), nato in dialogo con i docenti stessi, nell’ambito di alcune attività formative, declina la progettazione didattica proprio come azione di ricerca ermeneutica;
- un lavoro di qualche anno fa sul tema delle pratiche di valutazione nella Federazione CNOS-FAP (Nicoli, Tacconi, 2007) presenta la valutazione come azione di ricerca (cfr. *ibid.*, pp. 7-85);
- il modello formativo, basato sulla raccolta e l’analisi di storie di vita e di pratica professionale, generato per la formazione dei formatori, sempre del CNOS-FAP (Tacconi, & Mejia Gomez, 2013b) evidenzia come l’oggetto della formazione possa essere co-costruito assieme ai partecipanti; ma evidenze a questo riguardo sono fornite anche dalla raccolta delle autobiografie professionali dei docenti dei percorsi abilitanti della formazione professionale in lingua italiana della Provincia di Bolzano (Mejia Gomez, & Tacconi, 2014) e dalla raccolta di testimonianze sui percorsi del divenire professionale di un gruppo di partecipanti a un master per dirigenti di CFP (Tacconi, & Mejia Gomez, 2014) realizzato all’Università di Verona nell’ambito di un progetto della Regione Veneto<sup>4</sup>.

In sintesi, quali caratteristiche assume il tipo di formazione descritto negli esempi sopra richiamati? Si tratta di una formazione che

- dà spazio alla soggettività, alla costruzione di un sapere in situazione, con altre persone, a partire dalla consapevolezza di essere parte di una comunità professionale,
- si aggancia a processi organizzativi e a problemi reali che si incontrano nel fare,

<sup>4</sup> Il progetto era il servizio di Assistenza Tecnica alla Direzione Regionale Formazione del Veneto per la realizzazione di “Interventi Formativi per i Formatori”, deliberato con DGR 3297 del 3 novembre 2009, successivamente integrata con la Dgr 3875 del 15 dicembre 2009, a valere sul POR FSE 2007-2013, Asse IV – Capitale umano, e aggiudicato, con il Decreto dirigenziale n. 1340/2010, a un raggruppamento di cui faceva parte anche l’Università di Verona. Le attività del progetto in capo all’Università di Verona (74 corsi per formatori/trici, realizzati tra il 2012 e il 2014 per complessive 2.579 ore di formazione e 1.021 partecipanti) sono state coordinate da Riccardo Sartori e Giuseppe Tacconi.

- aiuta i vari soggetti a riflettere, rileggere e ri-orientare i propri schemi, le proprie competenze, la propria esperienza lavorativa,
- punta su logiche di apprendimento locali, funzionali alla promozione dell'attitudine dei soggetti ad apprendere, a partire dalla riflessione sulle pratiche concrete della loro esperienza lavorativa, vissuta o osservata,
- si colloca all'interno di contesti organizzativi accoglienti e intelligenti che, a sua volta, contribuisce a costruire come tali.

## 2. La pratica formativa come campo e oggetto di ricerca

Nel paragrafo precedente si è cercato di illustrare l'azione formativa come azione che costruisce quella conoscenza (sui contesti, sui soggetti e le loro esigenze – bisogni e desideri – di apprendimento, sui metodi, sugli oggetti culturali ecc.) che è necessaria per agire. Si è così messa a fuoco una prima dimensione di ciò che potremmo chiamare il valore “euristico” della formazione, cioè il suo valore in ordine alla costruzione di conoscenza.

Si è potuto intravedere anche (soprattutto nel caso della formazione dei formatori) che la conoscenza che si costruisce nella formazione non riguarda solo i contesti (le organizzazioni), i soggetti e gli oggetti della formazione, ma la formazione stessa e i processi che in essa vengono messi in atto. Anche questo ha a che fare col valore euristico della formazione. C'è infatti un sapere – e anche una sapienza, una saggezza, una *métis* (astuzia) (cfr. Damiano, 2013, pp. 290-299) – dell'azione formativa che si sviluppa nell'azione formativa stessa e va a costituire la competenza professionale di un/a formatore/trice. In questo paragrafo si cercherà di analizzare il valore euristico della formazione e insieme il valore formativo e trasformativo della ricerca sulla formazione, cioè di quella costruzione di conoscenza sulla formazione che nasce a partire da un'attenta considerazione delle pratiche formative.

Certamente la pratica formativa può attingere orientamenti operativi dalla ricerca (*evidence-based*) “sulla” formazione e può orientare a basare i propri giudizi e le proprie decisioni sulle evidenze prodotte dalla ricerca scientifica. *L'Evidence based education* (EBE), che sintetizza tali evidenze attraverso complesse meta-analisi, può assumere un valore trasformativo della pratica stessa, nel senso che, illustrando ad esempio quali possano essere i fattori che maggiormente incidono sulla probabilità che si dia apprendimento (ma anche in quali circostanze questi possono essere utilizzati, rispetto a chi e a cosa, come ecc.), la possono orientare e possono contribuire a migliorarne l'efficacia. Sottolineando però esclusivamente l'importanza del “trasferimento” alla pratica delle evidenze prodotte dalla ricerca scientifica (prevalentemente di stampo sperimentale), è

difficile distaccarsi da un paradigma di tipo sostanzialmente applicazionista (e dunque riduzionista). I risultati dell'EBE sono importanti ma, perché possano essere davvero utili al miglioramento delle pratiche, non andrebbero assunti in modo semplicistico, come se si trattasse di ricette immediatamente applicabili, ma andrebbero sempre integrati con la sapienza professionale che i pratici sviluppano attraverso l'esperienza (cfr. Tacconi, 2015c).

Ci sono filoni di ricerca sulla formazione, i cui risultati magari sono meno facilmente sintetizzabili di quelli delle ricerche ispirate all'EBE, che assumono come oggetto di studio e di analisi non tanto l'efficacia (la correlazione tra metodo e risultati), quanto la pratica formativa stessa e cercano di mettere a fuoco le caratteristiche che essa assume (la conoscenza che in essa si genera, la sapienza professionale che essa suscita ecc.), che cosa succede quando concretamente avviene formazione, mantenendo sempre il senso della complessità delle dimensioni implicate nell'agire formativo. Questo filone di ricerca è meno a rischio di riduzionismo<sup>5</sup>.

La tesi che si intende qui sostenere è che proprio questo filone di ricerca, che va sotto il nome di "analisi delle pratiche formative" (Damiano, 2006), assuma un potenziale formativo e trasformativo particolarmente elevato, in ragione del coinvolgimento e del senso di *agency* che richiede (e nello stesso tempo attiva) nei partecipanti (Tacconi, Hunde, 2017; Mortari, 2009).

Alcuni esempi che possono sostenere questa tesi sono i seguenti:

- le ricerche sull'analisi delle pratiche formative condotte nella Federazione del CNOS-FAP (Tacconi, 2011a) e del CIOFS-FP (Tacconi, Mejia Gomez, 2010) o quelle sulle pratiche formative dei docenti della formazione professionale della Provincia Autonoma di Bolzano (Tacconi, 2009)<sup>6</sup>, dalle quali emerge una "teoria della formazione" radicata nelle esperienze di chi la formazione la fa;
- la ricerca sulle pratiche formative dal punto di vista di quegli allievi dei percorsi di IeFP (Istruzione e formazione professionale) che sono riusciti a superare la profezia negativa che era stata pronunciata su di loro (Tacconi, Mejia Gomez, 2013; Tacconi, 2015b). Questa ricerca, svolta sempre per conto della Federazione CNOS-FAP, offre un'interpretazione diversa, ma altrettanto arricchente e per certi aspetti complementare, delle pratiche agite nello stesso contesto in cui si erano svolte le ricerche precedenti; se là si indagava il punto di vista dei formatori, qui la prospettiva assunta è quella dalla parte del banco (di lavoro, oltre che di scuola);

<sup>5</sup> Si tratta di ricerche qualitative, che generalmente si collocano piuttosto in basso nella piramide delle ricerche considerate rilevanti nelle meta-analisi o nelle *review* sistematiche della EBE, al vertice della quale stanno le ricerche sperimentali o quasi sperimentali o comunque basate sulla misurazione (cfr. Hammersley, 2016).

<sup>6</sup> Sul versante delle pratiche dei formatori dell'Aif, cfr. Lipari, 2012 e 2014.

- il progetto sulle “storie di didattica” (<http://www.storiedididattica.it/>), che presenta, in forma di antologia di testi narrativi, il sapere didattico di un gruppo di docenti di vari ordini di scuola, appartenenti a un social network professionale (“La scuola che funziona”); è un esempio di formazione e ricerca narrativa in cui un gruppo di sollecitatori di storie ha guidato e organizzato la produzione di storie da parte di colleghi e colleghe, la loro raccolta e condivisione online (nell’antologia che ne risulta, le storie sono organizzate per categorie e sotto-categorie);
- la ricerca fatta sulle pratiche dei docenti dei percorsi abilitanti della Provincia Autonoma di Bolzano, attraverso le osservazioni in aula – anche con l’utilizzo di videoriprese – e i successivi feedback (cfr. Tacconi, Mejia Gomez, 2012) e la ricerca sui diari riflessivi di questi docenti, che sono stati tutti raccolti e in parte analizzati;
- anche il cantiere aperto dal CARVET per la ricerca più specifica sull’uso dei video nella formazione dei docenti (cfr. Gentile, Tacconi, 2016); esso offre la possibilità di analizzare in profondità il tipo di riflessività sulla pratica che l’utilizzo di videoriprese di azioni di insegnamento può consentire.

In sintesi si possono elencare le caratteristiche di queste ricerche che non sono tanto ricerche “sui formatori”, quanto ricerche sulla e nella formazione, portate avanti “con i formatori” e con altri soggetti implicati nei processi formativi:

- ricerche empiriche qualitative (cfr., ad esempio, Longhofer, Floersch, & Hoy, 2012), che indagano il fenomeno della formazione nel contesto in cui tale fenomeno si dà e sono rilevanti per l’oggetto e i risultati che presentano, significative per i partecipanti, valide e rigorose nel metodo;
- ricerche che attivano ricchi processi riflessivi in tutti i soggetti coinvolti;
- ricerche narrative, che danno voce alle storie e ai pensieri dei soggetti partecipanti;
- ricerche che richiedono un’alleanza tra ricercatori e pratici (e un *network* tra università e istituzioni formative);
- ricerche riconoscenti e valorizzanti (che generano un senso di *empowerment*, *agency*, co-autorialità);
- ricerche che producono una messa in parola del sapere pratico (situato, contestuale, generato dall’azione, narrativo ecc.) sulla formazione.

Che effetto possono avere queste strategie di ricerca sui formatori/trici che vi partecipano? Far partecipare i/le formatori/trici a questi percorsi di ricerca assume valore formativo (la formazione viene assunta come campo e oggetto di ricerca e la ricerca diventa strategia formativa), fa sentire i soggetti riconosciuti, infonde energia positiva nei contesti. Ancora una volta ricerca e formazione si intrecciano.

### 3. La rilevanza formativa della ricerca sulle pratiche lavorative

Non solo le pratiche formative sono state messe al centro di processi di ricerca (oltre ai lavori citati sopra, cfr. Lipari, 2012; 2014), ma anche altre pratiche lavorative. Pensiamo agli studi di taglio antropologico o micro-sociologico sulle pratiche lavorative e sui contesti nei quali tali pratiche si danno (cfr. Bruni, Gherardi, 2007, ma anche Sennet, 2008).

Nel tempo è cresciuta la consapevolezza che il lavoro, qualsiasi lavoro (quello dell'ingegnere, quello dell'architetto, quello delle professioni sanitarie, ma anche quello artigianale, artistico e manuale), è nello stesso tempo azione operativa e azione conoscitiva. Per questo possiamo parlare anche di un nuovo *landscape* della formazione (Pastore, 2012) nei contesti di lavoro, del superamento dell'esclusività del formato corso nei contesti formativi, del valore formativo delle pratiche stesse e di formati di azione didattica diversi da quello tipico dell'aula (il *coaching*, il *mentoring*, l'affiancamento, i vari dispositivi dell'*informal learning* ecc.), più intrecciati con le pratiche lavorative stesse, con i contesti professionali e il modo di organizzarli.

Esempi di intreccio tra ricerca e formazione condotti in questo senso sono i seguenti:

- l'antologia di racconti di lavoro (Mejia Gomez, Tacconi, 2013) e i video sul lavoro (*shorts on work*), raccolti con i relativi testi riflessivi<sup>7</sup>, che testimoniano di un coinvolgimento degli studenti di un corso di laurea dell'Università di Verona in percorsi di esplorazione quasi etnografica di pratiche lavorative;
- le storie di lavoro raccolte in Germania (presso la *Fachhochschule* di Benediktbeuern per futuri educatori e assistenti sociali) e in Colombia (nell'ambito del Master per manager di imprese sociali curato da membri del CARVET<sup>8</sup>).

Cosa emerge, dai progetti evocati, sull'intreccio tra ricerca, formazione e pratiche professionali?

- Guidare i soggetti (siano essi lavoratori o studenti) in percorsi di esplorazione delle pratiche lavorative e di costruzione di conoscenza su di esse assume valore formativo innanzitutto per coloro che partecipano a tale esplorazione;
- questi progetti assumono valore formativo anche per i soggetti che vengono coinvolti come testimoni e fonti;

<sup>7</sup> Vedi i video inseriti nel sito del Carvet: <http://www.carvet.org/category/shorts-on-work/> (ver. 20.05.2017). Vedi anche il Syllabus del corso di "Didattica della formazione", a.a. 2016-17: <http://www.dfpp.univr.it/?ent=oi&aa=2016%2F2017&codiceCs=W21&codins=14031&cs=361&discr=&discrCd=> (ver. 20.05.2017).

<sup>8</sup> Cfr. <http://www.univr.it/main?ent=offerta&aa=2015%2F2016&cs=507> (ver. 20.05.2017).

- queste attività consentono di riflettere sul lavoro e sui significati in esso implicati e, in particolare, di apprezzare, nei diversi campi, le caratteristiche del lavoro ben fatto (vedi le analogie con il *the good work project* di Gardner, 2010).

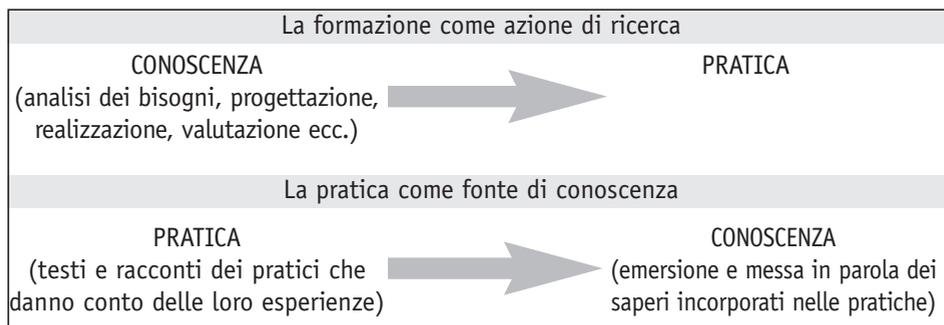
Le narrazioni di pratica (anche i video sono, in questo senso, narrazioni) non sono “la pratica”, ma rappresentazioni della pratica. Certo è che aiutano a riflettere sulla pratica, perché danno voce a ciò che si vede accadere (in questo senso, sono espressione di un pensiero che pensa le cose) e a ciò che accade in chi sta vedendo e che dunque inevitabilmente condiziona il suo sguardo (in questo caso, diventano espressione di un pensiero che pensa i pensieri e le emozioni). Per questo, oltre a essere ottime vie di accesso al sapere che matura dentro l’esperienza, le narrazioni diventano buoni strumenti per mettere in moto il pensare. Non solo i pratici che narrano ma anche coloro che ascoltano e raccolgono le narrazioni altrui hanno l’opportunità di attivare una riflessione sull’esperienza che produce nuovo sapere e nuove consapevolezze. E, se tutto questo avviene, si realizza formazione.

In sintesi, se l’esperienza lavorativa dei soggetti diventa campo di ricerca e fonte di sapere, allora si tratta di favorire processi che consentano di:

- riconoscere e inserirsi all’interno di comunità di pratiche esistenti (Wenger, 1998),
- riconoscere le pratiche, attraverso la riflessione sull’esperienza (Mortari, 2003; Moon, 2012),
- identificare e descrivere le pratiche promettenti,
- formalizzare il sapere contenuto nelle pratiche (Tacconi, 2011a),
- cogliere quegli elementi che possono aiutare nell’orientare e nel riprogettare l’agire professionale.

Nella Figura 1, viene rappresentato in forma riassuntiva quanto si è cercato di mettere a fuoco finora: l’intreccio tra la formazione, intesa come azione di ricerca, e la pratica (formativa o lavorativa che sia), intesa come fonte di conoscenza. Ne emerge un modello che assume la forma di un chiasmo.

**Fig. 1 - L’intreccio tra formazione e ricerca**



## 4. Formare alla ricerca, attraverso la ricerca

Nel primo paragrafo abbiamo visto che ogni formatore può essere considerato come un ricercatore. Lo è di fatto, tacitamente, perché l'azione formativa richiede la messa in campo di vere e proprie azioni di ricerca. Ma la ricerca stessa può essere assunta come dispositivo formativo e farlo significa trasformare quell'elemento da tacito in esplicito. Diventare ricercatori consapevoli consente infatti di apprendere sempre meglio e di più, dunque di formarsi.

Sopra è stata a più riprese sottolineata la valenza formativa della ricerca sulle pratiche. Qui va aggiunto che, quando si tratta di formare alla ricerca, il modo migliore per farlo è di formare attraverso la ricerca stessa, in modo tale che le persone possano imparare a rintracciare (ad esempio, attraverso i motori di ricerca), selezionare, conoscere, leggere, analizzare, utilizzare le ricerche, ma soprattutto a fare ricerca e a riflettere su questo fare. Per avvicinare alla ricerca diventa perciò essenziale integrare i soggetti in formazione in concreti processi di ricerca. Si tratta, più in generale, di formare a una sensibilità per la ricerca e a una mentalità da ricercatori che possano diventare l'atteggiamento principale con il quale affrontare ogni futura professione.

Qui il riferimento esemplificativo, soprattutto per i futuri formatori, può essere quello agli insegnamenti di "Metodologia della ricerca educativa", attivati in questi anni sia nel corso di laurea magistrale in "Formazione e sviluppo delle risorse umane" dell'Università di Verona<sup>9</sup>, sia nel corso di laurea magistrale in "Psicologia clinica e di comunità" dello Iusve di Mestre. L'assunto di partenza di questi corsi è infatti proprio il principio che si possa comprendere la ricerca solo attraverso la ricerca stessa, entrando nei "cantieri" dove la ricerca concretamente si fa e possibilmente facendo direttamente esperienza di ricerca su un tema rilevante.

## Conclusione

Abbiamo visto – attraverso i rimandi a una serie di esempi di progetti realizzati o in corso di realizzazione presso il CARVET di Verona – che le pratiche formative o altre pratiche lavorative possono essere un campo interessante di ricerca, ma anche che tale ricerca assume valenza formativa per tutti i soggetti che sono in essa coinvolti.

<sup>9</sup> Il syllabus dell'ultima edizione di questo corso è scaricabile al seguente sito: <http://www.dfpp.univr.it/?ent=oi&aa=2016%2F2017&codiceCs=W72&codins=4S001374&cs=492&discr=&discrCd=> (ver. 20.05.2017).

Del resto, gli stessi approcci che si utilizzano nel fare ricerca qualitativa – immersione nei contesti della pratica (*naturalistic inquiry*), valorizzazione dei soggetti e delle loro pratiche come fonti di una conoscenza rilevante (*appreciative inquiry*, Elliott, 1999), approccio accogliente dal punto di vista relazionale e sociale (*participative inquiry*), particolare cura del setting, ascolto attento e non giudicante (*approccio fenomenologico*, che richiede anche un accurato ascolto di sé e una continua vigilanza riflessiva), attenzione a generare un sapere utile ai pratici (*approccio pragmatico*), predilezione per la narrazione (*narrative inquiry*, Clandinin, 2007), costruzione di pensieri incarnati, teorie locali e concettualizzazioni radicate nelle situazioni (*grounded theory*, Glaser, & Strauss, 1967) – si adattano bene anche a guidare processi formativi ricchi di senso e stimolanti.

Nel gruppo di ricerca del Carvet, ci siamo accorti negli anni che, sia che stessimo conducendo un progetto di ricerca didattica nel contesto della scuola o dell'IteFP, sia che stessimo portando avanti un progetto formativo con i formatori, ci trovavamo a compiere mosse molto simili tra loro. Ci siamo fin dall'inizio riconosciuti in una ricerca del tipo "analisi delle pratiche formative" (Damiano, 2006), che può essere vista come una sorta di accompagnamento offerto ai pratici a "mettere in parola" il sapere che essi stessi sviluppano nella loro esperienza (Mortari, 2003; 2010). Ci siamo resi conto che anche il nostro modo di fare formazione con i formatori andava sempre più configurandosi come facilitazione e accompagnamento a una tale opera di messa in parola.

Per concludere, è opportuno offrire alla discussione alcune traiettorie e piste di lavoro, emergenti dai cantieri di ricerca indicati e utili per la Federazione del CNOS-FAP ma anche per gli altri soggetti (enti di formazione, amministrazioni regionali ecc.) che assumono la responsabilità dello sviluppo e del miglioramento continuo della formazione professionale:

- supportare i docenti/formatori nel verificare ed eventualmente ripensare il ruolo del sapere pratico nei curricula della formazione professionale,
- ripensare i curricula dei percorsi di formazione dei formatori, agganciandoli a processi di ricerca (*learning by researching*),
- ripensare in particolare i tirocini formativi e le esperienze di contatto con il mondo del lavoro, offrendo supporti riflessivi a tali esperienze, connessioni con altre aree del curriculum, forme di accompagnamento, e ripensando il ruolo delle varie figure interne e esterne ecc.,
- accompagnare i/formatori/trici nella costruzione e condivisione di repertori di pratiche formative (l'archivio dei "beni didattici" della comunità di pratica) e professionali,
- guidare i pratici in processi di riflessione sull'esperienza professionale,
- aprire cantieri di ricerca focalizzata sulle pratiche formative, e lavorative in genere, a cui far partecipare i futuri formatori,

- integrare nei curricoli di formazione dei formatori, ma anche nei curricoli della formazione professionale, percorsi di *service-research* (ricerca utile, su temi/problemi individuati come rilevanti nei diversi contesti professionali),
- formare alla ricerca (e) attraverso la ricerca.

L'esperienza del CARVET, per quanto limitata, e la collaborazione che ormai da più di dieci anni si è attivata in questo senso tra il CARVET e la Federazione CNOS-FAP attestano che muoversi su queste direttrici è proficuo e possibile.

## Riferimenti bibliografici

- BRUNI A., GHERARDI S., *Studiare le pratiche lavorative*, Bologna, Il Mulino, 2007.
- CLANDININ D.J. (ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2007.
- DAMIANO E., *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Milano, FrancoAngeli, 2013.
- DAMIANO E., *La Nuova Alleanza. Temi problemi prospettive della Nuova Ricerca Didattica*, Brescia, La Scuola, 2006.
- DUSTI P., GIRELLI C., TACCONI G., SITÀ C., Doing Research through Descriptions of Teachers, *Procedia: Social & Behavioral Sciences*, 29, 2011, pp.1847-1854.
- ELLIOTT C., *Locating the Energy for Change: An Introduction to Appreciative Inquiry*. Winnipeg, Manitoba (Canada), International Institute for Sustainable Development, 1999.
- GARDNER H. (ed.), *GoodWork: Theory and Practice*, 2010. [http://www.goodworkproject.org/wp-content/uploads/2010/10/GoodWork-Theory\\_and\\_Practice-with\\_covers.pdf](http://www.goodworkproject.org/wp-content/uploads/2010/10/GoodWork-Theory_and_Practice-with_covers.pdf) (ver. 15.03.2017).
- GENTILE M., TACCONI G., Visione professionale e video-riprese di azioni d'insegnamento: una rassegna sul costruito e sugli approcci formativi. *Formazione & Insegnamento* 14(3), 2016, pp.243-261.
- GLASER B.G., STRAUSS A.L., *Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Hawthorne, NY, Aldine Publishing, 1967.
- HAMMERSLEY M., *Il mito dell'evidence-based. Per un uso critico della ricerca sociale applicata*. Tr. it., Milano, Raffaello Cortina [op. or.: 2013], 2016.
- HUNDE A.B., TACCONI G., Framework for Analyzing Secondary Teacher Education Programs. *International Journal of Sciences: Basic and Applied Research*, 13(2), 2014a, pp.248-65.
- HUNDE A.B., TACCONI G., Teacher educators' practices from the view of building lifelong learning capabilities in student teachers. *Procedia: Social & Behavioral Sciences*, 136, 2014b, pp.496-500. doi:10.1016/j.sbspro.2014.05.363.
- HUNDE A.B., TACCONI G., Pulling and Pushing Forces for ICT Use in Initial Teacher Preparation for Secondary Schools. *US-China Education Review A*, 3(10), 2013, pp.707-21.
- KANEKLIN C., SCARATTI G., *Formazione e narrazione. Costruzione di significato e processi di cambiamento personale e organizzativo*. Milano, Cortina, 1998.
- LIPARI D., *Formatori. Etnografia di un arcipelago professionale*. Milano, FrancoAngeli, 2012.
- LIPARI D., *Storie di formatori. Esperienza, apprendimento, professione*. Milano, FrancoAngeli, 2014.
- LONGHOFFER J., FLOERSCH J., HOY J., *Qualitative Methods for Practice Research*. Oxford, Oxford University Press, 2012.
- LORO D., *Interpretare l'educazione. Introduzione all'ermeneutica pedagogica*. Verona, Ed. Libreria Cortina, 2016.
- MAGGI B. (ed.), *Interpretare l'agire. Una sfida teorica*. Roma, Carocci, 2011.
- MOON J.A., *Esperienza, riflessione, apprendimento. Manuale per una formazione innovativa*. Roma, Carocci, 2012.

- MEJIA GOMEZ G., TACCONI G., *Racconti di lavoro. Un'antologia di storie*. Roma, CNOS-FAP, 2013. [http://www.cnos-fap.it/sites/default/files/materiale\\_professionale/RACCONTI%20DI%20LAVORO%201.pdf](http://www.cnos-fap.it/sites/default/files/materiale_professionale/RACCONTI%20DI%20LAVORO%201.pdf) (ver. 15.03.2016).
- MEJIA GOMEZ G., TACCONI G., *Diventare formatori. Elementi generativi del sapere professionale*. Roma, CNOS-FAP, 2014. [http://www.cnos-fap.it/sites/default/files/materiale\\_professionale/Elementi%20generativi%20del%20sapere%20professionale.pdf](http://www.cnos-fap.it/sites/default/files/materiale_professionale/Elementi%20generativi%20del%20sapere%20professionale.pdf) (ver. 15.03.2016).
- MORTARI L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma, Carocci, 2003.
- MORTARI L., *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma, Carocci, 2009.
- MORTARI L. (ed.), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano-Torino, Bruno Mondadori, 2011.
- MORTARI L., GIRELLI C., GUERRA E., MAZZONI V., PINO M., TACCONI G., *Alla paradigmatic analysis*. In L. MORTARI (ed.), *Azioni efficaci per casi difficili. Il metodo ermeneutico nella ricerca narrativa* (pp. 214-60). Milano, Bruno Mondadori, 2013.
- MORTARI L., AGOSTI A., TACCONI G., MAZZONI V., MESSETTI G., *Putting practice into words: paths of educational research*. In C. DAY, C. LANEVE (eds.), *Analysis of educational practices. A comparison of research models* (pp. 187-204). Brescia, La Scuola, 2011.
- NICOLI D., TACCONI G., *Valutazione e certificazione degli apprendimenti. Ricognizione dello stato dell'arte e ricerca nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP*. Roma, CNOS-FAP, 2007.
- PASTORE S., *Lavoro e apprendimento. Intersezioni didattiche*. Milano, Guerini e associati, 2012.
- PELLERER M., *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*. Roma, LAS, 1999.
- POLKINGORNE D.E., *Narrative Knowing and the Human Sciences*. Albany, State University of New York Press, 1988.
- SARTORI R., TACCONI G., CAPUTO B., *Competence-based analysis of needs in VET teachers and trainers: an Italian experience*. *European Journal of Training and Development*, 39(1), 2015, pp. 22-42.
- SCARATTI G., STOPPINI L., ZUCCHERMAGLIO C., *Autori di ambienti organizzativi. Costruire le proprie pratiche lavorative*. Roma, Carocci, 2009.
- SCHATZKI T.R., KNORR-CETINA K., VON SAVIGNY E. (2001). *The Practice Turn in Contemporary Theory*. London, Routledge, 2001.
- SCHÖN D.A., *The Reflexive Practitioner*. New York, Basic Books, 1983.
- SCHÖN D.A., *Educating the reflexive practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, Jossey Bass, 1987.
- SCHÖN D.A., *The Reflective Turn. Case Studies in and on Educational Practice*. New York, Teachers Press Columbia University, 1991.
- SENNET R., *The Craftsman*. New Haven & London, Yale University Press, 2008.
- TACCONI G., *Tra scuola e lavoro. Una prospettiva didattica sul secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione*. Roma, LAS, 2015a.
- TACCONI G., *Success Stories. A View of Initial Vocational Training through the Eyes of Former Students*. *Vocational training: research and realities*, 26(1), 2015b. DOI: 10.1515/vtrr-2015-0001 (ver. 15.01.2016).
- TACCONI G., *Between evidence-based education and analysis of teaching practices. A review of didactic research on the Italian high school system*. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 15(3), 2015c, pp.102-15.
- TACCONI G., *Progettazione*. In D. Lipari, & S. Pastore (eds.), *Nuove parole della formazione* (pp. 191-202). Roma, Palinsesto, 2014a.
- TACCONI G., *La didattica nella Formazione Professionale Iniziale e l'esigenza di tenere insieme operatività e riflessività*. In D. NICOLI (ed.), *L'intelligenza nelle mani. Educazione al lavoro nella Formazione Professionale* (pp. 177-201). Soveria Mannelli (Catanzaro), Rubbettino, 2014b.
- TACCONI G., *La lezione dei mentori. Il sapere sull'insegnamento nei ricordi di un gruppo di docenti*. *Iusveducation*, 1(2), 2013, pp.56-79.

- TACCONI G., From a New Epistemology of Work Practice to a New Epistemology of Vocational Education and Training. In X. XU, G. MALIZIA, C. NANNI, C. SOCOL (eds.), *From Training to Education. New Pedagogical Models in Dialogue* (pp. 168-84), Hangzhou: Zhejiang University Press, 2012.
- TACCONI G., *La didattica al lavoro. Analisi delle pratiche educative nell'Istruzione e formazione professionale*. Milano, FrancoAngeli, 2011a.
- TACCONI G., Costruire conoscenza attraverso la narrazione. La valenza formativa della ricerca sull'analisi delle pratiche di insegnamento. *Formazione & Insegnamento* 9(3), 2011b, pp.123-29.
- TACCONI G., Storie di ordinaria passione. Un "sapere" ricco di apprendimento. *Etica per le professioni*, 12(1), 2011c, pp.50-9.
- TACCONI G., Scritture rancorose sulla scuola. *Quaderni di didattica della scrittura*, 15-16, 2011d, pp.41-53.
- TACCONI G., Tra rassegnazione ed ostinazione: logiche di intervento con i ragazzi dell'Istruzione e formazione professionale. *Rivista Lasalliana*, 78(2), 2011e, pp.229-42.
- TACCONI G., Pensare per insegnare. Come gli insegnanti pensano il proprio agire. *Rivista Lasalliana*, 78(1), 2011f, pp.65-86.
- TACCONI G., Dentro la pratica. La concomitante attenzione ai saperi disciplinari e al successo formativo degli allievi nel racconto di alcuni insegnanti-scrittori. *Rassegna CNOS*, 26(2), 2010, pp.167-83.
- TACCONI G., Dall'analisi delle pratiche ad alcuni modelli operativi di progettazione. Un'esperienza di ricerca e formazione con i docenti di area pratica della formazione professionale di lingua italiana della Provincia autonoma di Bolzano. *Rassegna CNOS*, 25(2), 2009, pp.101-32.
- TACCONI G., I processi di insegnamento e apprendimento nel confronto tra "Istruzione" e "Istruzione e formazione professionale" (Ifp). *ISRE*, 14(2), 2007, pp.80-111.
- TACCONI G., Gli insegnanti che ho avuto. Il formatore che sono: analisi di alcune sequenze di messaggi in un forum. *Rassegna CNOS*, 23(2), 2007b, pp. 131-44.
- TACCONI G., HUNDE A.B., Participatory research on teaching practice as basis for teacher education and networking between universities and VET schools. In F. EICKER, G. HASELOFF, B. LENNARTZ (eds.), *Vocational Education and Training in Sub-Saharan Africa. Current Situation and Development* (pp. 167-174). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2017.
- TACCONI G., HUNDE A.B., Epitomizing Teacher Educators' Conception of Teaching from Student Teachers' Reflection. *Education*, 3(6), 2013, pp. 348-61.
- TACCONI G., MEJIA GOMEZ G., *Dalle storie di vita professionale alla condivisione del sapere*. Roma, CNOS-FAP, 2014. [http://www.cnos-fap.it/sites/default/files/materiale\\_professionale/CFP%20si%20rinnova%20-%20Dirigenti\\_-\\_storie.pdf](http://www.cnos-fap.it/sites/default/files/materiale_professionale/CFP%20si%20rinnova%20-%20Dirigenti_-_storie.pdf) (ver. 15.03.2016).
- TACCONI G., MEJIA GOMEZ G., *Success stories. Quando è la Formazione Professionale a fare la differenza*. Roma: CNOS-FAP, 2013a. <http://www.cnos-fap.it/sites/default/files/pubblicazioni/Success%20Stories.PDF> (ver. 15.03.2016).
- TACCONI G., MEJIA GOMEZ G. Formare i formatori attraverso la condivisione di storie di pratica professionale, 2013b. In MEJIA GOMEZ G. (ed.), *Storie di pratica didattica nei CFP - 1*. Roma: CNOS-FAP [http://www.cnos-fap.it/sites/default/files/materiale\\_professionale/STORIE%20DI%20PRATICA%20DIDATTICA%201.pdf](http://www.cnos-fap.it/sites/default/files/materiale_professionale/STORIE%20DI%20PRATICA%20DIDATTICA%201.pdf) (ver. 15.03.2016).
- TACCONI G., MEJIA GOMEZ G., Osservazione in classe e videoriprese come strumenti per lo sviluppo professionale dei docenti e la ricerca didattica. Note di metodo su un'esperienza in corso nella Provincia di Bolzano. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 12(79), 2012, pp. 22-33.
- TACCONI G., MEJIA GOMEZ G., *Raccontare la Formazione. Analisi delle pratiche nei Centri di Formazione Professionale dell'Associazione CIOFS/FP-Puglia*. Taranto: PrintMe, 2010.
- WENGER E., *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press, 1998.
- ZUCCHERMAGLIO C., *Vygotskij in azienda. Apprendimento e comunicazione nei contesti di lavoro*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1996.

# La voce di testimoni privilegiati L'Istruzione e Formazione Professionale tra eredità e nuove sfide. Il punto di vista di FORMA

GUSTAVO MEJIA GOMEZ<sup>1</sup>

*Questo contributo dà voce alla Presidente di FORMA, Paola Vacchina, e dunque all'esperienza degli Enti di formazione di ispirazione cristiana, e traccia un bilancio ed alcune linee prospettiche per l'immediato futuro.*

*This article gives voice to the President of FORMA, Paola Vacchina, therefore to the experience of Italian training bodies of Christian inspiration, taking stock of the situation and the future prospects.*

## Introduzione

Sulle pagine di questa rivista, da alcuni anni, stiamo documentando i punti di vista di vari soggetti, istituzionali e non, sui percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) attivi nelle varie Regioni italiane. In una serie di contributi (<http://www.cnos-fap.it/page/rassegna-cnos>) abbiamo dato voce, di volta in volta, al punto di vista di allievi, ex-allievi, formatori, imprenditori, rappresentanti di associazioni di categoria e organizzazioni sindacali, per guadagnare una visione articolata e complessa del mondo dell'IeFP.

In questo contributo intendiamo dar voce a FORMA, l'associazione che unisce Enti di Formazione Professionale che sono emanazione di Congregazioni religiose, associazioni di ispirazione cristiana, organizzazioni del lavoro e imprese che operano sul versante della Formazione Professionale Iniziale e Continua, si riconoscono nei principi della Dottrina Sociale della Chiesa, si sentono parte viva della società civile ed esercitano il proprio ruolo in un'ottica di sussidiarietà<sup>2</sup>.

Per questo abbiamo intervistato la prof.ssa Paola Vacchina, presidente nazionale di FORMA, da anni impegnata con competenza nel mondo dell'IeFP. È stata l'occasione per tracciare un bilancio delle esperienze in atto e per indicare

<sup>1</sup> CARVET – Università degli Studi di Verona.

<sup>2</sup> Cfr. [www.formafp.it/](http://www.formafp.it/) (ver. 20.05.2017). Con ben 564 Centri di Formazione Professionale su tutto il territorio nazionale, FORMA rappresenta una delle principali realtà nel panorama della Formazione Professionale italiano.

le sfide future, soprattutto alla luce del decreto legislativo del 13 aprile 2017, n. 61 "Revisione dei percorsi dell'Istruzione Professionale nel rispetto dell'articolo 117 della Costituzione, nonché raccordo con i percorsi dell'Istruzione e Formazione Professionale, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera d), della Legge 13 luglio 2015, n. 107".

Le domande sono state inviate per e-mail. Le risposte sono state raccolte e organizzate per macro-temi. In conclusione viene offerta una sintesi delle questioni più rilevanti emerse dal dialogo a distanza.

## **Un bilancio in chiaroscuro**

**DOMANDA 1** - *Che bilancio fa FORMA sui percorsi triennali e quadriennali di Istruzione e Formazione Professionale (realtà e prospettive), anche alla luce degli esiti del referendum dello scorso dicembre?*

Dopo oltre un decennio dall'avvio dei percorsi triennali e quadriennali, il bilancio che possiamo fare del sistema di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) italiano è in chiaroscuro: accanto a contesti nei quali possiamo cogliere con soddisfazione esiti eccellenti, sia in termini di qualità educativa che di efficacia rispetto all'inserimento lavorativo dei qualificati e dei diplomati, purtroppo esistono aree del Paese (il sud Italia e, in gran parte, anche il centro) in cui l'offerta di IeFP delle istituzioni formative accreditate è molto esigua o addirittura inesistente. La IeFP dimostra infatti ottime performance sia nel formare qualifiche di cui necessita il nostro sistema produttivo, sia nel recuperare i dispersi dal sistema di istruzione. Però sappiamo benissimo che questa non è un'offerta formativa presente in egual modo in tutte le Regioni italiane.

Ci ritroviamo dunque ancora una volta a richiamare l'urgenza di un serio e organico piano di rilancio delle politiche formative nel nostro Paese, che parta proprio dal riconoscimento dei percorsi della IeFP come un diritto per tutti e in qualunque territorio.

Negli ultimi monitoraggi, anche la Commissione Europea ha richiamato l'Italia sulla necessità di modernizzare i suoi sistemi educativi, considerati non sufficientemente adeguati a rispondere ai cambiamenti in atto a livello globale. Sviluppare e diffondere in tutto il Paese un sistema di formazione professionale che copra l'intero arco della vita delle persone rappresenta un impegno e un'urgenza non più rimandabili, perché un solido sistema di Formazione Professionale è il presupposto essenziale per garantire la vitalità di un Paese, il suo progresso economico e culturale, la sua produttività e soprattutto l'inclusione attiva di tutti i cittadini e la coesione sociale.

La filiera dell'IeFP, in particolare, erogata nelle Regioni dalle istituzioni formative accreditate, è a livello ordinamentale quanto di più vicino ci sia ai migliori sistemi di formazione iniziale europei ed è il concreto terreno su cui sviluppare il sistema duale italiano.

A fronte di alcuni rischi che nel mondo della formazione erano stati rilevati, uno degli effetti positivi che ci si attendeva dalla riforma costituzionale era indubbiamente la possibilità di una diffusione più rapida e omogenea del sistema in tutto il Paese, grazie al fatto che la competenza legislativa sarebbe tornata in capo allo Stato. A Costituzione invariata occorre rimettersi in cammino verso il medesimo obiettivo, ma su strade diverse: collaborando alacramente a fianco delle Regioni e dei Ministeri competenti, valorizzando le migliori esperienze sviluppate in questi anni, semplificando le procedure, aumentando e rendendo stabili i finanziamenti, attuando e verificando finalmente i livelli essenziali delle prestazioni da parte dello Stato.

**DOMANDA 2** - *Come valutate l'offerta sussidiaria e in genere i raccordi tra IP e IeFP?*

I percorsi triennali e quadriennali erogati dagli Istituti Professionali in sussidiarietà integrativa o complementare hanno utilmente impedito che – nelle more di una diffusione del sistema di IeFP in tutte le Regioni – intere aree del Paese rimanessero totalmente prive di questa tipologia di offerta formativa. È importante però ricordare che i percorsi dell'Istruzione Professionale e quelli di IeFP sono due canali diversi del sistema educativo, che hanno ciascuno caratteristiche distintive proprie e che non vanno sovrapposti o confusi. In questo senso è possibile dire che la sussidiarietà integrativa, nella quale tra l'altro si registrano alti tassi di abbandono, è la soluzione meno corretta e meno efficace, mentre la sussidiarietà complementare ha svolto e può svolgere una funzione di supplenza che, in alcuni casi, può risultare utile.

Va ribadito però che l'offerta di IeFP da parte degli IP è sussidiaria, deve cioè essere attivata solo in mancanza e in attesa dell'istituzione/rafforzamento dell'offerta regionale ordinaria; essa quindi non deve essere in nessun caso sostitutiva o prevalente rispetto alla IeFP offerta dalle istituzioni formative accreditate dalle Regioni.

In base agli stessi principi di fondo (distinzione dei canali e necessità di evitare ibridi inefficaci e confusione) riteniamo che i passaggi tra un sottosistema e l'altro debbano essere sempre possibili e facilitati al massimo, ma non debbano essere automatici.

Questi principi sono stati ribaditi anche dal recentissimo decreto legislativo sul riordino dell'Istruzione Professionale, pubblicato in Gazzetta Ufficiale con il

n. 61/2017 ed entrato in vigore pochi giorni fa. All'art. 2 vi si ribadisce che i giovani, dopo la terza media, hanno il diritto di scegliere, in tutto il territorio italiano, tra due canali formativi aventi pari dignità: "a) i percorsi di Istruzione Professionale per il conseguimento di diplomi quinquennali, realizzati da scuole statali o da scuole paritarie riconosciute ai sensi della Legge 10 marzo 2000, n. 62; b) i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale per il conseguimento di qualifiche triennali e di diplomi professionali quadriennali, realizzati dalle istituzioni formative accreditate dalle Regioni e dalle Province Autonome di Trento e di Bolzano, ai sensi del decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226".

All'art 4, poi, si prevede la possibilità che le istituzioni scolastiche che offrono percorsi di Istruzione Professionale attivino "in via sussidiaria, previo accreditamento regionale (...) percorsi di Istruzione e Formazione Professionale per il rilascio della qualifica e del diploma professionale quadriennale (...) realizzati nel rispetto degli standard formativi definiti da ciascuna Regione (...)".

La sussidiarietà dell'intervento degli Istituti Professionali va intesa in questo contesto sia come "non ordinarietà" sia come "non prevalenza", ragion per cui questa nuova norma generale sull'istruzione rappresenta un forte vincolo e sprone a completare e consolidare su tutto il territorio nazionale il sistema della IeFP offerta dalle istituzioni formative accreditate dalle Regioni.

**DOMANDA 3** - *Come valutate l'avvio di percorsi di IeFP in forma duale, nel contesto dell'apprendistato riformato?*

Si tratta di un'evoluzione positiva del sistema, la cui realizzazione richiede processi delicati e complessi di lavoro. Nonostante la necessità di darsi un tempo adeguato prima di poter compiutamente valutare, la sperimentazione duale sta già dando ottimi riscontri. In diversi nostri centri che partecipano alla sperimentazione promossa dal Ministero del Lavoro siamo riusciti ad attivare nuovi percorsi di qualifica o di diploma caratterizzati da esperienze di alternanza rafforzata e diversi contratti di apprendistato formativo.

Le maggiori difficoltà riguardano al momento l'individuazione delle imprese, che selezioniamo in base a due principali criteri: a) la presenza della totalità o almeno della maggior parte dei processi previsti dal profilo professionale; b) la predisposizione e l'attitudine alla formazione: presenza di un imprenditore o di un tutor aziendale disponibili e sensibili alle responsabilità della formazione, ambiente inclusivo ecc.

Il sistema duale rappresenta di per sé una sfida per noi Enti di formazione, che siamo chiamati a rivedere e riqualificare radicalmente le nostre relazioni con le imprese, con le famiglie, con gli allievi-apprendisti, e che parallelamente siamo chiamati ad adottare modelli didattici diversi, più legati al reale. Una sfida che, grazie alla nostra storia, siamo sicuramente capaci di gestire e supe-

rare. Ma penso che il duale rappresenti una sfida anche (e soprattutto) per le imprese. Molti dei formatori delle nostre organizzazioni, infatti, nei diversi momenti dedicati al confronto, ci dicono che in Italia siamo ancora lontani dai modelli eccellenti (ad esempio, quello tedesco) dell'impresa formativa, disposta a investire risorse umane, spazi, attrezzature per la formazione dei propri apprendisti. Come istituzioni formative ci sentiamo chiamate a svolgere un compito importante di accompagnamento e di servizio alle imprese in questo cammino evolutivo.

Proprio per monitorare e valorizzare le esperienze di IeFP in duale, circa un anno fa FORMA, su iniziativa del proprio socio CONFAP, ha deciso di dare vita ad un progetto auto-finanziato che sta mettendo in rete le migliori prassi (sia educative che organizzative) dei Centri di Formazione e sta elaborando linee guida per il futuro. Con questo progetto, coordinato da don Luigi Enrico Peretti del CNOS-FAP, a cui abbiamo dato il titolo "La nostra via duale", ci siamo posti l'obiettivo di dare una sorta di "bollino di qualità" alle esperienze che stanno costruendo insieme questa importante e difficile innovazione. È una bellissima esperienza vedere tanti nostri operatori degli oltre 80 CFP coinvolti, appartenenti ai principali Enti di formazione italiani, lavorare insieme, facendo concretamente sistema!

## Le sfide

**DOMANDA 4** - *Quali sono le principali sfide che gli Enti di formazione si troveranno ad affrontare nel prossimo futuro per adeguarsi alle novità legislative introdotte?*

Posso affermare con un po' di orgoglio che è nella natura stessa delle nostre organizzazioni il saper rispondere positivamente ai cambiamenti in atto nel lavoro e nella società, riuscendo anche ad anticipare alcuni trend o a farci portavoce di fabbisogni emergenti. Ma una delle prossime sfide che i nostri Enti si ritroveranno sicuramente ad affrontare riguarda proprio il ripensamento del modello organizzativo. Si delineano nuove domande che non riguardano più solo ed esclusivamente i percorsi della Formazione Professionale, ma anche e soprattutto l'orientamento verso le scelte scolastiche, formative o professionali, l'accompagnamento all'inserimento lavorativo, la consulenza alle aziende e agli imprenditori, il sostegno alle famiglie ecc. Sono servizi che, per i nostri CFP, non rappresentano una novità assoluta, anzi molti di loro possono vantare (seppure a diversi livelli) esperienze e competenze specifiche a riguardo. Ma ora si tratta di pensare e di offrire questi servizi in un modello sempre più integrato e anche in un'ottica, se vogliamo, più "comunicativa e promozionale".

Penso anche che dovremo affinare le nostre modalità di lettura del sistema produttivo, se vogliamo che la Formazione Professionale resti un'efficace politica attiva del lavoro: abbiamo il dovere di imparare a leggere (meglio di altri) le tendenze in atto nel mondo del lavoro e ad interpretare i bisogni formativi che ne discenderanno, sia per i giovani sia per gli adulti occupati o privi di occupazione; dovremo anche saper individuare, delineare tempestivamente e formare nuove qualifiche professionali, sempre più competitive e rispondenti ai cambiamenti.

Abbiamo infine un'utenza che è ancora poco informata sia sulla varietà dell'offerta formativa, sia sugli strumenti messi a disposizione dalle pubbliche amministrazioni per fronteggiare la disoccupazione giovanile. Si pensi solo a quanti pochi giovani e famiglie conoscono e usano le potenzialità offerte dal servizio civile nazionale o dal programma Garanzia Giovani e dalla stessa IeFP. Quindi, quando penso a una nuova organizzazione dei CFP, penso anche a un loro rinnovato ruolo sociale sul territorio.

**DOMANDA 5** - *Quali sono le aspettative della vostra associazione nei confronti degli Enti associati e degli operatori/trici della formazione?*

Innanzitutto credo che vada loro tributato un forte e grato riconoscimento, per il ruolo difficile e prezioso che svolgono nella società e per la capacità che hanno di costruire significative relazioni educative con i ragazzi in questo nostro tempo così difficile.

I nostri formatori, i tutor, i tecnici di laboratorio, ma anche coloro che svolgono compiti di direzione e coordinamento nei nostri Enti, sono davvero professionisti competenti, attenti ai giovani, spesso sono anche esempi e maestri di vita. Vorrei dire che oggi in Italia fare formazione richiede tanto impegno, competenza e coraggio... La nostra è davvero un'impresa difficile, ma anche tanto preziosa. Per questo ci sentiamo davvero grati verso gli Enti e gli operatori.

La richiesta che facciamo agli Enti di formazione e ai loro operatori è quella di sapersi mettere in discussione, interpretando al meglio i cambiamenti, senza smarrire la loro identità, il loro radicamento nella cultura del lavoro e la passione educativa che da sempre li anima.

Chiediamo loro di essere sempre parte attiva del proprio territorio, della realtà produttiva e sociale nella quale operano. Auspichiamo che si sentano sempre più in rete tra loro, anche trasversalmente alle diverse tradizioni ed Enti che operano in questo campo: sentirsi parte di una comunità professionale tra le più significative per sistema educativo e per l'Italia stessa. A questo fine come FORMA ci mettiamo assolutamente a disposizione. Dovremo insieme sempre più rafforzare le interlocuzioni istituzionali e con le parti sociali, sia a livello territoriale che nazionale, per il bene dei giovani e per il futuro del Paese.

**DOMANDA 6** - *Che rapporto costruire tra formazione e lavoro?*

I nostri modelli educativi e progettuali orientati alle competenze sono assolutamente in linea con le esigenze del mondo del lavoro. Ma questo non è più sufficiente: i nostri CFP, come ho già accennato sopra, devono diventare vere e proprie agenzie per il lavoro e centri di servizio polivalenti per i lavoratori e le imprese.

Anche noi siamo imprese, imprese formative. È molto importante che veniamo riconosciuti come partner essenziali nei processi di progettazione, innovazione, produzione, da parte delle aziende presenti nei nostri territori. Le imprese migliori investono moltissimo in formazione e noi siamo accanto a loro, a loro servizio per questo. Gli scambi e i passaggi tra imprese e Centri di Formazione devono essere sempre più ricchi e continuativi.

**DOMANDA 7** - *Qual è, a suo parere, la sfida culturale che l'IeFP pone al sistema?*

Abbiamo il dovere di proseguire, e di rafforzare, il lavoro fatto in questi decenni nell'elevare il livello culturale di giovani e adulti, pensando soprattutto ai bisogni speciali di quelle persone che sempre più spesso si rivolgono ai nostri CFP e che sono, più degli altri, a rischio di esclusione sociale. Penso agli immigrati che, nel nostro Paese, cercano un lavoro o un ricongiungimento familiare, ai ragazzi che hanno vissuto ripetute bocciature scolastiche, agli adulti che sono analfabeti di ritorno. Sappiamo che ormai ci scelgono anche molti giovani e adulti che non vivono particolari difficoltà, ma semplicemente riconoscono nella nostra offerta formativa qualità e spesso eccellenza. Tuttavia l'attenzione alle situazioni di disagio continuerà sempre a caratterizzarci, perché crediamo che solo una società inclusiva possa essere forte, anche da un punto di vista produttivo ed economico. Ma abbiamo anche altri soggetti con cui dobbiamo relazionarci nelle nostre attività quotidiane, penso soprattutto alle aziende. E, dal nostro punto di vista, vincere la sfida culturale nel nostro Paese significa anche costruire una nuova alleanza con le aziende, per dare dignità e maggiore senso al lavoro, ai percorsi di carriera, alla conciliazione tra tempi di vita e tempi di lavoro.

Al sistema italiano di educazione e formazione la IeFP pone la sfida del riconoscimento della diversità e della valorizzazione del pluralismo. Si tratta di valori fondamentali della nostra cultura e di dinamiche fondamentali nei processi educativi (a partire dal riconoscimento dell'unicità di ogni ragazzo e della diversità del modo di apprendere di ciascuno): essi vanno anche accolti e realizzati a livello istituzionale ed organizzativo.

## Conclusion

Qui di seguito verranno indicati, in sintesi, i nuclei essenziali che emergono dal contributo della presidente di FORMA, anche alla luce del dibattito attuale su questi temi (cfr. Tacconi, 2015).

Il sistema di IeFP si consolida e documenta, soprattutto per i percorsi gestiti dalle istituzioni formative accreditate, buoni esiti formativi e positivi riscontri anche per quanto riguarda i risultati occupazionali. In particolare il sistema di caratterizza per un alto grado di flessibilità e per la capacità di rispondere alle diverse esigenze educative dei soggetti in formazione. Siamo però ben lungi da una attivazione adeguata del sistema su tutto il territorio nazionale.

Il decreto del governo, che prevede raccordi tra gli Istituti Professionali e il sistema di IeFP e l'istituzione di una Rete Nazionale delle scuole professionali, pur non risolvendo il problema della diversa consistenza della presenza dell'IeFP nelle varie Regioni, limita la possibilità di attivare percorsi in regime di sussidiarietà integrativa e consente così di distinguere con maggiore chiarezza tra percorsi di Istruzione Professionale, per il raggiungimento del diploma quinquennale, e percorsi di IeFP, per il raggiungimento di diplomi regionali di qualifica triennale e di tecnico professionale (quarto anno).

Le sfide, oltre a quella di uno sviluppo più omogeneo del sistema di IeFP su tutto il Paese, rimangono quelle, anche organizzative, legate al potenziamento del duale e del raccordo tra la IeFP e la "Rete nazionale dei servizi per le politiche del lavoro", anche puntando con decisione sulla qualità dei percorsi di IeFP in apprendistato. A questo riguardo decisivo è il rapporto e le reciproche contaminazioni che gli Enti di formazione saranno in grado di costruire con le aziende dei vari territori, al fine di promuovere condizioni di lavoro sempre più compatibili non solo con l'esigenza produttiva ma anche con quella formativa di far crescere le persone in umanità, lungo tutto il corso della vita.

In fondo si tratta di sfide culturali, che richiedono di pensare gli ambienti di lavoro – e quelli di vita – in termini non più solo legati alle esigenze del mercato ma anche all'esigenza dei soggetti in formazione (questa è in fondo la partita che si gioca con l'apprendistato formativo, in cui le imprese sono chiamate ad assumere una responsabilità sociale per la formazione delle giovani generazioni del Paese). E questo fa crescere la qualità dell'azione degli Enti di formazione, ma anche la qualità del lavoro che le imprese possono contribuire a creare e la qualità del tessuto sociale nel suo complesso.

## Riferimenti

Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 61. *Revisione dei percorsi dell'Istruzione Professionale nel rispetto dell'articolo 117 della Costituzione, nonché raccordo con i percorsi dell'Istruzione e Formazione Professionale, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera d), della Legge 13 luglio 2015, n. 107*. In Gazzetta Ufficiale, Serie Generale n.112 del 16-05-2017 – Suppl. Ordinario n. 23.

TACCONI G., *Tra scuola e lavoro. Una prospettiva didattica sul secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione*. Roma, LAS, 2015.

VACCHINA P., La sperimentazione nazionale. *Tuttoscuola* 42(571), 56, 2017.



# La IeFP nel decreto legislativo n. 61/2017 sulla “revisione” dell’Istruzione Professionale e sul “raccordo”

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

*La legge delega sulla cosiddetta “Buona Scuola” (legge 13 luglio 2015, n. 107), pur rivolgendosi in massima parte – e colpevolmente, possiamo aggiungere – al solo sottosistema dell’istruzione scolastica, ha toccato per alcuni aspetti anche la IeFP, ossia l’altro ambito in cui si articola in Italia, per volontà della stessa Costituzione, il sistema educativo di istruzione e formazione.*

*Even if the Law 107/2015, the so-called “Good School”, is mainly aimed at the educational system it has touched on some aspects also the VET system, that is the other field in which the education and training system takes place in Italy.*

## 1. Considerazioni introduttive

La legge delega sulla cosiddetta “Buona Scuola” (Legge 13 luglio 2015, n. 107), pur rivolgendosi in massima parte – e colpevolmente, possiamo aggiungere – al solo sottosistema dell’istruzione scolastica, ha toccato per alcuni aspetti anche la IeFP, ossia l’altro ambito in cui si articola in Italia, per volontà della stessa Costituzione, il sistema educativo di istruzione e formazione. Vi è stata, ad esempio, la previsione di una qualche maggiore – anche se ancora insufficiente – coerenza dell’intera filiera della formazione professionalizzante, mediante la previsione dell’accesso agli ITS anche sulla base del conseguimento del diploma quadriennale di IeFP seguito da un percorso di IFTS di durata annuale (v. art. 1, comma 46, della Legge n. 107/2015). Non ha avuto invece concreto riscontro il principale tassello che la legge delega prevedeva in tema di IeFP, in quanto, forse anche per il limite impropriamente inserito nella delega circa il divieto di impiegare nuove risorse finanziarie, non è stato adottato il decreto interministeriale che, previa intesa in Conferenza Stato-Regioni, avrebbe dovuto definire l’“offerta formativa” dei percorsi di IeFP al fine di

<sup>1</sup> Ordinario di Istituzioni di diritto pubblico presso l’Università di Macerata.

“garantire agli allievi iscritti ai percorsi (...) pari opportunità rispetto agli studenti delle scuole statali di istruzione secondaria di secondo grado” (così secondo quanto disposto dall’art. 1, comma 44, terzo periodo, della L. n. 107/2015). Può ricordarsi che anche questo aspetto della legge delega era stato impugnato da una Regione davanti alla Corte costituzionale, ma quest’ultima ha respinto i dubbi di costituzionalità in quanto, essendo stata prevista la previa intesa con le Regioni, la competenza regionale sulla IeFP risultava comunque salvaguardata (cfr. la sent. n. 284 del 2016, punto 4.2 del Considerato in diritto).

La IeFP, in ogni caso, rimaneva direttamente interessata da una delle tante deleghe legislative previste dalla legge delega n. 107/2015, la delega cioè attinente alla “revisione dei percorsi dell’istruzione professionale” e al “raccordo” di questi ultimi con i percorsi della IeFP, ai sensi dell’art. 1, comma 180 e 181, lettera d). Questa delega, al pari di altre sette, è stata attuata *in extremis*, cioè quasi alla scadenza del termine consentito, dal Governo Gentiloni, dando così luogo al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 61.

Il percorso di approvazione del decreto legislativo in questione non è stato facile, anche perché la procedura prevista dalla stessa legge delega era assai articolata e complessa, dovendosi tenere conto della pluralità dei soggetti istituzionali coinvolti, sia a livello statale che regionale e locale. Infatti si prevedeva la proposta del Ministro dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, e il relativo concerto – cioè la condivisione dei contenuti del decreto – con il Ministro per la Semplificazione e la Pubblica Amministrazione e con il Ministro dell’Economia e delle Finanze nonché con gli altri Ministri competenti. Nella sostanza ciò si è tradotto nel previo concerto anche con il Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali e con il Ministro per gli Affari Regionali. Quindi era necessario che il testo inizialmente adottato dal Governo fosse sottoposto al parere della Conferenza Unificata (ove sono rappresentate, oltre allo Stato, anche le Regioni e gli enti locali), che si è espressa nella seduta del 9 marzo 2017, dando infine parere favorevole dopo un intenso confronto delle Regioni con i ministeri coinvolti (in specie, con il MIUR) che ha condotto all’accoglimento di alcune modifiche anche su punti piuttosto rilevanti. In particolare, è stato soppresso quel punto dell’originaria proposta governativa ove si prevedeva che gli Istituti professionali di Stato potessero attivare in sussidiarietà percorsi di IeFP solo mediante la realizzazione di un apposito terzo anno in classi distinte da quelle dei percorsi quinquennali.

Va poi aggiunto che, se le associazioni rappresentative dei Comuni e delle Province (ANCI e UPI) si erano espresse positivamente sin dall’inizio sul primo testo proposto dal Governo, le Regioni hanno mostrato posizioni differenziate, esprimendosi infine a maggioranza in senso favorevole solo subordinatamente all’accoglimento di alcuni emendamenti, mentre il parere negativo era stato for-

mulato da Lombardia, Liguria e Veneto, ovvero da Regioni dove, come noto, la IeFP si esprime in modo particolarmente consistente. Infine, era necessario il parere delle Commissioni parlamentari competenti per materia e per i profili finanziari. A tal proposito, va segnalato che sia il parere delle VII Commissione "Cultura, scienza e istruzione" della Camera dei deputati (parere favorevole, peraltro approvato solo a maggioranza il 16 marzo 2017, e respingendo altri due pareri presentati da parlamentari delle forze di opposizione), che quello della VII Commissione "Istruzione pubblica e beni culturali" del Senato della Repubblica (parere approvato il 22 marzo 2017), indicavano non poche "condizioni ed osservazioni" rispetto al testo originariamente proposto dal Governo. Di tali condizioni ed osservazioni, peraltro formulate in modo non identico dalle predette Commissioni delle due Assemblee parlamentari, anche se in buona parte tendenzialmente affini alle proposte emendative che in parallelo venivano discusse ed infine concordate in sede di Conferenza Unificata, il Governo ha tenuto conto soltanto in parte nella rideterminazione finale dell'atto legislativo che è stato approvato dal Consiglio dei ministri il 7 aprile, emanato dal Capo dello Stato il 13 aprile e pubblicato, insieme a tutti gli altri sette decreti legislativi relativi alla "Buona scuola", nella Gazzetta ufficiale più di un mese dopo, il 16 maggio 2017, ritardo forse giustificato dall'intenzione di consentire tempi più ragionevoli per l'adozione dei primi atti di attuazione.

Le non poche difficoltà incontrate nel tortuoso – e non sempre pienamente trasparente – processo di confronto e concertazione che ha condotto alla conclusiva approvazione del decreto legislativo n. 61/2017, sono piena testimonianza del particolare rilievo strategico attribuito a tale decreto dalle forze politiche e dai soggetti istituzionali coinvolti, sia a livello statale che regionale, in relazione al futuro assetto dell'istruzione professionalizzante in Italia. Di fronte alla diffusa consapevolezza sull'ormai accertata crisi – non solo sul versante delle iscrizioni e del successo formativo ma, più in generale, sull'ambiguità del ruolo educativo – degli Istituti Professionali di Stato anche e soprattutto così come recentemente riformati (e dunque, tra l'altro, innanzi ai gravi problemi di ordine occupazionale e sociali che ne derivano), si è consolidata allora la prospettiva di delineare un nuovo assetto dell'intera istruzione professionalizzante, da un lato modificando in profondità l'ordinamento delle istituzioni scolastiche di competenza statale e, dall'altro lato, determinando le modalità di interrelazione tra i rinnovati IPS e l'altro pilastro del sistema nazionale di istruzione e formazione, ovvero i percorsi della IeFP. In definitiva, come vedremo meglio in seguito, mediante il decreto legislativo n. 61/2017 si sono dettate nuove "norme generali sull'istruzione" che sembrano destinate a imprimere un significativo cambiamento sull'assetto complessivo dell'istruzione professionalizzante.

Proprio per questo motivo, nel percorso che ha condotto all'approvazione del decreto legislativo n. 61 del 2017, e soprattutto nel confronto che si è sviluppato al fine di ricercare un nuovo, inedito ed originale equilibrio tra le competenze statali sulla IP e le competenze regionali sulla IeFP, gli Enti nazionali della Formazione Professionale, ed in specie FORMA, hanno fatto sentire la propria voce mediante la presentazione di proposte emendative esposte anche nel corso di apposite audizioni, cercando, per quanto possibile, di instaurare un rapporto di fruttuosa interlocuzione su temi così rilevanti per il destino dell'istruzione professionalizzante in Italia. Tuttavia, le opposizioni incontrate, pure accresciute dalle incertezze e convulsioni della presente fase politica, rispetto alle soluzioni prospettate secondo ragionevolezza ed improntate al bene comune, indicano quanto sia ancora necessario riflettere sull'approccio prevalente tra i titolari delle pubbliche istituzioni (sia statali che regionali) nel procedimento di formazione di atti legislativi così socialmente sensibili. Soprattutto, quando si tratta di riforme di sistema destinate a produrre effetti a largo raggio su un cruciale diritto di cittadinanza, quale il diritto all'istruzione e formazione, occorre sollecitare sempre più le istituzioni ad avere uno "sguardo lungo", ad allontanarsi dal dibattito condizionato da contrapposizioni meramente ideologiche, e mostrare disponibilità ed ascolto nell'accogliere nella misura quanto più ampia possibile i contributi provenienti dalle realtà vive del Paese. Soprattutto, è indispensabile superare quel freddo – e talora oscuro – determinarsi delle procedure degli organi decisionali, che fanno apparire le scelte infine adottate come parziali o comunque non sufficienti per rispondere appieno alle aspettative di chi opera fattivamente per coniugare l'educazione dei cittadini di domani con le aspettative del mondo del lavoro e delle professioni.

A tal proposito, il decreto legislativo in esame, come vedremo meglio in seguito, ha obiettivi senz'altro ambiziosi che potranno essere perseguiti compiutamente soltanto se, al quadro delle "norme generali sull'istruzione" indicate nel testo normativo ed immediatamente applicative, seguirà una corposa e risolutiva azione concertata tra tutti i diversi attori, istituzionali e sociali, coinvolti nell'istruzione professionalizzante. Sul versante istituzionale, ciò non sarà semplice perché sussistono posizioni non solo frazionate all'interno dello stesso Stato e differenziate fra le singole Regioni, ma anche rivolte, per loro natura, al perseguimento di interessi divergenti. Sul versante sociale, i soggetti che operano nell'Istruzione e Formazione Professionale, così come quelli che si muovono nel mondo del lavoro e delle professioni, andrebbero direttamente coinvolti, divenendo protagonisti attivi del processo di cambiamento, per evitare che quest'ultimo si traduca in imposizioni meramente verticistiche. Le procedure attuative del decreto legislativo, però, trascurano questo aspetto, sicché molto è lasciato allo spontaneo determinarsi delle capacità di interlocuzione.

Sullo sfondo si colloca l'idea forte che scaturisce dal decreto legislativo n. 61/2017: assicurare la compresenza di due sistemi di istruzione professionalizzante (IP e IeFP), distinti e diversi, ma allo stesso tempo affiancati, pariordinati e raccordati. Essi, dunque, non dovranno sovrapporsi e confondersi, né potranno essere assorbiti l'uno dall'altro. L'offerta scolastica dell'istruzione professionale (erogata da istituti statali o paritari) è rimodulata secondo modelli didattici, metodologie di apprendimento, principi e finalità tendenzialmente più vicini a quelli già presenti nella IeFP. Si pensi, ad esempio, al potenziamento delle attività didattiche laboratoriali, alla personalizzazione educativa, o ancora all'apprendimento per competenze ed organizzato per unità di apprendimento. Ma ciò non modifica, nell'essenza, la specificità istituzionale, organizzativa e funzionale dell'istruzione professionale e lo stesso può e deve dirsi della IeFP. Soprattutto, la IP diventa il luogo dell'offerta professionalizzante erogata nell'ambito di un modello centralizzato e statalistico da istituzioni pubbliche – ivi comprese quelle paritarie – che sono sempre collocate nell'ordinamento dell'educazione scolastica a guida ministeriale. Diversamente, la IeFP rimane la sede dell'offerta professionalizzante erogata, secondo un modello plurale e territorialmente differenziato, da istituzioni liberamente create dal cosiddetto "privato (o, meglio, pubblico)-sociale" ed accreditate dalle singole Regioni, e collocate pertanto nel diverso e distinto ordinamento dell'educazione professionalizzante che rimane sempre svincolata dalla subordinazione ad una guida accentrata a livello ministeriale.

Alcuni aspetti di questa impostazione strategica sollevano problemi di non poco momento. Il primo aspetto riguarda il futuro della IP che sarà oggetto delle spinte innovative promosse dal decreto legislativo n. 61 del 2017: quale sarà la vera "identità" dell'istruzione professionale fornita dagli istituti scolastici (statali e paritari) al termine del lungo percorso di trasformazione che adesso si avvia, a partire dalla concreta declinazione dei nuovi indirizzi di studio sino all'implementazione delle incisive modifiche dell'assetto organizzativo e didattico? Si tratterà di una riforma per lo più "sulla carta", dato che le risorse finanziarie apprestate, per quanto non scarse, sono destinate essenzialmente al riordino della dotazione organica? Se l'essenziale finalità della IP, come dice testualmente e un po' retoricamente il decreto legislativo n. 91 del 2017, è quella di "formare la studentessa e lo studente ad arti, mestieri e professioni strategici per l'economia del Paese" anche garantendo "una facile transizione nel mondo del lavoro e delle professioni" (art. 1, comma 4), allora, a nostro avviso, l'offerta formativa della IP non dovrà muoversi nel senso del faticoso ed arduo inseguimento del modello della IeFP, per come quest'ultimo si è venuto affermando e consolidando nel tempo. Sarebbe un tentativo, probabilmente vano, di duplicazione lungo una strada falsamente impostata sulla logica

della concorrenza – data la ben diversa “mole” dei soggetti in competizione –, senza nessun vantaggio effettivo per il Paese ed accrescendo, anzi, le condizioni di conflittualità e instabilità. Ben diversamente, sarebbe opportuno che la IP fosse correttamente rivolta a perseguire obiettivi educativi e formativi in senso complementare e quindi davvero ausiliario e sussidiario rispetto a quelli della IeFP, facendo così leva sulle virtualità perequative, solidaristiche e, potremmo aggiungere, “orizzontali” che sono proprie dell’ordinamento scolastico a guida statale con programmazione e risorse centralizzate.

Il secondo profilo critico, dopo la bocciatura della riforma costituzionale che è stata oggetto del referendum del 4 dicembre 2016, riguarda i rapporti tra i due rami dell’istruzione professionalizzante (IP e IeFP), tenuto conto dell’assenza di una *governance* unitaria del sistema della IeFP, assenza che continua a costituire un elemento di incertezza e di debolezza rispetto alla perdurante separazione di competenze tra l’istruzione scolastica – che rimane in capo allo Stato sulla base dell’attuazione data alla vigente disciplina costituzionale – e l’Istruzione e Formazione Professionale, che spetta alla competenza legislativa esclusiva delle Regioni. Il percorso suggerito dal decreto legislativo è, come vedremo meglio in seguito, quello che muove dalla costituzione di una “Rete nazionale delle scuole professionali”. In altri termini, il coordinamento tra le istituzioni che agiscono nell’istruzione professionalizzante secondo modelli distinti, dovrà realizzarsi partendo dal basso, secondo la prospettiva del *bottom-up*, realizzandosi cioè nel concreto determinarsi delle soluzioni di volta in volta escogitate per assicurare il raccordo tra i due sistemi. È una scommessa delicata e dagli sviluppi non del tutto prevedibili a priori. Ciò che è certo, è che non si può rinunciare a partecipare al processo di attuazione e concretizzazione di questa importante riforma, se si intende contribuire al mantenimento prima, e allo sviluppo poi, dell’Istruzione e Formazione Professionale. È evidente, infatti, che per affrontare e sciogliere positivamente i molteplici “nodi” dell’istruzione professionalizzante che il decreto legislativo non risolve direttamente, scegliendo invece la strada del rinvio a successivi atti attuativi, i decisori pubblici non potranno agire in piena solitudine, ma dovranno avvertire la necessità di muoversi trovando una visione condivisa anche con chi sinora ha dato corpo e vita alla IeFP.

## **2. Le nuove “norme generali sull’istruzione” relative anche alla IeFP**

Come sopra accennato, il decreto legislativo, anche se primariamente destinato alla “revisione” della istruzione professionale, è particolarmente importante e significativo anche per la IeFP, in quanto all’interno del decreto, proprio

per le finalità di “raccordo” tra i due sistemi dell’istruzione professionalizzante (IP e IeFP) sono rinvenibili, senza alcun dubbio, non poche “norme generali sull’istruzione” ai sensi dell’art. 117, comma 2, lett. n), Cost., ovvero norme che, in quanto tali, prescrivono regole giuridicamente vincolanti anche nei confronti delle competenze di cui le Regioni dispongono in ordine alla IeFP. Infatti, come più volte riconosciuto dalla Corte costituzionale, la competenza legislativa regionale sulla IeFP, senz’altro di carattere esclusivo, incontra, tra l’altro, i limiti provenienti dalle norme dettate dalla legge dello Stato nell’esercizio di due competenze esclusive dello Stato, quella relativa alle “norme generali sull’istruzione” ai sensi dell’art. 117, comma 2, lett. n), Cost., e quella relativa alla “determinazione dei “livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio dello Stato” ai sensi dell’art. 117, comma 2, lett. m, Cost. Si veda, ad esempio, la sentenza n. 213 del 2009, ove la Corte costituzionale ha sottolineato, circa le “norme generali sull’istruzione”, quanto segue: *“In materia di istruzione e formazione professionale la Costituzione (art. 117) ripartisce nel seguente modo la potestà legislativa tra lo Stato e le Regioni: spetta allo Stato, in via esclusiva, la potestà legislativa relativa alle norme generali sull’istruzione spetta a Stato e Regioni, in via concorrente, la potestà legislativa sull’istruzione, fatta salva l’autonomia delle istituzioni scolastiche; spetta alle Regioni, in via residuale, la potestà legislativa concernente la formazione professionale”* (vedi punto 2 del Considerato in diritto). Il limite delle “norme generali sull’istruzione”, tra l’altro, è stato fatto valere dalla Corte costituzionale proprio nei confronti della normativa della Regione Toscana, allorché quest’ultima, creando un percorso di IeFP diverso da quello previsto dalla legislazione statale, aveva *“così rotto l’unità del «sistema di istruzione e formazione», dando luogo a una soluzione ibrida che costituisce un tertium genus nei confronti dei «percorsi» (sia ordinari che sperimentali) individuati dalla disciplina statale”* (vedi il punto 3.4. del Considerato in diritto nella sentenza n. 309 del 2010).

Più esattamente, sono “norme generali sull’istruzione” tutte quelle norme che, secondo la sentenza n. 200 del 2009 della Corte costituzionale, *“definiscono la struttura portante del sistema nazionale di istruzione e che richiedono di essere applicate in modo necessariamente unitario ed uniforme in tutto il territorio nazionale, assicurando, mediante una offerta formativa omogenea, la sostanziale parità di trattamento tra gli utenti che fruiscono del servizio dell’istruzione (interesse primario di rilievo costituzionale)”*. Si tratta, insomma, di quelle *“norme – che, dettando discipline che non necessitano di ulteriori svolgimenti normativi a livello di legislazione regionale, delineano le basi del sistema nazionale di istruzione (e) sono funzionali, anche nei loro profili di rilevanza organizzativa, ad assicurare, mediante – si ribadisce – la previsione di una offerta for-*

*mativa sostanzialmente uniforme sull'intero territorio nazionale, l'identità culturale del Paese, nel rispetto della libertà di insegnamento di cui all'art. 33, primo comma, Cost.*" (punto 24 del Considerato in diritto).

Va poi aggiunto che, secondo la Corte costituzionale, le disposizioni contenenti norme generali sull'istruzione, se da un lato non richiedono un successivo intervento regionale (e in ciò, tra l'altro, consiste la principale differenza rispetto ai "principi fondamentali" dettati dalla legge dello Stato nelle materie di competenza legislativa concorrente delle Regioni, ai sensi dell'art. 117, terzo comma, ultimo periodo, Cost.), dall'altro lato possono legittimamente prevedere l'emanazione di successivi regolamenti statali, ad esempio con finalità di attuazione e specificazione, proprio perché si tratta di regolamenti adottati nell'ambito di una competenza legislativa esclusiva dello Stato, in conformità a quanto espressamente previsto dall'art. 117, sesto comma, Cost. (dove si consente allo Stato di dettare propri regolamenti solo ove ricorra una sua propria competenza legislativa). Questo principio è stato osservato dal decreto legislativo n. 61/2017 che, tuttavia, come vedremo meglio in seguito, ha subordinato l'approvazione di una consistente parte degli atti di natura regolamentare – adottati da organi dello Stato (ossia dai Ministri in concerto tra loro) per l'attuazione delle nuove "norme generali sull'attuazione" – al previo raggiungimento di apposite intese in sede di Conferenza Stato-Regioni o di Conferenza Unificata (dove sono rappresentati anche gli Enti locali). Va ricordato che, quando si parla di intesa, si fa riferimento alla necessità del consenso tra le distinte volontà dello Stato e delle Regioni sul medesimo contenuto dell'atto, che è cosa evidentemente ben diversa – e senz'altro più difficile da ottenere – rispetto all'espressione di un parere. Certo, una volta adottati tali atti statali di attuazione previa intesa, essi indicheranno dettagliatamente le regole che saranno da quel momento vincolanti anche per l'esercizio delle competenze regionali (anche legislative) in materia di IeFP. Ma proprio in questo aspetto si ritrova uno dei più rilevanti punti critici del decreto legislativo: non soltanto esso rinvia la specificazione di molte delle nuove norme generali sull'istruzione professionalizzante a successivi atti di attuazione, ma soprattutto condiziona l'adozione di tali atti statali alla previa intesa con le Regioni (o anche con gli Enti locali). Se mancheranno tali intese, che peraltro talora dovranno essere raggiunte nei brevi termini indicati dal decreto legislativo per l'adozione dei relativi atti, non poche delle nuove norme generali sull'istruzione professionalizzante resteranno sostanzialmente inefficaci, similmente a quanto è avvenuto con la mancata approvazione del regolamento statale per l'attuazione dei LEP ai sensi del decreto legislativo n. 226 del 2005.

Veniamo adesso ad una disamina più analitica, accertando quali "norme generali sull'istruzione" sono individuabili nel decreto legislativo n. 61/2017

anche con riferimento alla IeFP, e quindi per Costituzione vincolanti le competenze legislative, regolamentari ed amministrative che la stessa Costituzione attribuisce alle Regioni in questo settore ordinamentale. Si deve, come appena detto, trattare di quelle norme del decreto legislativo che disciplinano IeFP concorrendo a definire le basi del sistema nazionale di istruzione, assicurando un'offerta formativa uniforme ed omogenea sull'intero territorio nazionale e garantendo così la parità di trattamento tra tutti gli utenti del servizio dell'istruzione.

Su questa base, allora, le "norme generali sull'istruzione" professionalizzante introdotte con il decreto legislativo n. 61/2017 con riferimento alla IeFP possono essere così sintetizzate.

In primo luogo, vi è la norma secondo cui gli studenti, al termine del primo ciclo di istruzione, possono scegliere tra i percorsi della Istruzione Professionale (IP), realizzati dalle istituzioni scolastiche statali o paritarie, per il conseguimento dei diplomi quinquennali, e i percorsi della Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), realizzati dalle istituzioni formative accreditate dalle Regioni e dalle Province Autonome ai sensi del decreto legislativo n. 226 del 2005, per il conseguimento di qualifiche triennali e di diplomi professionali quadriennali (art. 2, comma 1). A tal proposito, nel decreto legislativo n. 61 del 2017 si precisa ulteriormente che agli studenti che abbiano conseguito la qualifica triennale va consentito o di passare di quarto anno dei percorsi di IP (secondo le modalità previste dallo stesso decreto legislativo) oppure di "proseguire il proprio percorso di studi con il quarto anno dei percorsi di istruzione e formazione professionale" sia presso le istituzioni formative accreditate, che presso quelle istituzioni scolastiche che possono operare – come vedremo nel prossimo punto – in regime di sussidiarietà (vedi art. 8, comma 7). Da quanto prescritto dalla normativa statale discende, innanzitutto, che l'offerta formativa della IeFP deve essere pienamente garantita in ogni Regione e Provincia Autonoma, mediante la realizzazione di percorsi formativi che consentano il raggiungimento sia della qualifica al termine del triennio, che del diploma al termine del quadriennio. Diverse o contrastanti discipline legislative regionali risultano quindi illegittime, così come risultano contrarie alla normativa statale anche eventuali atti amministrativi regionali che dispongano in altro o diverso senso. Inoltre, dalla predetta norma generale sull'istruzione discende che non è consentito, nei singoli sistemi regionali di IeFP, mantenere, prevedere o introdurre tipologie di percorsi formativi di carattere professionalizzante diversi da quelli previsti dalla norma statale, ovvero mantenere forme miste, ibride o comunque differenziate rispetto all'alternativa che è espressamente prescritta dal decreto legislativo n. 61/2017 tra i percorsi quinquennali di IP e i percorsi triennali e quadriennali di IeFP al fine di assicurare un'offerta formativa omogenea ed uniforme sull'intero territorio nazionale e parità di trattamento tra gli studenti. Pertanto, innanzitutto, gli

atti legislativi regionali che attualmente – e che già risultano contrari all'impostazione accolta dalla Corte costituzionale nella sopra citata sentenza relativa alla disciplina della Regione Toscana – prevedono possibilità di scelta dell'istruzione professionalizzante secondo modalità diverse, aggiuntive o comunque differenziate rispetto all'alternativa tra i percorsi della IP e quelli della IeFP come prescritta dal decreto legislativo n. 61 del 2017, risultano ormai contrastanti con tale "norma generale sull'istruzione" e quindi incostituzionali, risultando conseguentemente illegittimi gli atti amministrativi che eventualmente ne continuassero a dare attuazione in sede regionale.

In secondo luogo, vi è la norma secondo cui le istituzioni scolastiche che offrono i percorsi di Istruzione Professionale, vale a dire le istituzioni scolastiche statali e quelle paritarie, possono attivare, in via sussidiaria, percorsi di IeFP per il rilascio della qualifica e del diploma professionale quadriennale, nel rispetto delle seguenti condizioni rivolte ad assicurare la necessaria uniformità dell'offerta formativa professionalizzante a livello nazionale: il previo accreditamento regionale, il rispetto degli standard formativi definiti in ciascuna Regione e osservando i criteri e le modalità che saranno definite con specifici "accordi" tra le singole Regioni e i corrispondenti Uffici Scolastici Regionali (vedi art. 4, comma 4). La finalità dell'intervento sussidiario delle istituzioni scolastiche, si badi bene, non è quella di sostituirsi alle istituzioni formative accreditate, ma di "realizzare l'integrazione, l'ampliamento e la differenziazione dei percorsi e degli interventi in rapporto alle esigenze e specificità territoriali" (così si precisa nel primo periodo dell'art. 4, comma 4). Circa i predetti "accordi" con le Regioni, va sottolineato che essi dovranno rispettare i "criteri" stabiliti a livello nazionale mediante l'apposito decreto interministeriale che, previa intesa in Conferenza Stato-Regione, disciplinerà in via generale il raccordo tra i due sistemi di istruzione professionalizzante, IP e IeFP (vedi art. 7, comma 2 del decreto legislativo medesimo). Inoltre, va aggiunto che l'attivazione dei percorsi di IeFP nelle istituzioni scolastiche è ulteriormente subordinata, sempre per finalità di uniformità dell'offerta formativa sull'intero territorio nazionale, all'adozione del decreto interministeriale che, previa intesa in Conferenza Stato-Regioni, dovrà definire anche il passaggio al nuovo ordinamento della IP (vedi art. 3, comma 3, terzo periodo). Ne discende, pertanto, che soltanto in presenza dell'accreditamento regionale e a seguito dell'adozione, da un lato, sia del predetto decreto interministeriale sul "raccordo", che dei successivi "accordi" a livello regionale e, dall'altro lato, del decreto interministeriale sul passaggio al nuovo ordinamento, le istituzioni scolastiche – sia statali che paritarie – potranno erogare percorsi di IeFP. E tale "norma generale sull'istruzione" varrà dall'anno scolastico 2018/2019, in quanto, in base all'art. 11, comma 1 del decreto legislativo n. 61/2017, il passaggio al nuovo ordina-

mento avviene nella IP “a partire dalle classi prime funzionanti” nel predetto anno scolastico. A partire dall’anno scolastico 2018-2019, quindi, in assenza delle predette e plurime condizioni ovvero se in contrasto con quanto sarà disposto dai decreti interministeriali e dai successivi “accordi” in sede regionale, gli atti legislativi regionali che attualmente prevedono, consentono, o disciplinano le modalità attraverso le quali gli Istituti Professionali – statali o paritari – erogano in via sussidiaria i percorsi della IeFP, non potranno più trovare applicazione, ed eventuali atti amministrativi regionali adottati in senso contrario a quanto disposto dal decreto legislativo saranno illegittimi. Pertanto, va ribadito che in sede di attuazione del decreto legislativo, a partire dall’anno scolastico 2018-2019 per le classi prime degli Istituti Professionali (statali o paritari) non potranno essere più consentite forme spurie di sussidiarietà, quale quella della cosiddetta sussidiarietà integrativa attualmente prevista dal d.P.R. 15 marzo 2010, n. 87. E ciò per due ragioni incontrovertibili. La prima ragione è che, come appena detto, in base a quanto espressamente previsto dal decreto legislativo n. 61 del 2017, dal predetto anno scolastico cesserà l’applicazione del d.P.R. 15 marzo 2010, n. 87 per le prime classi dell’Istruzione Professionale, e dunque per queste classi non potrà più applicarsi la normativa statale che attualmente consente l’erogazione dei percorsi di IeFP in regime sussidiario (cfr. art. 14, comma 1, lettera a), ove si precisa che il predetto d.P.R. continuerà ad applicarsi per l’anno scolastico 2018/2019 per le classi dalla seconda alla quinta, per poi procedere progressivamente a disapplicarsi per le successive classi sino alla definitiva abrogazione dall’anno scolastico 2022/2023, in coerenza con quanto previsto nell’art. 13, comma 1). Inoltre, è evidente che nei “criteri generali” rimessi alla determinazione con decreto interministeriale previa intesa, occorrerà affermare i caratteri propri ed irrinunciabili dell’intervento dell’ente pubblico a fini di sussidiarietà verticale. Più esattamente, si tratterà di accertare che la singola Regione non disponga delle possibilità oggettive di offrire, mediante istituzioni accreditate, i percorsi di IeFP da essa stessa programmati nel rispetto dei LEP definiti nel D.Lgs. n. 226 del 2005. Occorrerà inoltre sancire sia la temporaneità dell’azione statale volta a sostituirsi o aggiungersi nell’esercizio delle competenze regionali in relazione ai medesimi percorsi formativi di IeFP sia, conseguentemente, il divieto di finanziamenti regionali a favore delle istituzioni statali, perché ciò non solo sarebbe di ostacolo al riavvio o all’espansione dell’esercizio delle competenze regionali in materia di IeFP, ma anche del tutto contraddittorio rispetto alla logica della sussidiarietà e ai principi costituzionali dell’autonomia finanziaria dello Stato e delle Regioni. Né, peraltro, potrebbe ritenersi che “la flessibilità” consentita dall’art. 9, comma 2, del decreto legislativo n. 61 del 2017 alle “singole autonomie scolastiche”, “nei limiti delle dotazioni organiche e della programmazione dell’offerta formativa

regionale”, consenta di costruire percorsi formativi diversi da quelli della IeFP. Si tratta, infatti, di flessibilità relativa all’impiego del personale docente cioè alla dotazione organica – alla quale si riferisce il predetto art. 9 – e che, certo, non può estendersi sino alla costruzione in ciascuna scuola di una sua propria ed originale tipologia di percorso formativo. Pertanto, deve dedursi che l’offerta sussidiaria di IeFP andrà consentita soltanto alle istituzioni scolastiche che risulteranno a tal fine accreditate dalle singole Regioni e nel rispetto degli standard formativi previsti in sede regionale, in coerenza con i principi della distinzione, dell’affiancamento e del raccordo tra i due sistemi professionalizzanti. Non sarà dunque più ammissibile l’erogazione di percorsi di IeFP secondo la formula ibrida, ora consentita dal d.P.R. del 2010, dell’offerta sussidiaria integrativa, dovendosi prevedere soltanto la formula dell’offerta sussidiaria complementare, l’unica capace di assicurare veramente ed efficacemente “l’integrazione, l’ampliamento e la differenziazione” dei percorsi di IeFP. Continuare a disporre diversamente in sede regionale comporta l’evidente violazione della norma generale sull’istruzione che è posta dal decreto legislativo e che si collega alla logica binaria che guida l’intero decreto nell’alternativa secca tra i “percorsi dell’istruzione professionale” e i “percorsi dell’istruzione e formazione professionale”. Insomma, *tertium non datur*.

In terzo luogo, vi è la norma secondo cui la correlazione tra le qualifiche e i diplomi professionali della IeFP e gli indirizzi quinquennali della IP viene stabilita in sede nazionale anche al fine di facilitare i passaggi tra i due sistemi, ed è rimessa alle “indicazioni” che saranno stabilite, sempre per finalità di uniformità dell’offerta formativa professionalizzante nell’intero territorio nazionale, nell’appena ricordato decreto interministeriale, adottato previa intesa in Conferenza Stato-Regioni (vedi art. 3, comma 3, terzo periodo). Da ciò discende, pertanto, che i singoli sistemi regionali della IeFP, successivamente all’adozione del predetto decreto interministeriale, dovranno rispettare le indicazioni poste da quest’ultimo, essendo quindi precluso che con atto normativo o amministrativo regionale siano mantenute, stabilite o introdotte discipline che non rispettino le indicazioni rivolte alla predetta correlazione – tra qualifiche e diplomi professionali da un lato, e diplomi quinquennali dall’altro lato – valida per tutto il territorio nazionale. A questo principio si collega un’ulteriore importante prescrizione posta dal decreto legislativo n. 61 del 2017: le qualifiche e i diplomi professionali rilasciati a seguito degli esami conclusivi dei percorsi di IeFP non solo devono essere ormai ufficialmente qualificati come “titoli di studio”, ma sono anche “correlati” ai diplomi di Istruzione Professionale rilasciati a seguito dell’esame di Stato conclusivo dei percorsi quinquennali di Istruzione Professionale (vedi art. 8, comma 8). E tale correlazione, aggiunge il decreto legislativo n. 61 del 2017, deve risultare dal “Repertorio nazionale dei

titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali di cui all'articolo 8 del decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13" (vedi sempre art. 8, comma 8). Pertanto, da ciò discende un'ulteriore ed importante conseguenza, cioè che il titolo di studio acquisito al termine dei percorsi di IeFP effettuato in ciascuna Regione, in quanto correlato a quelli della IP, acquisisce riconoscimento ufficiale a livello nazionale e quindi deve essere riconosciuto come tale in ogni Regione.

In quarto luogo, vi è la norma che, per evidente finalità di uniformità dell'offerta formativa professionalizzante sull'intero territorio nazionale e per assicurare parità di trattamento tra gli "utenti" della IP e della IeFP, rimette il raccordo tra questi due sistemi dell'istruzione professionalizzante (IP e IeFP) ai criteri che saranno stabiliti con un apposito decreto interministeriale, previa intesa in sede di Conferenza Stato-Regioni (art. 7, comma 1). Da ciò discende che, a seguito dell'adozione del predetto decreto interministeriale, in sede regionale, a pena di illegittimità, non si potrà disporre con atto legislativo, regolamentare o amministrativo, in senso contrario, contraddittorio o derogatorio rispetto alla disciplina fissata a livello nazionale in ordine ai rapporti, alle interrelazioni o comunque in tema di raccordo tra il sistema della IP e quello della IeFP.

In quinto luogo, il decreto legislativo prescrive, sempre per finalità di uniformità dell'offerta formativa professionalizzante sull'intero territorio nazionale, la norma secondo cui tutte le istituzioni formative accreditate dalle Regioni sulla base dei LEP stabiliti nel decreto legislativo n. 226 del 2005, faranno parte della "Rete nazionale delle scuole professionali" che sarà disciplinata con decreto interministeriale previa intesa in Conferenza Unificata (art. 7, comma 3 e 4). Pertanto, ne discende che, una volta approvato il predetto decreto interministeriale che definirà i criteri di organizzazione e funzionamento, le singole Regioni non potranno interferire, a pena di illegittimità, con la disciplina della "Rete" delle scuole professionali come fissata a livello nazionale. Inoltre la precisazione relativa ai LEP stabiliti con il decreto legislativo n. 226 del 2005 è particolarmente importante: la partecipazione alla "Rete nazionale", infatti, è subordinata al solo rispetto dei LEP stabiliti in modo unitario dalla normativa statale. Sicché se ne può far discendere un'ulteriore norma generale sull'istruzione, quella che impone alle Regioni di procedere all'accredimento delle istituzioni formative soltanto sulla base dell'osservanza dei LEP stabiliti a livello nazionale, e non in relazione ad ulteriori e differenziati criteri di accreditamento previsti in sede regionale.

In sesto luogo, vi è la normativa che, al fine di garantire parità di trattamento tra gli studenti che frequentano nell'intero territorio nazionale i percorsi di IP e di IeFP, disciplina i passaggi tra i due sistemi formativi, mediante l'indicazione di molteplici criteri generali che sono dunque vincolanti anche per la

competenza legislativa delle Regioni (art. 8), e che andranno rispettati allorché, con accordo in sede di Conferenza Stato-Regioni, saranno specificate in dettaglio le singole “fasi del passaggio” in oggetto (vedi art. 8, comma 2). In particolare, nella disciplina del passaggio, anche da parte delle Regioni, si dovrà tenere conto delle seguenti regole stabilite nel decreto legislativo: il passaggio deve essere inteso come un’opportunità per garantire la realizzazione del percorso personale di crescita ed approfondimento; si deve consentire la ridefinizione delle scelte formative degli allievi senza disperdere quanto già acquisito dal richiedente; le istituzioni scolastiche e formative devono prevedere apposite modalità di accompagnamento e sostegno dei richiedenti il passaggio, favorendone quindi l’inserimento graduale nell’istituzione educativa di arrivo; il passaggio avviene soltanto su richiesta dell’interessato, e nei limiti delle disponibilità di posti delle classi presenti nell’istituzione verso cui si richiede il passaggio; nel passaggio le istituzioni devono tener conto della diversità tra i risultati di apprendimento e tra i profili di uscita dell’ordine di studi e di indirizzo; l’annualità di inserimento è individuata non sulla base delle annualità già effettuate dal richiedente, ma tenendo conto dei crediti acquisiti, della comparazione tra il percorso di provenienza e quello cui si chiede di accedere, e delle effettive potenzialità di proseguire il corso da parte del richiedente (art. 8, commi 3, 4 e 5). Al fine di consentire i passaggi, poi, si prescrive che le istituzioni scolastiche e formative debbano provvedere, nel corso o al termine dei primi tre anni, alla certificazione delle competenze acquisite, al bilancio di competenze in ingresso, e la progettazione e realizzazione di attività di inserimento e di accompagnamento (art. 8, comma 6). Va conclusivamente ricordata quella norma, già citata, del decreto legislativo che disciplina le prospettive di interconnessione tra i due sistemi formativi in relazione agli studenti che conseguono la qualifica professionale: questi ultimi possono o passare al quarto anno dei percorsi quinquennali della IP “secondo le modalità previste dal decreto legislativo” (e quindi automaticamente per quanto riguarda l’accesso all’annualità già predeterminata dal decreto legislativo stesso), oppure proseguire nel percorso della IeFP presso le istituzioni formative accreditate o presso le istituzioni scolastiche che operano in regime di sussidiarietà.

In settimo ed ultimo luogo, vi sono ulteriori norme che riguardano le interconnessioni tra i sistemi formativi della IP e della IeFP dopo il conseguimento dei relativi titoli di studio. Da un lato, il decreto legislativo n. 61 del 2017 prevede che, alla fine del percorso scolastico, cioè conseguito il diploma quinquennale, i diplomati della IP potranno accedere anche agli Istituti Tecnici Superiori (ITS) (vedi art. 2, comma 5), o comunque potranno maturare, anche mediante un’apposita strutturazione della quinta annualità, i crediti per l’acquisizione del certificato di specializzazione tecnica superiore (IFTS) se ciò sarà previsto dalla

programmazione regionale (vedi art. 4, comma 5). Dall'altro lato, tra le disposizioni transitorie e finali del decreto legislativo è dettata un'apposita disciplina vincolante le Regioni e le Province Autonome circa gli studenti che, dopo aver conseguito il diploma professionale al termine del percorso quadriennale di IeFP, intendono sostenere l'esame di Stato. In particolare, oltre a prevedere che mediante apposite intese tra le singole Regioni e Province Autonome e il Ministero dell'istruzione, si definiranno criteri generali per realizzare corsi annuali coerenti con i percorsi seguiti nel sistema della IeFP, si prescrivono le due seguenti regole: le Regioni e le Province Autonome devono realizzare un apposito corso annuale che si conclude con l'esame di Stato e devono provvedervi, ivi compreso quanto riguarda le commissioni d'esame la cui nomina è sempre riservata al Ministero, mediante le proprie risorse finanziarie (vedi art. 14, comma 3). Sul punto, va sottolineato, non è stata modificata la già ricordata disciplina stabilita nella stessa Legge n. 107 del 2015, secondo cui l'iscrizione agli ITS è consentita sia a coloro che hanno conseguito il diploma di istruzione secondaria di secondo grado, sia a coloro che hanno conseguito il diploma professionale al termine del percorso quadriennale di IeFP e successivamente hanno svolto un percorso di IFTS di durata annuale (vedi art. 1, comma 46, Legge n. 107 del 2015, e il conseguente Accordo in sede di Conferenza Stato-Regioni del 16 gennaio 2016). Pertanto, la legislazione e l'attività amministrativa regionale dovranno essere corrette ed adeguate a tutte le predette regole che esprimono "norme generali sull'istruzione" direttamente vincolanti.

### **3. La "Rete nazionale delle Scuole professionali"**

Un aspetto che va necessariamente sottolineato ed approfondito, riguarda l'originale, e per certi versi ardita, prospettiva delineata dal decreto legislativo n. 61 del 2017 circa il rapporto complessivo tra i due sistemi dell'istruzione professionalizzante o, più precisamente, tra le istituzioni educative che erogano i rispettivi percorsi formativi. Come detto all'inizio, il decreto legislativo configura l'assetto nazionale dell'istruzione professionalizzante come composto da due sistemi distinti, il "sistema dell'Istruzione Professionale" e il "sistema dell'Istruzione e Formazione Professionale", ciascuno con la propria identità e allo stesso tempo pariordinati e con "pari dignità". Ciò discende, innanzitutto, dalla disciplina posta dal decreto legislativo in relazione agli studenti che, dopo il primo ciclo di istruzione, intendono accedere all'istruzione professionalizzante al fine dell'assolvimento del diritto-dovere all'istruzione e formazione sino al conseguimento, entro il diciottesimo anno di età, di almeno una qualifica professionale triennale. Tali studenti, precisa il decreto legislativo, hanno di fronte

la scelta alternativa – e reversibile mediante il possibile passaggio tra i due sistemi – tra due sole tipologie di percorsi paralleli: i percorsi della IP e i percorsi della IeFP (vedi art. 2, comma 1). I primi – cioè i “percorsi di Istruzione Professionale” – sono realizzati, dice il decreto legislativo, dalle scuole statali o da scuole paritarie riconosciute ai sensi della legge n. 62/2000, e si concludono con il conseguimento dei diplomi quinquennali (vedi art. 2, comma 1, lettera a). I secondi, ovvero i “percorsi di Istruzione e Formazione Professionale”, sono realizzati dalle istituzioni formative accreditate dalle Regioni e Province Autonome ai sensi del D.Lgs. n. 226/2005, e si concludono con il conseguimento delle qualifiche triennali e dei diplomi professionali quadriennali (vedi art. 2, comma 1, lett. b). Entrambi questi percorsi – quelli di IP e quelli di IeFP – sono equiparati, in quanto congiuntamente definiti dal decreto legislativo come “percorsi del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione” (vedi art. 2, comma 1).

La presenza di due sistemi distinti e paralleli, quello dei percorsi della IP e quello dei percorsi della IeFP, non significa però che si tratta di sistemi separati. Infatti, il decreto legislativo ha introdotto una novità che dovrebbe consentire di sottolineare il carattere complessivamente unitario all’assetto complessivo dell’istruzione professionalizzante in Italia: tutte le istituzioni, scolastiche e formative, che offrono rispettivamente i percorsi di IP e quelli di IeFP, daranno congiuntamente vita alla “Rete nazionale delle scuole professionali” (vedi art. 7, comma 3). In sostanza, i due sistemi dei percorsi formativi dell’istruzione professionalizzante restano distinti, ma le relative istituzioni educative sono inserite all’interno della predetta “Rete nazionale”, nel cui ambito tutte quante, sebbene appartenenti a sistemi diversi e che operano in condizioni di reciproca autonomia, ricevono anche la medesima e comune qualificazione di “scuola professionale”. Tale qualificazione, pertanto, dal momento della costituzione della predetta “Rete”, si aggiungerà a quella propria di ciascuna istituzione, scolastica e formativa. È cruciale rilevare che all’interno della “Rete nazionale”, come si sottolinea espressamente e significativamente nel decreto legislativo, rimangono ferme la “diversa identità” e la “pari dignità” delle istituzioni scolastiche statali o paritarie che offrono i percorsi di IP, e delle “istituzioni formative accreditate sulla base dei livelli essenziali delle prestazioni di cui al Capo III del decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226” (vedi sempre art. 7, comma 3).

Le molteplici funzioni della Rete nazionale sono indicate nel decreto legislativo n. 61 del 2017 con riferimento a finalità definite in modo piuttosto generale e, per alcuni aspetti, sommario: “promuovere l’innovazione, il permanente raccordo con il modo del lavoro, l’aggiornamento periodico, nel limite fissato dall’articolo 3, comma 1, degli indirizzi di studio e dei profili di uscita

di cui al comma 3,” (trattasi, cioè, degli indirizzi di studio e profili di uscita dei percorsi della IP) “nonché allo scopo di rafforzare gli interventi di supporto alla transizione dalla scuola al lavoro, diffondere e sostenere il sistema duale realizzato in alternanza scuola-lavoro e in apprendistato” (vedi art. 7, comma 3). Tale “Rete nazionale delle scuole professionali” dovrà poi raccordarsi con la “Rete nazionale dei servizi per le politiche del lavoro” introdotta con l’art. 1, comma 2 del decreto legislativo 14 settembre 2015, n. 150 (così è previsto nell’art. 7, comma 5, del D.Lgs. n. 61/2017). Può ricordarsi che quest’ultima “Rete”, coordinata dall’ ANPAL (Agenzia Nazionale per le Politiche Attive del Lavoro), riunisce una molteplicità di soggetti pubblici (dello Stato e delle Regioni), delle autonomie funzionali (Camere di commercio), privati (fondi inter-professionali, fondi bilaterali, soggetti autorizzati alle attività di intermediazione, soggetti accreditati ai servizi per il lavoro) che operano nell’ambito delle Politiche Attive del Lavoro (ivi compresi INPS, INAIL, Università e Istituti di scuola secondaria di secondo grado).

In realtà, la specificazione e la concretizzazione delle predette finalità cui è collegata l’istituzione della “Rete nazionale delle scuole professionali”, dipenderanno in larga misura dalle scelte che saranno compiute in sede attuativa. Nel decreto legislativo, infatti, la definizione dei “criteri” e delle “modalità per l’organizzazione e il funzionamento della Rete” è rinviata ad un successivo decreto interministeriale, che dovrà essere adottato entro 120 dalla data di entrata in vigore del decreto legislativo (in sostanza, entro la metà del mese di settembre 2017) dal Ministro dell’istruzione di concerto con il Ministero del lavoro, previa intesa in Conferenza Unificata. I tempi sono piuttosto ristretti, e dunque appare opportuno che i soggetti istituzionali procedano speditamente nella predisposizione dell’atto in questione che richiede la previa intesa con le Regioni, dovendosi configurare una disciplina organizzativa e di funzionamento che coinvolgerà anche le istituzioni accreditate, vale a dire soggetti che sono primariamente sottoposti alla competenza legislativa regionale. A tal proposito, in relazione alle istituzioni formative accreditate, sarebbe forse più opportuno rinunciare a laboriose modalità elettive dei soggetti rappresentativi su base regionale o nazionale, e ricorrere invece a formule più snelle e peraltro già frequentemente utilizzate là dove si individuano i soggetti esponenziali di corpi sociali diffusi sul territorio, ad esempio, facendo riferimento agli Enti nazionali della istruzione e Formazione Professionale maggiormente rappresentativi a livello nazionale.

Va segnalato, a tal proposito, che il decreto legislativo n. 61 del 2017 istituisce direttamente uno specifico organismo, definito “Tavolo nazionale”, avente come compiti il “monitoraggio e la valutazione” dei soli percorsi della IP; di tale organismo, affidato al coordinamento del Ministero dell’istruzione e

che si avvale dell'assistenza tecnica dell'INVALSI, dell'INDIRE, dell'INAPP, e dell'ANPAL, fanno parte anche i rappresentanti del Ministero del lavoro, delle Regioni, degli Enti locali, delle "Parti sociali" e degli "altri Ministeri interessati" (vedi art. 8, comma 1). Degli esiti del monitoraggio effettuato da tale "Tavolo nazionale", poi, si dovrà tenere conto nell'aggiornamento, con cadenza quinquennale, dei profili di uscita e dei risultati di apprendimento della IP (art. 8, comma 2). Appare allora opportuno, per evidenti ragioni di efficienza ed efficacia, che questo "Tavolo nazionale" sia coordinato dal Ministero dell'istruzione in modo da operare in senso raccordato ed armonico con gli organi della "Rete nazionale delle Scuole professionali", così colmandosi anche la lacuna legislativa che non ha previsto la presenza di soggetti esponenziali dell'Istruzione e Formazione Professionale all'interno del predetto "Tavolo".

#### **4. Osservazioni conclusive**

Certo, non sarà breve il procedimento di attuazione del nuovo ordinamento della IP – oggetto non tanto di mera "revisione", come dice il titolo del decreto legislativo n. 61 del 2017, quanto di una vera e propria riforma – né sarà agevole il processo parallelo di ridefinizione dei raccordi tra IP e IeFP nell'ambito di un assetto nazionale che li vedrà compartecipi, con "pari dignità" delle relative istituzioni educative, nell'erogazione del servizio pubblico relativo all'istruzione professionalizzante. Nell'Istruzione Professionale la riforma prenderà avvio con le prime classi dall'anno scolastico 2018-2019, e si concluderà nell'anno scolastico 2022/2023 con la definitiva abrogazione del d.P.R. 15 marzo 2010, n. 87, che attualmente disciplina gli Istituti Professionali di Stato.

In questa lunga fase transitoria, si dovrà procedere alla laboriosa precisazione dei tanti elementi e fattori – normativi, istituzionali, organizzativi e funzionali – che determineranno complessivamente il futuro assetto nazionale dell'istruzione professionalizzante. Il decreto legislativo n. 61 del 2017, come si è qui visto, fornisce la cornice e tratteggia le linee essenziali di un quadro che dovrà essere completato e precisato mediante una successiva ed articolata concertazione politico-amministrativa. I numerosi atti applicativi che sono previsti, richiederanno la necessaria condivisione tra più ministeri – MIUR, MLPS e talora anche MEF – e tra gli apparati dello Stato e le Regioni.

Più esattamente, con specifico riferimento alla IeFP, gli atti attuativi – ed i relativi termini di adozione - richiesti dal decreto legislativo n. 61 del 2017, sono i seguenti: a) il decreto interministeriale (del Ministro dell'istruzione, di concerto con il Ministro del lavoro, il Ministro dell'Economia e Finanza, e il Ministro della salute) da adottarsi entro 90 giorni dall'entrata in vigore del

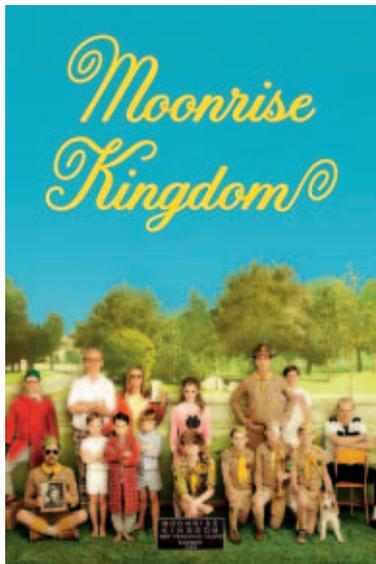
decreto legislativo (avvenuta il giorno della pubblicazione sulla Gazzetta Ufficiale, cioè il 16 maggio 2017), previa intesa in Conferenza Stato-Regioni, per determinare – oltre ai profili in uscita degli indirizzi di studio degli Istituti Professionali, i relativi risultati di apprendimento, il riferimento dei predetti indirizzi alle attività economiche referenziate ai codici ATECO, e le indicazioni per il passaggio al nuovo ordinamento degli Istituti Professionali – le indicazioni per la correlazione tra le qualifiche e i diplomi professionali conseguiti nei percorsi di IeFP e gli indirizzi dei percorsi della IP, anche al fine di facilitare i reciproci passaggi tra i due sistemi (art. 3, comma 3); b) il decreto interministeriale (del Ministro dell'istruzione, di concerto con il Ministro del lavoro, e il Ministro dell'Economia e Finanze), da adottarsi – senza un termine predeterminato – previa intesa in Conferenza Stato-Regioni, per determinare i criteri generali per favorire il raccordo tra il sistema della IP e il sistema della IeFP e per la realizzazione dei percorsi di IeFP da parte delle istituzioni scolastiche (art. 7, comma 1); c) gli accordi da stipularsi – senza un termine predeterminato – tra ciascuna Regione ed il corrispondente Ufficio scolastico regionale per definire a livello regionale le modalità realizzative dei percorsi di IeFP da parte delle istituzioni scolastiche, nel rispetto dei criteri stabiliti ai sensi del decreto interministeriale previsto dall'art. 7, comma 1 sul raccordo tra IP e IeFP (art. 7, comma 2); d) il decreto interministeriale (del Ministro dell'istruzione, di concerto con il solo Ministro del lavoro), da adottarsi entro 90 giorni dall'entrata in vigore del decreto legislativo, previa intesa in Conferenza Unificata, per determinare i criteri e le modalità per l'organizzazione e il funzionamento della Rete nazionale delle scuole professionali (art. 7, comma 4); e) l'accordo da adottarsi – senza un termine predeterminato – in sede di Conferenza Stato-Regioni per disciplinare le fasi dei passaggi tra i due sistemi formativi (della IP e della IeFP), nel rispetto dei criteri generali stabiliti nell'art. 8 del decreto legislativo (vedi art. 8, comma 2); f) le intese da stipularsi – senza un termine predeterminato – tra il Ministero dell'istruzione e le singole Regioni e Province Autonome per definire i criteri generali per la realizzazione dell'apposito corso annuale, che si conclude con l'esame di Stato, a favore degli studenti che hanno conseguito il diploma professionale al termine del percorso quadriennale di IeFP (art. 14, comma 3, secondo periodo).

Il decreto legislativo n. 61 del 2017, può ben dirsi, è il primo passo di una sfida che si presenta sin d'ora in tutta la sua complessità. Si dovrà consentire la compresenza di due sistemi, la IeFP e la IP, che rimangono diversi e distinti, e nello stesso tempo costituiti da istituzioni educative operanti all'interno della complessiva ed unitaria "Rete nazionale delle scuole professionali". Occorrerà, certo, rispettare la ripartizione delle competenze attualmente previste dalla Costituzione tra Stato e Regioni, competenze che, come accennato sopra, sono

rimaste ferme dopo l'esito negativo della riforma costituzionale. Soprattutto, si dovranno garantire idonee risorse per entrambi gli attori "paritari" dell'istruzione professionalizzante, evitando sia duplicazioni e ridondanze, che omissioni e lacune. Non si dovrà indurre le istituzioni educative ad una concorrenza al ribasso, meramente speculativa o fondata sulle rendite di posizione ma, al contrario, si dovrà operare per consentire l'azione congiunta e complementare di due sistemi che si muovono, per loro stessa natura, secondo logiche e finalità differenziate. Tale compresenza, infine, non dovrà comprimere o addirittura ridurre al silenzio il libero dispiegamento delle forze sociali che, là dove è stato consentito, si sono impegnate, con beneficio per l'intera comunità, nel soddisfare le esigenze formative di carattere professionalizzante cui aspirano molti giovani e le rispettive famiglie, e a cui guardano con indubbio interesse tante imprese così come il mondo del lavoro e delle professioni in continuo cambiamento nel confronto globale tra le economie. Solo a queste condizioni, la sfida potrà essere affrontata.

# Cinema per pensare e far pensare

ALBERTO AGOSTI<sup>1</sup>



**Moonrise Kingdom** - *Una fuga d'amore*  
(tit. orig. *Moonrise Kingdom*)

Soggetto e sceneggiatura: Wes Anderson e Roman Coppola

Regia: Wes Anderson

Genere: commedia, drammatico, sentimentale

Fotografia: Robert Yeoman

Montaggio: Andrew Weisblum

Musiche: Alexandre Desplat

Scenografia: Adam Stockhausen

Costumi: Kasia Walicka-Maimone

Interpreti: Jared Gilman (Sam Shakusky), Kara Hayward (Suzy Bishop), Bruce Willis (Capitano Sharp), Bill Murray (Walt Bishop), Edward Norton (Randy Ward), Frances McDormand (Laura Bishop), Jason Schwartzman (cugino Ben), Harvey Keitel (Comandante Pierce), Tilda Swinton (Servizi sociali), Bob Balaban (meteorologo/narratore).

Paese di produzione: Stati Uniti d'America 2012

Distribuzione in Italia: Lucky Red

Durata: 94' – Colore

È colmo di suggestioni e di spunti emotivi il pregevole film di Wes Anderson, immaginifico regista, sceneggiatore e produttore cinematografico statunitense.<sup>2</sup> Si tratta di *Moonrise Kingdom*, la storia di una fuga d'amore effettuata dall'occhialuto undicenne Sam Shakuski e dall'inquieta dodicenne Suzy Bishop. Ambedue scappano da universi grigi e costrittivi: Sam da un campo scout che funziona sulla scorta di una serie interminabile di regole e di routine sempre uguali, nonché da una comunità in cui non

<sup>1</sup> Università degli Studi di Verona, Dipartimento di Scienze umane.

<sup>2</sup> Di questo regista si segnalano anche i film *I Tenenbaun* (2001), che racconta di un padre di famiglia, anziano, impegnato a ricomporre l'esistenza sua e dei suoi tre figli cresciuti tra problemi diversi, e *Le avventure acquatiche di Steve Zissou* (2004), ispirato alla figura dell'oceanografo e documentarista Jacques Cousteau. In questo bel film, più adatto del precedente ad un pubblico giovane, si racconta la storia di un capitano eroico agli occhi dei bambini il quale, dopo aver conosciuto una lunga serie di delusioni professionali, e non solo, si dedica, per dare un senso nuovo alla sua esistenza, alla caccia di un misterioso mostro marino, uno squalo-giaguaro. Ma quando alla fine il capitano Zissou lo trova, non ha il coraggio di ucciderlo. Molto bello è anche *Fantastic Mr. Fox* (2009), film d'animazione.

si sente integrato, Suzy da una famiglia i cui genitori vivono come tristi separati in casa, incapaci di donare sia a sé stessi reciprocamente, sia ai figli, quell'affetto di cui avrebbero bisogno. I due adolescenti si erano conosciuti per caso, ad una recita, ed era in quel contesto che era scoccata la scintilla dell'attrazione reciproca, coltivata poi, prima della fuga, con una lunga serie di lettere scritte per mettere a punto il progetto. Sam non ha amici, neppure Suzy: è chiaro che basta loro solo uno sguardo per entrare immediatamente in sintonia, quello stesso sguardo di cui sono invece incapaci gli adulti che stanno loro attorno. Uno sguardo attento, che consente a Sam di chiedere a Suzy come mai abbia una mano fasciata, per sentirsi rispondere che quella mano aveva incontrato uno specchio, perché... «Ho perso la pazienza con me stessa». Una mano ferita è un suono stonato, doloroso, nella vita di quella graziosa compagna, un suono che non può far parte di una composizione armonica desiderata, ma che in quel contesto non c'è. In una composizione musicale i suoni non possono essere stonati. C'è una scena, all'inizio del film, che aiuta, attraverso una metafora, a comprendere l'intera vicenda. Attorno ad un giradischi, i tre fratelli di Suzy ascoltano la *Young Person's Guide to the Orchestra*, una composizione musicale l'ascolto della quale consente di apprezzare la diversità e il ruolo che caratterizza ogni singolo strumento musicale, nonché il suo specifico apporto all'armonia complessiva del brano musicale, ma soprattutto alla costruzione della fuga finale.<sup>3</sup> Sam e Suzy si possono dunque paragonare a due strumenti che escono, per distinguersi e affermare la loro identità di persone bisognose e capaci già di promettersi amore eterno, dalle rispettive orchestre quotidiane, abitate da adulti sbiaditi o percorsi da malesseri profondi. Una volta usciti, i due strumenti si ritrovano in un contesto immaginario, il 'regno della luna nascente', per ricomporre l'armonia degli affetti. Altro significativo di rilievo è il binocolo attraverso il quale Suzy scruta l'orizzonte, per guardare lontano, nell'intuizione che la sua realizzazione si compirà ben oltre gli angusti spazi della casa di bambola in cui ella vive. Senonché la giovane protagonista in un passaggio della scena punta il binocolo verso lo spettatore, verso di noi, per poi abbassarlo, guardandoci direttamente e, verosimilmente, interrogandoci, su di lei, sulla sua condizione, ma come si può ben capire vedendo il film, anche sulla nostra. Ben lungi dall'essere però un saggio introspettivo, il film accompagna lo spettatore in una serie di eventi al limite della verosimiglianza: sicché si impara come un dodicenne, il protagonista, possa venire colpito da un fulmine – quello dell'amore? – e uscirne tutto affumicato ma illeso, oppure come un coraggioso capo scout possa entrare in una capanna piena di fuochi d'artificio in piena deflagrazione e uscirne con alle spalle il

<sup>3</sup> Si tratta di uno dei pezzi più famosi di Benjamin Britten, scritto nel 1946, impiegato per l'educazione musicale dei bambini assieme al celebre *Il carnevale degli animali*, di Saint-Saëns e all'atrettanto celebre *Pierino e il lupo* di Sergej Prokof'ev.

suo borioso superiore. Si tratta del Comandante Pierce al quale salva così la vita poco dopo che egli l'aveva degradato, umiliandolo, di fronte alla squadra dei suoi giovani scout. Se con il binocolo Suzy cercava di andare 'oltre', così viene invitato lo spettatore, e quello giovane riuscirà ad aderire più agevolmente all'invito, ad andare oltre le apparenze degli eventi così come si susseguono sullo schermo, per apprezzare quel che di magico, di surreale, di onirico, è possibile riconoscere nella realtà, per coglierne significati inediti. Una dimensione chiara che attraversa tutta la vicenda è quella della ribellione, nonché quella della diversità. Sam e Suzy sono diversi da tutto il resto, e vi si ribellano perché rivendicano il diritto a sentimenti puliti, costruttivi. Sicché essi appaiono per certi aspetti non normali, ma un po' tutti i personaggi alla fin fine lo sono, sicché si comprende come per tutti loro vi sia posto, anche con la loro diversità. Ed è questo che forse ci vuole dire questo film: che i più conformisti, i più vincolati alle regole sono destinati al fallimento, se non altro al ridicolo, mentre gli altri, quelli più strani, fanno, in virtù del loro non perfetto allineamento, mostrarsi alla fin fine generosi e comprensivi. *Moonrise Kingdom*, a fronte di momenti in cui si respira anche aria di violenza, tuttavia è un film iscritto nell'orizzonte della fiducia che tutto possa risolversi per il meglio. Basta crederci, e basta impegnarsi perché ciò accada. È questo il messaggio complessivo dell'opera, per cui anche gli adulti, i diversi adulti che popolano l'universo umano in cui sono inseriti i due protagonisti, ad un certo punto mettono da parte le loro patùrnies e si danno da fare con dedizione per togliere dai pasticci i due giovani sposi. È un tratto distintivo dei film di Wes Andersen. Da notare infatti come nei film del regista statunitense non compaiano mai personaggi del tutto negativi, ovvero del tutto intenzionalmente e radicalmente cattivi. Ciò accade anche nel caso di *Servizi sociali*, questo il binomio con cui viene indicato uno dei personaggi più antipatici, ma alla fin fine comici, della vicenda e con cui si presenta e sempre viene identificata una divertente Tilda Swinton, che compare nel film in una impeccabile uniforme blu e bianca, con un vistoso papillon rosso e sulla testa un berretto che ricorda molto quelli indossati dalle donne degli eserciti della salvezza. Si ride molto quando si vede agire e si sente parlare questa donna, tutta impettita nel suo ruolo, a suo modo impegnata e carica del suo mandato etico, quello di difendere i più giovani, ma così inadeguata a rapportarsi con una situazione che per essere compresa avrebbe bisogno di altri canali ricettivi, certo non quelli della rigida osservanza di protocolli prestabiliti. Il messaggio del film sembra essere dunque quello che a fronte del verificarsi di situazioni problematiche occorre attivarsi cercando di sintonizzarsi sulle reali necessità così come si presentano nel quotidiano, praticando una sorta di apertura massima verso l'imprevisto, senza farsi condizionare da precomprensioni destinate a rivelarsi controproducenti. Massimamente efficaci si rivelano certamente le rapide intuizioni e i veloci ragionamenti, anche condivisi, ma ciò che conta è l'abnegazione generosa dettata da una solidarietà che sappia dare libero sfogo alla generosità. Ed è bellissimo il momento in cui i

compagni del campo scout di Sam, dapprima ostili e schierati contro di lui, improvvisamente, guidati dalle parole di uno di loro, cambiano radicalmente il loro atteggiamento e si adoperano affinché egli riesca nella sua impresa amorosa. Se si pensa bene è un progetto d'amore, alla fin fine, quello che costringe sia gli adulti sia i più giovani ad attivarsi, scuotendosi dal proprio torpore i primi e dall'egocentrismo i secondi. Un'annotazione merita anche la preziosità stilistica di questo film. La fotografia è accuratissima, mentre le carrellate si dispiegano secondo assi ortogonali che consentono di accedere alle immagini come se stesse sfogliando un libro. Le inquadrature sono perfette, geometriche e studiatissime: si ripetono spesso i consueti campi medi con i protagonisti centrati, ma compaiono anche alcuni campi lunghi di assoluto rilievo. Uno è quando si assiste all'incontro tra Sam e Suzy nel campo di grano. L'altra scena è quella in cui essi si avvicinano per quello che si può definire un primissimo, peraltro dolcissimo, approccio amoroso giocato sul piano fisico, mentre Françoise Hardy, delicata e raffinata cantante francese degli Anni 60, canta una canzone che sembra propiziatoria: *Le temps de l'amour*. Si tratta di un tempo dell'amore accelerato, quasi come se Sam e Suzy desiderino affrancarsi presto da una serie di adulti che li hanno fino a lì delusi, e provare loro due a sperimentare un amore profondo, totale, e incondizionato. *Moonrise Kingdom* ha dunque tutte le carte in regola per far emozionare i giovani spettatori che lo visionino, ma anche i grandi, gli adulti, e di far riflettere gli uni e gli altri sulla bellezza dell'aiuto reciproco. Dice esemplarmente Giacomo Calzoni: «*Moonrise Kingdom* è un altro racconto sulla necessità del vivere insieme, sul costruire una famiglia fondata su fattori innanzitutto umani, e non necessariamente anagrafici; sul senso di appartenenza a un *qualcosa* (una casa, un gruppo) che non sia mera istituzione, ma il risultato di tante vite confluite in esso.»<sup>4</sup> Ma sul senso dell'intero film, sul significato dei numerosi oggetti, e soggetti, che si susseguono sullo schermo, conviene far esprimere i giovani spettatori ai quali si voglia proporre questo gioiello cinematografico, nella consapevolezza che le interpretazioni più entusiasmanti ce le saprebbero dare loro. Quando assiste ad una storia magica, l'adulto è preso da una nostalgia così forte che potrebbe portarlo a sovrapporre le sue percezioni a quelle di soggetti di cui egli voglia prendersi cura. In questo caso più che mai, ovvero nel caso di *Moonrise Kingdom*, la cosa migliore da fare è stare in silenzio, e lasciare che parlino i ragazzi. Oppure lasciare che se ne stiano anch'essi in silenzio. Il linguaggio dell'amore è fatto anche di silenzio, ed ha bisogno di silenzio, per essere compreso compiutamente secondo la differente sensibilità personale di ciascun essere umano.

<sup>4</sup> CALZONI G., *L'ultimo fantasy possibile*, Cineforum 520, 10, dicembre 2012, p. 5.

# Scuola e famiglia nelle linee di analisi del rapporto Eurispes 2017

LORIS DI GIAMMARIA<sup>1</sup>

*Il contributo propone alcuni dati e chiavi di analisi rilevanti presentati nell'ultimo Rapporto Eurispes su scuola/formazione, ricerca scientifica/innovazione e famiglia in Italia. Questi temi possono essere considerati strategici per il Paese e trasversali rispetto ad ulteriori questioni di rilevanza nazionale. Seguendo la traccia proposta da Eurispes si propone una lettura di possibili interconnessioni tra i temi trattati ed alcune implicazioni sul versante della società e dell'economia italiana, mettendo in evidenza come scuola e famiglia rappresentino luoghi chiave per l'evoluzione dell'Italia.*

*This article proposes some relevant data and key presentations presented in the latest Eurispes Report on school/education, scientific research/innovation and family in Italy. These issues can be considered as strategic for the Country and transversal to other issues of national relevance. Following the lines proposed by Eurispes, we offer a reading of possible interconnections between the issues and some implications on the side of Italian society and economy, highlighting how school and family are key places for the evolution of Country.*

## 1. Famiglia e formazione come temi trasversali

La linea tratteggiata dal rapporto di ricerca Eurispes sull'Italia del 2017 si esprime attraverso 6 dicotomie concettuali declinate attraverso temi considerati rilevanti e strategici per il Paese. L'analisi procede a partire dall'asse *passato/futuro*, considerando che un *futuro possibile* passi per un'attenta e, se possibile, scientificamente fondata valutazione delle condizioni storico-sociali e dei risultati raggiunti dal sistema-Paese nel passato; si tratta dell'orizzonte entro il quale si inserisce il Rapporto Eurispes, strumento volto a tracciare una linea che unisce una multidimensionale fotografia del presente con temi già noti e temi di recente attualità, con lo sguardo costantemente rivolto al futuro. Descrizione e ascolto dell'Italia da una parte, bozza di possibili spunti di azione dall'altra, sembrano i punti di riferimento di uno spazio di analisi trasversale.

Il tema della *sicurezza/insicurezza* viene invece declinato nei termini specifici della *paura della paura*, intesa come necessità di confronto serrato tra percezioni di rischio e dati oggettivi, oltre che di valutazione attenta delle potenzialità e dei lati oscuri della rete. I termini della *giustizia/ingiustizia*, della *cit-*

<sup>1</sup> Assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale della Sapienza di Roma.

*tadinanza/sudditanza* e della *soggettività/collettività* si intrecciano serratamente nell'analisi di questioni legate al funzionamento delle istituzioni e alla loro efficacia nel perseguimento di obiettivi di pubblica rilevanza; la portata di fenomeni sociali impellenti, come la povertà e la precarietà nel mondo del lavoro, vanno letti in connessione con una generale necessità di buona politica e riscoperta di pensiero strategico.

A fronte di questa mappa concettuale, la lettura che si intende dare del Rapporto Eurispes intende tratteggiare nuovamente le coordinate proposte ed individuare come temi-chiave quelli relativi a scuola, formazione e ricerca come luoghi di stretta interconnessione; la seconda dimensione di analisi è relativa alla famiglia come nucleo sociale fondamentale. Scuola e formazione da una parte e famiglia dall'altra esprimono punti di osservazione specifici, attraverso i quali offrire chiavi interpretative di una diversificata serie di fenomeni rilevanti per l'Italia. Le due principali agenzie di socializzazione primaria possono essere in tal senso considerate come nucleo di analisi imprescindibile per comprendere le sorti del Paese.

Sebbene Eurispes non dedichi particolare spazio a scuola e famiglia in punti di riflessione autonomi (le schede analitiche tematiche specificamente dedicate sono tre), questi temi rappresentano comunque nodi che tornano trasversalmente.

Ad esempio, il tema della disabilità implica un significativo riferimento alla famiglia come realtà di sostegno e assistenza. Si tratta di un fenomeno che investe una quantità di cittadini italiani più consistente di quanto si è abituati a immaginare. La disabilità è appunto chiusa dentro mura domestiche, le quali rappresentano un contesto orientato alla gestione di rapporti affettivi, assistenziali e sanitari. Secondo l'ISTAT, in Italia nel 2015 vivevano circa 3 milioni di cittadini portatori di gravi disabilità; di questi la stragrande maggioranza viveva all'interno del nucleo familiare, risultando priva di supporto ed opportunità da parte delle istituzioni. Secondo dati Eurostat il ruolo della famiglia nella gestione dell'handicap è decisivo in Italia e nei paesi mediterranei, ma anche in alcuni paesi dell'Europa orientale e in Gran Bretagna. La spesa pro capite a sostegno della disabilità è invece più consistente nei paesi del nord Europa, come Svezia e Danimarca.

Il riferimento alla famiglia si esprime anche sul versante del tema giustizia. In particolare, il tema è relativo alla possibilità di risolvere le problematiche interne alla coppia e alla famiglia attraverso mediazioni esterne all'intervento della magistratura (D.Lgs n.28 del 4 marzo 2010 e decreto legge 21 giugno 2013 n.69). L'istituto della mediazione familiare come modalità di risoluzione extragiudiziale dei conflitti ha visto negli ultimi anni un particolare riconoscimento in Italia, finalizzato a precedere, accompagnare e prevenire l'intervento giudiziale in materia familiare. Al di là delle implicazioni specifiche in ambito giuri-

sprudenziale il riferimento è interessante sul piano sociologico: la crisi della famiglia, i suoi progressivi rischi disgregativi, sembrano da una parte ricevere riconoscimento da una normativa che rende più agile l'intervento, dall'altra è possibile pensare la mediazione familiare come strumento di prevenzione e soluzione dei problemi della coppia e della famiglia, e quindi come strumento a garanzia dell'istituzione. L'uso di strumenti più duttili del passato segna da una parte una sempre maggiore frequenza di crisi familiari; è però anche indicatore della capacità dei soggetti in crisi di autoregolarsi attraverso modalità di risoluzione dei conflitti meno traumatiche.

Per quanto concerne la trasversalità del tema di scuola, formazione e ricerca è invece inevitabile considerare queste problematiche come intrinsecamente legate ai temi dell'economia e dello sviluppo, in modo a volte tanto indiretto quanto significativamente connesso. È proprio la natura a volte indiretta della relazione che ha tratto in inganno alcuni, portati a pensare che i temi dell'evoluzione culturale del Paese potessero essere considerati secondari a fronte della necessità di far fronte alla crisi economica. È invece scorrendo la lista dei temi strategici presentati nel Rapporto Eurispes 2017 che appare innegabile la relazione tra le questioni della formazione e dell'economia: ad esempio gli sviluppi dell'economia digitale e di tecnologie applicate ad elevato contenuto innovativo devono far riferimento alla capacità del Paese di rimanere al passo con le competenze digitali e con la ricerca applicata a nuove tipologie di servizio. I temi del mercato *e-commerce*, della *sharing economy* nel turismo, del rapporto tra *big data* e *marketing* (personalizzazione dell'esperienza di acquisto), dell'elaborazione della nozione di *smart city*, sono tutti intrecciati con la necessità di adeguata formazione e competenza, a partire dalla scuola.

Fin dall'infanzia appare la necessità indirizzare le nuove generazioni all'uso del digitale come risorsa quotidiana, considerando fra l'altro la predisposizione dei cosiddetti nativi digitali ad un uso diffuso del web e strumenti digitali (cfr. Riva, 2014). Si tratta di un'evoluzione per alcuni versi naturale e spontanea, che va però anche in parte governata in una prospettiva di formazione indirizzata a nuove professionalità. In una recente indagine condotta sulla rappresentazione delle professioni da parte degli studenti liceali, appare senz'altro elevato il prestigio attribuito alle professioni classiche (medico, avvocato, ingegnere, ecc.), ma risulta in ascesa il prestigio attribuito a professioni e corsi di laurea legati al digitale e a nuovi servizi basati sull'uso della rete (cfr. Fasanella, Lombardo, 2017). Ciò sembra mostrare come anche la percezione delle nuove generazioni di italiani abbia in qualche modo interiorizzato una rilevanza attribuita a strumenti e prospettive legati all'evoluzione tecnologica.

Anche il tema della sicurezza si intreccia con quello della formazione alle nuove tecnologie. L'intelligence per la sicurezza, sia applicata alla rilevazione di

contenuti pericolosi sul web (dal sostegno alle azioni terroristiche all'individuazione di siti legati alla pedofilia) sia alla sicurezza informatica in termini di difesa da azioni di hackeraggio e diffusione dolosa di virus, deve essere posta in relazione con i temi della formazione a nuove competenze informatiche e digitali.

In senso generale, la necessità di colmare il gap formativo tra Italia ed Europa sulle competenze digitali si pone come esigenza primaria, con conseguenze innanzitutto sull'economia. La formazione in tema di competenze digitali nelle scuole di ogni grado e di ogni tipo, con la realizzazione di specifici piani di valutazione dei risultati della formazione (cfr. Di Giammaria, 2012; Cortoni, Di Giammaria, 2017), può essere un elemento di notevole rilevanza in una prospettiva di crescita del Paese. In altro senso, ad esempio, la digitalizzazione delle piccole-medie imprese rappresenta una sfida nella direzione di efficienza organizzativa e capacità di penetrazione del mercato, probabilmente indispensabile per tenere il passo con le economie internazionali. In questa logica si pone il tema della sostenibilità del sistema, se la formazione debba dedicarsi esclusivamente a competenze strumentali o anche a competenze critiche; in tal senso l'approccio critico al web e al digitale dovrebbe essere incluso a pieno titolo in programmi di formazione che tengano conto del rispetto di una qualche idea di umano oltre che della razionalità strumentale, rispetto a scopi di volta in volta individuati e scaricati da qualsiasi opzione valoriale.

Il tema relativo a quale concezione dell'umano tendano a promuovere i nuovi media e le nuove tecnologie non può che essere interessante per chi si occupi di formazione al digitale (cfr. Donati, 2009).

## 2. Dati e prospettive su scuola, università e ricerca in Italia

Che non sia sostenibile considerare formazione di base e cultura come beni in ultima analisi puramente accessori, scarsamente produttivi, può essere mostrato attraverso un dato, proposto da Eurispes a livello introduttivo: un anno in più di istruzione scolastica determina un aumento dal 5% al 15% di produttività, ed è associato a maggiori competenze e guadagni. Il titolo dell'introduzione del Rapporto, *Il coraggio di cambiare idea*, sembra porre l'accento proprio sulla necessità di invertire la tendenza con riferimento al ruolo che la formazione può e dovrebbe esprimere.

L'arretratezza dell'Italia sul versante del capitale culturale può essere mostrata ricordando come il 42% dei cittadini esprima soltanto una istruzione di base e, rispetto agli altri Paesi europei, il secondo livello più basso nell'istruzione universitaria. I ritardi nella istruzione universitaria risultano significativa-

mente accentuati nella popolazione fra i 30 e i 40 anni. Con riferimento, ad esempio, ai corsi di laurea in matematica, scienze e tecnologia, la percentuale di laureati è del 13,2%, a fronte di una media europea del 17,1%.

Complessivamente la spesa pubblica per l'istruzione è pari al 4,1% del PIL, sotto la media europea dello 0,8%. La spesa per l'istruzione universitaria è pari allo 0,3% del PIL, a fronte di una media europea dello 0,8%, ed il ritardo complessivo sul versante della spesa per l'istruzione è appunto addebitabile al ritardo sulla spesa universitaria, mentre la spesa per l'istruzione primaria e secondaria è coerente con la media EU.

Le problematiche segnalate da Eurispes rispetto alla scuola primaria e secondaria sono invece relative alle ristrette prospettive di carriera e ai bassi stipendi degli insegnanti: ciò rende complicato attrarre personale qualificato. Ulteriore difficoltà è invece attribuibile alla scarsità degli incentivi per gli investimenti privati nel settore dell'istruzione, significativamente bassi rispetto a tutti i Paesi dell'OCSE. In un sistema come questo, i vantaggi per chi si sia impegnato nell'istruzione universitaria corrispondono al 9,5%, mentre la media europea è del 15,5% per gli uomini e del 12,1% per le donne.

Anche con riferimento a ricerca, sviluppo e innovazione Eurispes segnala ritardi persistenti: la spesa in ricerca da parte delle imprese italiane ammonta allo 0,4% del PIL, tra i livelli più bassi dell'OCSE. La spesa pubblica a sostegno di attività di ricerca e innovazione è dello 0,05%, a fronte dello 0,08% della Germania, 0,10% della Spagna, 0,37% della Francia.

La questione delle difficoltà di finanziamento al percorso istituzionalizzato di istruzione risulta quindi particolarmente significativo sul versante della formazione universitaria. Questo comporta delle implicazioni sul piano del diritto allo studio garantito dall'articolo 34 della Costituzione italiana, la quale indica come i meritevoli, anche se privi di mezzi economici, abbiano il diritto di raggiungere i livelli più elevati degli studi. Il D.Lgs. 68/2012, in particolare, individua "gli strumenti e i servizi per il diritto allo studio, nonché i relativi livelli essenziali delle prestazioni (LEP), da garantire uniformemente su tutto il territorio nazionale" (art.2, co. 2). Gli strumenti attuativi sono individuabili in borse di studio, posto alloggio, contributo di mobilità internazionale e premio tesi di laurea. Per riportare qualche dato, le spese nazionali per le borse di studio risultano in crescita a partire dal 2000, subendo però una battuta di arresto nel 2010-2012. Nel 2013 è stata avviata una compensazione che ha portato nuovamente ad un investimento significativo (474 milioni di euro), per poi tornare ad un nuovo calo negli anni successivi, con una decrescita piuttosto costante sino ad arrivare ai 437 milioni di euro destinati nel 2014-2015.

I borsisti italiani, nell'A.A. 2014/2015 sono stati circa 144.000, numero corrispondente a circa il 9% del totale degli iscritti all'università; si tratta di un

dato rispetto al quale l'Italia risulta in significativo svantaggio rispetto ad altri Paesi europei. In Francia, solo a titolo di esempio, i borsisti corrispondono al 30% degli iscritti; la spesa effettuata dallo Stato francese ammonta a circa 2 miliardi di euro. L'Italia vede, nell'ultimo anno, un numero di idonei a borse di studio pari a 182.345, mentre il numero di borsisti è inferiore (appunto, 144.000). L'anomalia dell'Italia, segnala Eurispes, è unica in tal senso: solo in Italia esiste infatti la figura dello studente *idoneo non beneficiario*, il quale rientra a pieno titolo nei requisiti di reddito e di merito utili a ricevere sostegno da parte dello Stato, non avendo però accesso a tali misure. La conseguenza più frequente, in questi casi, consiste nella costrizione a rinunciare ad un percorso universitario o nella necessità di dover ricorrere a lavori part-time o, in alcuni casi, in nero.

Con riferimento ai posti-alloggio collocati in residenze universitarie o strutture convenzionate è possibile osservare una lieve flessione nel 2011 e 2012, in modo particolare al nord e al sud; il numero di residenze è invece in aumento nelle regioni del centro Italia.

Secondo la lettura data da Eurispes, la ristrettezza delle risorse economiche per il sostegno al diritto allo studio può essere interpretata come l'espressione di una visione politica orientata al restringimento del mondo accademico, sia in termini di corpo docente che di popolazione studentesca. L'università viene vista, più o meno esplicitamente, come un costo più che come un investimento. Il rischio intrinseco all'attribuzione di risorse sull'accademia è stato probabilmente considerato come non sostenibile. Dal punto di vista dell'utente, oltre al rischio dell'abbandono, non è possibile conoscere il valore di quello che possiamo definire "prodotto finito", ossia se lo studente riuscirà ad ottenere un'occupazione professionale. È appunto sull'incognita di un investimento pubblico il cui risultato diretto in termini di produttività per il Paese è piuttosto incerto, che i governi italiani hanno preferito tirarsi indietro, pur considerando che tali scelte contribuiscono ad allontanare l'Italia dall'Unione Europea.

A fianco dei problemi relativi agli investimenti italiani per formazione e ricerca, è possibile segnalare questioni che riguardano lo step immediatamente successivo all'acquisizione del titolo di studio, ossia la sua spendibilità nel mondo del lavoro. In questo senso può essere attribuito particolare rilievo al fenomeno del *brain drain*, relativo allo spostamento di giovani con elevato titolo di studio da paesi più poveri a paesi più ricchi e anche tra paesi ugualmente sviluppati.

In Italia si può segnalare un brain drain interno, da sud a nord, causato da differenti capacità di creazione di posti di lavoro per soggetti altamente qualificati. Le Regioni che invece risultano in grado di trattenere i giovani dottori di ricerca sono Lazio, Emilia Romagna, Toscana, Sardegna, Lombardia e Piemonte,

con percentuali superiori all'80%. I dati fonte ISTAT del 2016 mettono in risalto come tra i dottori di ricerca che decidono di lavorare all'estero la maggior parte siano comunque del nord Italia. Oltre il 21% dei dottori di ricerca delle regioni meridionali si spostano invece internamente al Paese, verso il nord.

### 3. La famiglia come risorsa per il Paese

Accanto a scuola ed università come sistemi di socializzazione e formazione per affrontare, da una parte, il problema del trasferimento della struttura valoriale sociale alle nuove generazioni, dall'altra quello dello sviluppo del sapere critico e del quadramento tra domanda ed offerta di lavoro, si pone come fondamentale il ruolo della famiglia.

La famiglia può essere descritta come luogo di socializzazione primaria, nel senso di un nucleo nel quale si elabora la trasmissione di modelli di comportamento, riferimenti normativi e in qualche modo prospettive sociali di lungo periodo. In questo senso si tratta di una funzione simile a quella scolastica, nella quale gli insegnanti si pongono non solo come agenti di trasmissione di saperi, ma come educatori a tutto tondo.

Eurispes sembra continuare a considerare la famiglia come un micro-contesto di analisi di significativa rilevanza. Gli indicatori che danno conto della salute delle famiglie possono quindi essere considerati come uno degli specchi più fedeli della salute del Paese. L'indagine-sondaggio effettuata da Eurispes propone in questo senso un'immagine dell'Italia dai toni ambivalenti, su alcune variabili in sensibile miglioramento; la percentuale delle famiglie che ritiene che la situazione economica sia nettamente peggiorata è diminuita dal 23,3% al 21,8%. In lieve aumento anche coloro che ritengono che vi sia stato un netto miglioramento, dall'1,1% del 2016 al 2,4% del 2017. Piuttosto elevato continua ad essere il dato relativo alle famiglie che dichiarano un lieve peggioramento (37,3% nel 2017 a fronte del 26% del 2016).

Il miglioramento della situazione economica è da focalizzare prevalentemente nelle rappresentazioni delle famiglie del nord-ovest e del centro Italia (rispettivamente nel 15,7% e 13,5% a fronte di percentuali inferiori al 10% nelle altre aree geografiche).

Con riferimento alla condizione lavorativa, come è facilmente immaginabile le rappresentazioni maggiormente negative della condizione economica sono date da cassaintegrati e disoccupati (rispettivamente il 60% e il 41,2% dichiara la situazione economica italiana nettamente peggiorata). La percezione di un netto miglioramento può essere invece attribuita prevalentemente agli studenti, seppure con percentuali nell'insieme molto ridotte (4,9% a fronte dello 0% di cas-

saintegrati e disoccupati). Si tratta di un dato, quest'ultimo, che sembra senz'altro minimamente incoraggiante rispetto all'entusiasmo e alla capacità costruttiva delle nuove generazioni. Gli studenti risultano essere i più numerosi anche nel sostenere la rilevazione di un lieve miglioramento nell'economia dell'Italia (12,3% a fronte del 3,9% dei disoccupati).

È interessante osservare come la percezione delle dinamiche economiche, e quindi del livello di benessere generale, risentano significativamente del punto di osservazione e della condizione professionale degli intervistati. Questo lascia pensare che un miglioramento anche relativo della possibilità economiche delle famiglie, e in generale dei cittadini, possa esprimere un impatto di carattere generale virtuoso. Se un investimento sui cittadini arriva a mutare le rappresentazioni del Paese, ciò può significare un maggiore dinamismo economico di carattere generale anche in presenza di cambiamenti relativamente contenuti. È il principio piuttosto noto della profezia che si autoadempie in presenza di determinate rappresentazioni della realtà (Merton, 1968; tr. it., 2000). Secondo Thomas finisce per essere reale ciò che si ritiene tale, e in questo senso consentire ad un nucleo generativo socialmente centrale come la famiglia di trasmettere orizzonti di miglioramento può rappresentare un volano di benessere e dinamismo dell'economia nazionale. Naturalmente questo principio può essere attribuito come virtuoso in ogni dimensione del tessuto sociale (dalle imprese alle istituzioni di differente tipologia). Ciò che si può però presupporre è che la famiglia, in quanto cellula elementare e sistema socio-organizzativo di confine, tra l'atomo individuale e i sistemi sociali di più elevata complessità, possa costituire un luogo generativo di significativa rilevanza.

Al di là di ciò che tale nucleo rappresenta per l'Italia come asse di welfare sostitutivo rispetto alle carenze dell'economia e dello Stato, il sistema famiglia viene comunque descritto come realtà in difficoltà, probabilmente anche a causa di questa sua mansione integrativa rispetto alle carenze sistemiche del Paese (sostegno a giovani con difficoltà di inserimento nel mondo del lavoro, sostegno ad anziani in assenza di servizi adeguati, ecc.).

Secondo il sondaggio di Eurispes, il 42,1% delle famiglie ha difficoltà a pagare il canone di affitto e il 44,9% è costretto ad utilizzare i risparmi per poter arrivare a fine mese. Il 75,5% degli intervistati dichiara di non riuscire a risparmiare. Soltanto la metà circa degli intervistati (51,7%) dichiara di arrivare a fine mese senza particolari difficoltà.

Tra i tipi di famiglia più esposti a problematiche di tipo economico non vi sono, come sarebbe più intuitivo presumere, le coppie con figli. Diversamente, sono costrette ad utilizzare risparmi per arrivare a fine mese più le coppie senza figli e le famiglie monogenitoriali che le coppie con figli (43,2% a fronte del 44,1% e del 48,8%). Le coppie che riescono ad arrivare a fine mese senza par-

ticolari difficoltà sono quelle con figli o monogenitoriali piuttosto che quelle senza figli (52,5% e 53,7% a fronte del 48% delle coppie senza figli).

Sembra interessante il dato relativo al sostegno proveniente dalle famiglie di origine: riguarda una percentuale non troppo esigua (32,6%) la necessità di ricorrere al sostegno economico della famiglia di origine. In questo senso le famiglie più giovani hanno in parte bisogno delle famiglie della generazione ancora precedente. Come se il welfare del Paese godesse di un doppio strato di sostegno familiare, e come se il sostrato di famiglie ormai più anziane costituisse comunque un asse significativo per il mantenimento del benessere collettivo.

Come ulteriore tema sviluppato da Eurispes legato al ruolo della famiglia vi è quello della matrimonialità. Nel 2015 in Italia vi è stato un aumento dei matrimoni rispetto all'anno precedente; come poteva essere immaginabile, visto il livello di tradizionalismo intuitivamente attribuibile alle popolazioni del sud, la maggiore quantità di matrimoni si verifica nel meridione. Il dato relativo all'età degli sposi, mediamente più elevata nel 2015 rispetto agli anni precedenti, può rappresentare il risultato di un insieme di fattori di carattere economico e sociale; ad esempio il prolungamento della permanenza nel sistema formativo e il conseguente ritardo dell'accesso alla dimensione professionale, possono essere considerati come fattori intervenienti sull'età degli sposi a confronto con l'inizio dell'ultimo decennio.

I temi di scuola e famiglia si intrecciano in modo assai stretto con quello dell'immigrazione e dell'integrazione inter-culturale. La questione dell'acquisizione della nazionalità italiana e dell'integrazione socio-lavorativa delle nuove generazioni di immigrati rappresenta un tema di prim'ordine nel Paese, con serie conseguenze sulla sicurezza nazionale.

Diverse ricerche documentano come il contatto tra famiglie italiane e straniere, se realizzato in contesti scolastici propositivi e costruttivi sul versante dell'organizzazione di occasioni di incontro, possa tramutarsi in una reciproca conoscenza e nel miglioramento delle rappresentazioni dell'altro (cfr. Allport, 1954; Di Giammaria, Farris, Mauceri, Sonzogni, 2016; Di Giammaria, 2009).

Un'auto-percezione di integrazione, il sentirsi parte di una comunità nazionale, lo sviluppo di sentimenti di soddisfazione piuttosto che senso di risentimento attraverso la promozione di iniziative di incontro dedicate alle famiglie di tutte le nazionalità, nell'ambito delle scuole a connotazione interetnica, possono costituire una scelta virtuosa. Le possibili ricadute possono essere di tipo socio-economico, in un contesto nazionale nel quale il contributo economico degli immigrati supera i 127 miliardi di euro nel 2015. Secondo l'ISTAT i lavoratori immigrati impiegati in attività di diversi settori sono più di 2,3 milioni, pari al 10% circa del totale degli occupati. Uno degli obiettivi di carattere generale rispetto alle famiglie immigrate in Italia può consistere nell'integrazione, in par-

ticolare, delle seconde generazioni, secondo modelli che non siano né assimilazionisti né differenzialisti. In questo senso l'integrazione delle famiglie è pensabile nel senso della conservazione delle tradizioni di origine nel rispetto delle regole generali del Paese ospitante. Si tratta di un'opzione che non necessariamente è facilmente traducibile nella pratica, laddove si presentino, ad esempio, elementi di conflitto tra opzioni culturali del Paese di origine e del Paese ospitante. Il pluralismo culturale viene considerato in questo senso come un'opzione che trovi spazio internamente alle famiglie, anche nella relazione tra genitori immigrati e figli, come possibilità di mediazione costante tra modelli culturali.

## Riferimenti bibliografici

- G.W. ALLPORT, *The Nature of Prejudice*, Cambridge, Addison Wesley, 1954; tr. it., *La natura del pregiudizio*, Firenze, La Nuova Italia, 1973.
- C. ARCDIACONO, F. TUCCILLO (a cura di), *Ricerca interculturale e processi di cambiamento*, Caserta, Melagrana, 2010.
- I. CORTONI, *App Digital Education. Percorsi didattici sperimentali nella scuola dell'infanzia*, Milano, Angeli, 2016.
- I. CORTONI, L. DI GIAMMARIA, *App Content Analysis*, in I. CORTONI, 2016.
- L. DI GIAMMARIA, S.R. FARRIS, S. MAUCERI, B. SONZOGNI, "La convivenza multiculturale in contesti significativi di interazione: lavoro, scuola e famiglia", in S. MAUCERI (a cura di), 2016.
- L. DI GIAMMARIA, S. MAUCERI, "Separatezza nella (in)differenza. Pratiche e dinamiche di convivenza multiculturale in una residenza universitaria", *Rassegna Italiana di Sociologia*, 3, Luglio-Settembre 2009.
- L. DI GIAMMARIA, "Valutazione dei piani nazionali: i criteri dell'efficacia formativa e dei materiali didattici", *In-Formazione*, 9/2012.
- P. DONATI, *La società dell'umano*, Milano, Marietti, 2009.
- EURISPES, *Ventunesimo Rapporto Italia*, Bologna, Minerva, 2017.
- A. FASANELLA, C. LOMBARDO (a cura di), *Saperi, Istituzioni, Ragioni*, Sant'Arcangelo di Romagna, Maggioli (in corso di pubblicazione).
- S. MAUCERI (a cura di), *Nello stesso luogo. Percorsi di ricerca sulle pratiche e le dinamiche di convivenza multiculturale*, Acireale-Roma, Bonanno, 2009.
- R.K. MERTON, *Social Theory and Social Structure*; tr. it., *Teoria e struttura sociale*, Bologna, il Mulino, 1968.
- G. RIVA, *Nativi digitali. Crescere e apprendere nel mondo dei nuovi media*, Bologna, il Mulino, 2014.
- A. RISSOTTO, A. REGANO, L. DI GIAMMARIA, *La convivenza interculturale nel contesto scolastico: analisi di uno studio partecipato*, in Arcidiacono Tuccillo, 2010.

# Schede sui principali Rapporti: Sistema Informativo Excelsior, Rapporto della Fondazione Giuseppe Di Vittorio (CGIL)

GUGLIELMO MALIZIA<sup>1</sup>

## Sistema Informativo Excelsior

### I fabbisogni occupazionali delle imprese italiane nell'industria e nei servizi per il 2016 Continua la crescita delle assunzioni

*Nell'esposizione che segue sarà fornita una sintesi essenziale del volume che esamina i fabbisogni occupazionali delle imprese italiane nell'industria e nei servizi per il 2016<sup>2</sup>. Dopo una presentazione generale delle tendenze più importanti, l'analisi si focalizzerà da una parte sui titoli di studio e sulle competenze e dall'altra sui giovani, le donne e gli immigrati.*

*The following document provides an essential synthesis of the text examining the employment needs of Italian companies in industry and services for 2016. After a general presentation of the most important trends, the analysis will focus on the qualifications and skills on the one hand and on youth, women and immigrants on the other hand.*

## 1. L'andamento dell'occupazione dipendente nel corso del 2016

In primo luogo va ricordato che l'andamento *favorevole* dell'economia che ha caratterizzato il 2015 è proseguito nel 2016, anche se si tratta nella maggior parte dei casi di crescita dello "zero virgola". Il primo semestre dell'anno appena menzionato ha visto rispetto al primo semestre del 2015 un aumento dello 0,7% della forza del lavoro e soprattutto dell'1,5% degli occupati, quasi il doppio di quello riscontrato tra il 2014 e il 2015, lo 0,8% cioè. Le conseguenze del trend positivo sono osservabili anche nella diminuzione di oltre il 5% tra le persone in cerca di occupazione e del 2,3% tra gli inattivi. Se si fa riferimento al triennio 2013-15, il tasso di attività sale dal 63,4% al 64%, quello di occupazione dal 55,5% al 56,3%, mentre quello di disoccupazione scende dal 12,1% all'11,9%.

<sup>1</sup> Professore Emerito di Sociologia dell'Educazione dell'Università Pontificia di Roma.

<sup>2</sup> UNIONE EUROPEA FONDO SOCIALE EUROPEO – MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI - UNIONCAMERE, *Sistema informativo Excelsior – 2016*, Il monitoraggio dei fabbisogni professionali delle imprese italiane per favorire l'occupabilità, Roma, 2016, pp. 118.

Il trend positivo alla crescita è *confermato* dai dati della ricerca Excelsior: le imprese industriali e dei servizi con almeno un dipendente ipotizzano per il 2016 960 mila assunzioni in totale e tale cifra si caratterizza per un aumento del 5,5% in confronto al 2015. È vero che la percentuale appena menzionata segna un rallentamento rispetto al 2015 quando si era raggiunto un tasso di +15%; tuttavia, non si può negare che anche il 2016 ha registrato un segno più.

A sua volta, la cifra complessiva si articola tra circa 767 mila assunzioni dirette di lavoratori dipendenti<sup>3</sup> e più di 193 mila contratti “atipici”: in entrambi i casi si registra un *aumento* in confronto al 2015, del 6,2% nel primo e del 2,5% nel secondo. Nel biennio le assunzioni a tempo indeterminato segnano una diminuzione del 10,2%: dopo il balzo in avanti del 2015, pari al 70%, dovuto al Jobs Act, tale andamento non deve stupire, anche perché il numero di entrate raggiunto nel 2016, 223.700, risulta comunque più elevato delle cifre degli anni precedenti (+44% rispetto alla media del periodo 2012-14). La crescita del totale nel 2016 va pertanto attribuita agli altri contratti di assunzione che hanno registrato invece un +15%.

Come evidenziano i dati appena menzionati, la ricerca Excelsior ha nel tempo ampliato l’ambito della sua attenzione fino a includere componenti della domanda di lavoro che non rientrano negli organici aziendali in senso stretto, cioè tra i dipendenti assunti direttamente, allo scopo di avvicinarsi sempre di più a una quantificazione della domanda di lavoro aggregata. Non bisogna tuttavia dimenticare che il centro dell’indagine è rappresentato dai movimenti della forza di lavoro aziendale e in particolare dalle *assunzioni dirette* (dipendenti stagionali e non) che le imprese prevedono di effettuare nel corso dell’anno. E da questo momento in poi l’analisi del rapporto si concentrerà su questo sottoinsieme della domanda di lavoro aggregata.

In proposito un segnale positivo è dato dall’aumento della *propensione* delle imprese *ad assumere*, intesa come una percentuale sul loro totale: infatti, tale tendenza sale di 3 punti rispetto al 2015, passando dal 16,5% al 19,5%. Il dato evidenzia chiaramente l’estensione della ripresa ad una platea più vasta di aziende. Al riguardo va però osservato che, se nel 2016 la propensione delle imprese ad assumere segna un aumento di oltre il 6% in paragone al minimo storico del 2012, pari al 13,2%, tuttavia essa si situa al di sotto di più del 9% in confronto con la condizione anteriore alla crisi (28,5% nel 2008). Al tempo stesso però

<sup>3</sup> «Il totale delle entrate è costituito da: assunzioni dirette di lavoratori dipendenti (dipendenti al netto dei lavoratori in somministrazione); entrate di lavoratori “atipici” che comprendono i lavoratori dipendenti in somministrazione e le forme contrattuali autonome costituite dai collaboratori coordinati e continuativi e da altri lavoratori alle dipendenze (collaboratori a partita iva e occasionali)» (UNIONE EUROPEA FONDO SOCIALE EUROPEO – MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI - UNIONCAMERE, *o.c.*, p. 11).

non si può negare che il cambiamento di direzione sia stato conseguito e che il trend positivo continui.

Analogamente, se si paragonano le assunzioni ipotizzate nel 2016 con quelle del 2008, il divario negativo si attesta al 30%. Inoltre, alla conclusione del 2015 si riscontravano ancora tre milioni di disoccupati che, se confrontati con le entrate del 2016, rappresentano appena il 25,1 ogni 100 disoccupati. Questo medesimo rapporto – che la ricerca Excelsior chiama *tasso di occupabilità* in quanto indica le probabilità di reperire un lavoro in relazione alle assunzioni ipotizzate dalle imprese – nel 2015 raggiungeva però appena il 21,1%, cioè molto meno che nel 2016. Pertanto, anche se lo scarto in negativo del 2016 rispetto al 2008 è molto elevato, dato che allora si toccavano 66 assunzioni ogni 100 disoccupati presenti al termine del 2007, tuttavia, come si è affermato sopra, non si può contestare che la via del recupero sia stata imboccata.

## 2. Le assunzioni previste per titolo di studio e la domanda di lavoro dei giovani, delle donne e degli immigrati

Un primo approfondimento dei dati della ricerca Excelsior consiste nell'analizzare le caratteristiche delle assunzioni dirette previste per il 2016 da quattro punti di vista: il genere, l'età, il titolo di studio e la cittadinanza. Riguardo alla prima dimensione, la distribuzione tra *uomini e donne*, le segnalazioni esplicite dei primi superano un quarto del totale (27,9%) e quelle delle seconde non raggiungono il 15% (14,8%), mentre il 60% quasi delle aziende che prevedono entrate non fa distinzioni di sesso. Il confronto con l'anno precedente evidenzia una crescita dell'ultima opzione menzionata rispetto alle due precedenti che perdono terreno e questo andamento è in atto dal 2008. In altre parole, la tendenza prevalente è ormai per l'indifferenza di genere nel senso che sempre di più uomini e donne vengono considerati egualmente adatti per gli impieghi a cui vengono destinati; pertanto, è su questa maggioranza di casi che si consuma la competizione tra i sessi per l'ingresso al mercato di lavoro. Comunque, l'andamento non è lo stesso tra i grandi gruppi di professioni: le segnalazioni di equivalenza riguardano soprattutto i profili più alti e in seconda battuta le professioni intermedie, mentre la percentuale di indifferenza riguardo al sesso si dimezza nei lavori di basso profilo. Le indicazioni a favore delle donne superano quelle riguardanti gli uomini solo per due gruppi di professioni: quelle impiegate di ufficio e quelle del commercio e dei servizi.

Passando all'altra caratteristica demografica, quella dell'età, e più specificamente della condizione dei *giovani*, la tendenza, anche se con qualche distin-

zione, coincide con quella del genere, nel senso che l'età incide sempre di meno sulle previsioni di assunzioni dirette da parte delle imprese. Benché le percentuali di entrate a favore sia dei giovani fino a 29 anni che degli over 29 siano recentemente aumentate in misura però modesta, tuttavia rimane senz'altro prevalente e chiaro il trend di lungo periodo a favore delle assunzioni senza preferenza di età che è cresciuto del 15,5% tra il 2008 e il 2016, raggiungendo oltre il 50% del totale. Entro la porzione senza preferenza di età i giovani sembrano in difficoltà per la concorrenza delle generazioni più anziane la cui offerta è aumentata anche per effetto della crisi, dei processi di ristrutturazione delle aziende e del livello piuttosto modesto della domanda di lavoro. Venendo ai particolari, la percentuale degli under 30 si colloca ai livelli più alti nelle professioni intermedie, sulla media nei profili più elevati e scende tra le figure low skill.

Quanto alle assunzioni dirette per *titolo di studio*, la prima tendenza da rilevare è l'andamento in corso da tempo dell'elevazione dei livelli di istruzione che le imprese richiedono: in proposito è sufficiente ricordare che il numero medio degli anni di formazione domandato dalle aziende è cresciuto dal 2008 del 5,6%, attestandosi nel 2016 a 11,6%. Venendo ai dettagli, il 2016 vede i laureati raggiungere la cifra di 96 mila che non solo segna circa il 16% in più rispetto al 2015, ma che con il 12,5% del totale supera per la prima volta i livelli pre-crisi di 4 punti percentuali. Le tendenze riguardo ai diplomati si presentano più incerte: crescono del 10% quasi rispetto al 2015, cioè più della media (6,2% come precisato all'inizio), il valore assoluto è di 303 mila che, però, è inferiore al 2008, ma la percentuale sul totale si colloca al 39,5% che coincide sostanzialmente con la cifra del 2008. Le assunzioni dirette con qualifica professionale assommano a 155 mila e registrano rispetto al 2015 un aumento di poco inferiore alla media (5% in paragone al 6,2%); tale andamento non stupisce se viene visto in rapporto al raddoppio verificatosi nell'ultimo biennio per cui hanno superato nel 2016 il 20% della cifra complessiva delle entrate con un guadagno in confronto al 2008 del 5%, maggiore cioè di quello conseguito dai laureati. Da ultimo, le persone senza formazione specifica raggiungono nel 2016 le 212 mila unità e dopo due anni di crescita modesta evidenziano una diminuzione dell'1,3% rispetto al 2015; inoltre, la loro porzione sul totale si situa al 28% con un calo del 10% in paragone al 2008.

A questo punto, qualche parola in più va spesa per le *assunzioni di persone con qualifica professionale*, dati i destinatari della rivista. Esse rappresentano un quinto del totale delle assunzioni dirette e tale quota è sostanzialmente la stessa nell'industria e nei servizi. Differenze invece emergono se si fa riferimento ai singoli comparti nel senso che i tre settori principali che assorbono i due terzi delle entrate si distribuiscono tra il 43% nei servizi di alloggio e di ristorazione, l'11,5% nelle costruzioni e il 9,4% nei servizi socio-sanitari. A livello geografico,

le persone con qualifica professionale si ripartono tra il 17,2% del Nord Ovest e oltre il 30% nelle Regioni del Mezzogiorno. I tre quarti quasi sono richiesti dalle micro imprese (1-9 dipendenti: il 44,5%) e da quelle piccole (10-49: il 29%) che li impiegano soprattutto nell'area della produzione. Gli indirizzi di studio che ricevono maggiore attenzione sono quelli dei servizi, in particolare la ristorazione che occupa 4 qualificati su 10; nel settore dell'industria, quello della meccanica, che è il primo del comparto, si colloca solo al terzo posto. Ai due terzi degli assunti si richiede una esperienza specifica nel settore dell'azienda o nella professione e si tratta di un valore superiore alla media: per oltre un quarto dovrà riguardare due anni, mentre negli altri casi saranno sufficienti uno o due. Al contrario è la precarietà del rapporto di lavoro a prevalere perché le assunzioni stabili (a tempo indeterminato o di apprendistato) si limitano a neppure un quarto.

Nel 2016 riprendono a crescere le assunzioni dirette degli *immigrati*. Queste avevano registrato un picco nel 2010 quando la loro percentuale aveva superato un quinto del totale (21,3%); da quella data, però, essa aveva incominciato a diminuire fino a raggiungere il punto più basso nel 2015 con l'11,6%. Il 2016 rappresenta per i lavoratori immigrati un vero punto di svolta perché la loro quota si attesta al 16,4% del totale.

Un'altra prospettiva importante per approfondire la domanda di lavoro è quella dei *profili professionali* richiesti dalle imprese per il 2016. In valori assoluti le assunzioni delle figure high skill crescono più della media (6,9% vs 6,2%) e senza grandi distinzioni tra professioni intellettuali e scientifiche di alto profilo e quelle tecniche. L'aumento si colloca al di sotto della media (4,7%) riguardo alle figure intermedie, mentre quello più consistente si riscontra tra le figure low skill (7,8%) per l'apporto soprattutto delle professioni non qualificate (+17,7%). Comunque, se si fa riferimento al periodo pre-crisi, sono solo le figure dirigenziali che in valori assoluti hanno superato nel 2016 le cifre del 2008. Se si passa a considerare la quota sul totale, sono le professioni di livello intermedio a guadagnare di più in quanto la loro porzione sul totale sale del 5,9% rispetto al 2008; al contrario, le professioni di livello più elevato e quelle non qualificate crescono solo intorno all'1% e quelle operaie specializzate subiscono una riduzione dell'8,4% per effetto della ristrutturazione e del ridimensionamento del sistema produttivo.

La "dote professionale" richiesta dalle imprese in vista dell'assunzione comprende due componenti fondamentali: la formazione e l'esperienza. Incominciando dalla prima, per le professioni high skill il *titolo di studio* coincide nei due terzi circa dei casi con quello universitario, ma in più di un terzo si tratta del diploma della secondaria di II grado. Quanto alle professioni non qualificate, nei tre quarti quasi delle assunzioni non è richiesta alcuna formazione specifica, ma in più di un quarto è necessaria una qualifica professionale e principalmente un

titolo di scuola media superiore. Quanto alle professioni impiegatizie d'ufficio e quelle specifiche dei servizi prevale il diploma e nel primo caso anche la laurea, mentre nel secondo si aggiunge la qualifica. Per le figure operaie la maggioranza relativa si limita alla frequenza dell'obbligo scolastico, un terzo fa riferimento al diploma e più di un quarto alla qualifica. Rispetto al periodo pre-crisi cresce la richiesta del diploma e principalmente di qualifica riguardo alle professioni operaie e di livello intermedio e diminuisce in misura notevole la domanda del solo obbligo. Quanto ai profili high skill si registra un forte aumento dei laureati e un calo consistente dei diplomati.

Venendo alla seconda componente fondamentale della "dote professionale" richiesta dalle imprese, la domanda di una specifica *esperienza lavorativa* nel settore dove opera l'azienda e nella professione da svolgere cresce tra il 2008 e il 2016 dal 54,6% al 58,5%, approssimandosi pertanto al 60% del totale. Comunque, in un altro quinto circa dei casi si richiede una qualche esperienza generica per cui solo in poco più di un quarto non è necessaria una esperienza. Passando ai dettagli, una esperienza specifica viene domandata nel 70% circa dei profili high skill, nel 60% quasi delle professioni di livello medio del terziario e in oltre il 50% nelle figure impiegatizie di ufficio; le figure operaie si avvicinano con più di due terzi alle professioni superiori, mentre in quelle non qualificate solo per poco più di un terzo è necessaria un'esperienza precedente.

In aggiunta agli aspetti formali (titolo e indirizzo di studio, anni di esperienza) o personali (il sesso, l'età o la cittadinanza), l'indagine Excelsior ha esplorato quest'anno *altre caratteristiche* delle professioni. Oltre tre quarti delle assunzioni dirette si riferiscono a professioni che si caratterizzano per attività lavorative semplici e meno di un quarto a quelle complesse e queste ultime crescono, anche se non maniera lineare, salendo verso le professioni di vertice. Un andamento simile si riscontra circa l'alternativa "prevedibile"/"non prevedibile". Riguardo alla posizione gerarchica, è emerso che la sovrapposizione di coordinatore e di coordinato si riscontra in oltre il 60% delle figure dirigenziali, mentre negli altri casi o si è solo coordinato (la più gran parte) o solo coordinatore (il 5/6%). Da ultimo le soluzioni creative e innovative si riscontrano principalmente nelle professioni high skill, anche se con notevoli differenze, mentre gli altri gruppi si caratterizzano per attività lavorative in notevole misura standardizzate.

Indubbiamente, le persone assunte dovranno padroneggiare anzitutto le conoscenze e le capacità tecniche riconducibili a ogni specifica professione, ai livelli di scolarità, all'indirizzo degli studi che è stato necessario frequentare e all'esperienza maturata. Tuttavia, queste spesso devono accompagnarsi alle *competenze trasversali* che: «[...] se da un lato rappresentano un bagaglio individuale di doti e di capacità, innate o acquisite, dall'altro rappresentano anche il "corredo" necessario per svolgere al meglio ogni singola professione, nella spe-

cifico contesto aziendale e nello specifico posizionamento funzionale e gerarchico di ciascun lavoratore»<sup>4</sup>. Va qui sottolineato che per l'80% quasi delle imprese che assumono le competenze trasversali hanno la medesima rilevanza di quelle tecniche e per circa l'8% anche superiore, mentre solo nel 13,6% delle risposte l'importanza è considerata inferiore: in sintesi si può dire che le aziende considerano le competenze trasversali egualmente importanti o più importanti di quelle tecniche nell'88% quasi dei casi e questo andamento non cambia di molto passando dalle figure dirigenziali alle professioni non qualificate. Tra le competenze trasversali rilevate dall'indagine Excelsior, la più segnalata (49%) è la capacità di lavorare in gruppo mentre la meno indicata (36,7%) è quella di risolvere problemi; entro questo intervallo si situano la capacità di flessibilità e di adattamento (48%), la capacità di lavorare in autonomia (44%) e la capacità comunicativa scritta e orale (40,5%). In ogni caso per una valutazione adeguata delle percentuali citate va tenuto presente che ognuna delle competenze si caratterizza per una grande variabilità di giudizi, collegata in primo luogo alle diverse professioni e successivamente anche ai settori, ai territori e ai tipi di impresa per cui una competenza può essere considerata così importante da essere richiesta da tutte o quasi le persone assunte per una determinata professione e poco o per nulla rilevante per altre.

Termino con quattro *osservazioni* di natura *positiva* che riprendo in gran parte dalle analisi degli ultimi due anni per affermare che ormai si può incominciare a parlare di trend consolidati:

1. nel 2016 le assunzioni previste nelle imprese dell'industria e dei servizi sono aumentate in *valori assoluti* globalmente del 5,5% e quelle dirette del 6,2%, in continuità con il 2015;
2. la *propensione* delle aziende *ad assumere*, intesa come una quota sul totale delle imprese, si colloca nel 2016 al 19,5%, realizzando una crescita del 3% in confronto al 2015;
3. la *ripresa* rispetto al periodo pre-crisi è in atto anche se solo parzialmente si è riusciti a superare i traguardi del 2008;
4. le assunzioni di persone con *qualifica professionale* si caratterizzano nel 2016 ancora una volta per una *crescita* e, se è vero che questa segna un rallentamento in quanto è leggermente inferiore alla media, tuttavia l'andamento è pienamente comprensibile dato il raddoppio verificatosi nel biennio precedente; in ogni caso il confronto con il periodo pre-crisi evidenzia che si tratta del titolo di studio che è aumentato di più nel tempo, pure rispetto alla laurea.

<sup>4</sup> UNIONE EUROPEA FONDO SOCIALE EUROPEO – MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI – UNIONCAMERE, *o.c.*, p. 24.

# Formazione Professionale e Politiche Attive del Lavoro

## Rapporto della Fondazione Giuseppe Di Vittorio della CGIL

*Nella presentazione che segue verrà offerta una sintesi essenziale del rapporto<sup>5</sup>, avendo riguardo agli interessi dei lettori della rivista. Pertanto, dopo una descrizione generale delle tendenze più importanti, la presentazione si concentrerà sui risultati principali relativi alla IeFP.*

*The following presentation will provide an essential synthesis of the report. Therefore, after a general description of the most important trends, the presentation will focus on the main results of the VET system.*

Il rapporto presenta gli esiti degli studi condotti dalla Fondazione Giuseppe Di Vittorio della CGIL (già Ires e poi Associazione Bruno Trentin) sulla *valutazione* delle policy regionali di Formazione Professionale (FP) e delle Politiche Attive del Lavoro. La pubblicazione si distribuisce in tre sezioni principali: la prima esamina i risultati delle politiche formative e delle Politiche Attive del Lavoro; la seconda è finalizzata alla ricostruzione sia delle policy più rilevanti attuate da alcune Regioni nella FP, sia delle misure introdotte per l'attivazione al lavoro e per l'occupabilità; la terza, infine, descrive le aree territoriali in cui si confrontano competitività e occupazione dei tessuti produttivi locali e le politiche pubbliche finora finanziate a supporto di formazione e lavoro.

### 1. Gli andamenti principali: una visione globale

Un primo target dei progetti realizzati dalla Fondazione è consistito nella *fattibilità* della valutazione delle politiche pubbliche relative alla Formazione Professionale. Le difficoltà in proposito hanno una duplice origine: anzitutto, le notevoli e molteplici differenze che caratterizzano gli interventi della FP rispetto al sistema dell'istruzione; in secondo luogo, la validità e la praticabilità di strumenti e di mezzi di raccolta e della sistemazione, analisi e comparazione dei dati, capaci di far emergere in maniera chiara l'apporto della FP all'inserimento nel mondo del lavoro. La pubblicazione evidenzia che la metodologia corretta è stata identificata ed è in grado di diventare operativa a condizione, però, che si disponga di un sistema informativo dinamico, continuamente aggiornabile e in grado di dar luogo a una tracciabilità dei percorsi individuali.

<sup>5</sup> Cfr. A. TESELLI (a cura di), *Formazione professionale e politiche attive del lavoro*. Misure, carriere, esiti in Italia, Roma. Carocci, 2016, pp. 366.

Inoltre, una conferma è venuta anche riguardo all'utilità della qualificazione professionale come politica attiva del lavoro: infatti, la valutazione della qualità della FP non può trascurare i suoi effetti in termini di inserimento lavorativo e di capacità personali di tenuta e di sviluppo nel mondo del lavoro.

Un altro aspetto interessante del rapporto riguarda il *quadro* che esso fornisce della pluralità delle politiche attuate da una buona parte delle Regioni. Infatti, queste in numero di 13 hanno partecipato all'introduzione di un nuovo sistema informativo, anche se con i limiti di un loro coinvolgimento finora solo parziale e del fatto che non tutte hanno messo a disposizione i dati su ogni ambito di intervento e per i medesimi anni. Su questa base è stato possibile confrontare le priorità politico-sociali adottate dalle Regioni e valutare la loro corrispondenza rispetto a situazioni specifiche.

Un altro andamento da rilevare riguarda la *formazione continua* degli occupati. Nonostante la forte riduzione delle risorse dovuta all'istituzione dei Fondi interprofessionali e il trasferimento di parte di esse sul finanziamento degli ammortizzatori sociali, le Regioni hanno continuato ad organizzare parecchie iniziative per numerosi lavoratori in settori di particolare rilevanza che i Fondi appena citati non avevano potuto o voluto prendere in considerazione. Pertanto, sarebbe auspicabile che in futuro venisse promossa una stretta cooperazione tra politiche pubbliche regionali, Fondi interprofessionali e attività formative private e del privato sociale.

L'*inclusione attiva* costituisce in più casi un'area importante di impegno delle Regioni: si tratta, infatti, di predisporre risposte formative adeguate per flessibilità e sostenibilità, nonostante le problematiche di una graduale diminuzione delle risorse disponibili e del loro obbligatorio focalizzarsi su altre priorità. I destinatari possono essere detenuti ed ex detenuti, disabili fisici e psichici, tossicodipendenti, disoccupati di lunga durata, giovani e adulti con bassi livelli di istruzione. Rientrano in questo ambito anche ampi settori degli immigrati di prima e seconda generazione con le loro esigenze di qualificazione professionale e/o di riconoscimento e certificazione delle competenze che, se non soddisfatte, potrebbero costringerli a una integrazione di natura subalterna.

Il rapporto evidenzia anche alcune criticità delle politiche regionali e più in particolare quelle connesse con la caratteristica di essere troppo frequentemente *ondivaghe*. Le rilevanti differenze che si riscontrano tra Regioni e anche al loro interno riguardo alla scelta delle priorità, dei contenuti, delle metodologie e della durata degli interventi formativi non dipendono solo dal legittimo esercizio dell'autonomia in ambiti di loro competenza esclusiva o dalla specificità dei contesti economici e sociali di riferimento, ma sono anche l'effetto di una variabilità che si traduce in conseguenze problematiche sulla visibilità e sulla trasparenza dell'offerta e sulla possibilità di informarsi delle opportunità

esistenti e di progettare i propri percorsi da parte di chi avrebbe bisogno di servirsene. Questo andamento riguarda non solo le misure meno strutturate, ma anche quelle ampiamente disciplinate.

Un esempio evidente di diversificazione eccessiva è costituito dalle *politiche per l'occupabilità* indirizzate a quanti cercano per la prima volta un lavoro o a quanti, avendolo perso, tentano di rientrare nel mondo del lavoro. Infatti, le differenze tra le Regioni riguardo al ruolo assegnato alle tre modalità principali di intervento (offerta di corsi; mix di orientamento e formazione o di formazione e stage/tirocini; percorsi integrati di più dispositivi e strumenti) e alle caratteristiche dei destinatari suscitano notevoli perplessità sugli obiettivi perseguiti e sulla loro appropriatezza. Inoltre, i dubbi aumentano quando si esaminano i risultati occupazionali delle politiche adottate: infatti, in vari contesti si riscontrano i mali dell'assistenzialismo formativo nel senso che le persone passano da un corso all'altro senza riuscire a ovviare alle problematiche originarie; inoltre, né i corsi che costituiscono l'offerta più comune, né i tirocini che risultano in aumento in anni recenti evidenziano esiti occupazionali soddisfacenti per i soggetti più difficili - i più giovani e i più anziani con le competenze più deboli - e che avrebbero bisogno di itinerari personalizzati.

Le problematiche non sono minori quando si passa da misure per il lavoro di natura solo riparatorie a politiche rivolte all'obiettivo di *aumentare le competenze* e di promuovere le capacità delle persone di effettuare una ricerca orientata e attiva del lavoro. Da questo punto di vista vanno ripensate anzitutto le potenzialità in vista dell'occupabilità del tirocinio che, introdotto per finalità formative, è stato utilizzato negli ultimi anni troppo facilmente come strumento di politica attiva del lavoro con due pericoli: di essere usato in alternativa a percorsi di grande valenza occupazionale come l'apprendistato e di dar luogo al caso delle esperienze ripetute più volte senza efficacia. Pertanto sono parecchi i giovani che dopo un tirocinio si ritrovano sulla strada dei percorsi precari. Tali andamenti si riscontrano in un quadro in cui i due strumenti che dovrebbero costituire le strategie principali per l'entrata nel mondo del lavoro non trovano l'attuazione che sarebbe necessaria: infatti, l'apprendistato stenta decisamente a decollare e il sistema dell'IeFP - su cui ritornerò più ampiamente dopo - è stato realizzato da un numero relativamente ristretto di Regioni o ha avuto una attuazione tardiva e debole proprio nelle zone del Paese dove il bisogno è maggiore.

Dalle analisi del Rapporto emerge un'ulteriore esigenza a cui dare adeguata risposta. Le politiche pubbliche per la formazione e il lavoro dovrebbero essere messe in grado di *intercettare* settori produttivi in espansione. Questo permetterebbe di orientare gli investimenti in modo da assicurare maggiore occupabilità ai beneficiari delle misure in questione.

## 2. Punti forti e criticità del sistema di IeFP

I dati non provengono dai monitoraggi ISFOL, ma dalle anagrafi regionali della Formazione Professionale. Più precisamente sono stati tratti dal primo modello operativo *Sistaf* (sistema statistico della Formazione Professionale) messo a punto e implementato con 13 Regioni e che riguarda le annualità 2008-14.

Incominciando con le caratteristiche anagrafiche, la distribuzione di *genere* registra la superiorità dei maschi sul piano quantitativo nel senso che essi rappresentano il 60% del totale. Tale cifra evidenzia delle oscillazioni rilevanti in quanto in alcune Regioni (come per esempio la Basilicata, la Liguria, le Marche, il Piemonte e la Toscana) la quota degli allievi si colloca al di sopra del 60%, mentre in altre, quali il Friuli Venezia Giulia, il Lazio, la Lombardia e la Puglia, essa si situa al di sotto. In conclusione, l'IeFP si caratterizza come un sotto-sistema formativo maschile piuttosto che femminile, in quanto in generale i ragazzi collezionano nella loro carriera scolastica più bocciature e ritardi e si orientano in maggior numero verso percorsi formativi più brevi e più facilmente spendibili nel mondo del lavoro.

Uno su cinque degli iscritti alla IeFP è *straniero* e la loro quota è maggiore che nell'istruzione poiché nella IeFP si raggiunge una percentuale media del 20%, mentre nella scuola si arriva solo al 10% e nella secondaria di II grado appena al 7%. Queste cifre evidenziano la superiore valenza dell'IeFP a livello di inclusione e di promozione sociale.

Tradizionalmente la IeFP viene considerata come l'offerta di un'ultima possibilità di recupero per i bocciati del biennio della secondaria di II grado o per alunni in situazione di grave disagio fin dalla secondaria di I grado. I dati regionali evidenziano una condizione differente perché il 39% degli iscritti alla IeFP si caratterizza per una età fino ai 14 anni, un dato che attesta che per la maggioranza relativa degli allievi dell'IeFP l'iscrizione alla IeFP non rappresenta una scelta di ripiego, ma la *prima opzione* alla conclusione della scuola media.

Le *qualifiche* conseguite al termine della IeFP ammontano a 20 e sono 2 in meno rispetto a quelle incluse nel Registro nazionale della IeFP. Le percentuali maggiori di allievi si riscontrano nei percorsi di operatore del benessere (22% del totale) e della ristorazione (16%). A ridosso di questi due si collocano l'operatore elettrico (11%), meccanico (10%) e della riparazione dei veicoli a motore (9%); una qualifica trasversale di carattere impiegatizio, l'operatore amministrativo-segretariale, raggiunge solo il 7%. Le 10 qualifiche più numerose si concentrano in 6 macrosettori: attività manifatturiere, servizi di alloggio e ristorazione, servizi alla persona, commercio, costruzione e impiantistica, servizi alle imprese. Le qualifiche in cui prevalgono gli allievi sono l'operatore agricolo e quelle riconducibili alle aree meccanica, impiantistica ed edile; quelle più

femminili l'operatore del benessere, dell'abbigliamento, dei servizi di vendita e l'ambito amministrativo-segretariale. A loro volta gli stranieri risultano più rappresentati tra l'operatore meccanico, degli impianti termoidraulici, dell'abbigliamento e dei servizi di promozione e di accoglienza.

Passando poi al tema della *mobilità*, per frequentare i percorsi della IeFP, il 18% degli allievi si muove all'interno della Regione o da fuori Regione. Sembra pertanto che la IeFP non sappia ancora dotarsi di punti di erogazione adeguati alla domanda e all'articolazione professionale delle sue aspettative.

Più che i dati sulle caratteristiche anagrafiche interessano quelli sugli *esiti* e la *qualità* dell'occupazione degli allievi della IeFP. Al riguardo si è ricorso a uno studio di caso relativo agli andamenti nella Lombardia. Il primo dato positivo da evidenziare è rappresentato dalla percentuale dei qualificati dei percorsi triennali che conseguono un lavoro dipendente o subordinato<sup>6</sup> nei 18 mesi dopo la conclusione degli studi: la quota si colloca intorno al 40% e si tratta di una media relativa agli anni 2011 e 2012. Tale cifra è inferiore al 60% degli anni precedenti, ma la differenza si spiega con la crescita degli iscritti al diploma professionale – per i quali il dato è il 60% – per cui è ragionevole pensare che una parte consistente di quanti ottengono una qualifica preferisca completare il proprio percorso formativo con il diploma. L'andamento appena richiamato giustificherebbe la differenza nei tempi che i giovani impiegano nel trovare un lavoro che per i diplomati avviene principalmente entro 6 mesi dalla fine dei corsi, mentre per i qualificati si colloca tra i 12 e i 18 mesi ma che prima dell'aumento degli iscritti al diploma si situava generalmente entro il semestre. L'IeFP si conferma anche come l'offerta formativa che assicura una migliore riuscita nel primo inserimento occupazionale dei maschi la cui presenza, d'altra parte, nella IeFP è maggioritaria; al tempo stesso, le giovani donne sperimentano una potenzialità superiore a loro vantaggio quando possiedono titoli più specialistici. Nel confronto tra italiani e stranieri, i secondi sono avvantaggiati nella qualifica e i primi nel diploma. Un altro dato è che i territori con una presenza di qualificati e di diplomati superiori alla media registrano tassi di inserimento occupazionale migliori come anche le qualifiche con contenuti a maggiore carattere tecnico-specialistico e quelle con almeno 1.000 qualificati. Passando al tema della stabilità occupazionale, che è riconosciuta ai contratti a tempo indeterminato e di apprendistato, va evidenziato che essa coinvolge il

<sup>6</sup> Avendo lo studio usato i microdati contenuti nelle banche dati regionali delle comunicazioni obbligatorie (COB), ci si è dovuti limitare ai rapporti di lavoro interni al mercato di lavoro dipendente e parasubordinato.

50% dei giovani qualificati occupati e il 60% dei diplomati occupati; a loro volta, la metà dei qualificati e il 40% dei diplomati trovano un'occupazione con contratti a termine, ma la grande maggioranza si trova a lavorare per periodi lunghi con lo stesso imprenditore. Un'ultima osservazione riguarda la coerenza del lavoro con il proprio percorso formativo: «Se [...] la coerenza è la misura di efficacia di un'offerta formativa rivolta a giovani che, con buone probabilità, si fermerebbero alla licenza media ovvero a un titolo di studio a-specifico per natura, quel 40% che patrimonializza quanto acquisito in formazione professionale, e quindi in competenze tecnico-specialistiche, è un risultato da non sottovalutare»<sup>7</sup>.

Termino con tre *osservazioni* di carattere generale. In un campo così importante come le politiche formative e del lavoro sembra un vero scandalo che ancora manchi un sistema informativo valido e completo sugli interventi che avvengono a livello regionale. Il volume ha messo in evidenza punti forti e criticità dell'ambito esaminato, più i primi che le seconde che, tuttavia, non sono poche e marginali e che pertanto richiedono misure urgenti per ovviarle. In terzo luogo, anche la CGIL - da cui nel passato è venuta una forte opposizione - riconosce le grandi potenzialità della IeFP per cui non si capisce il motivo delle resistenze alla realizzazione di un vero sistema nazionale della IeFP; da questo punto di vista il decreto attuativo della delega per l'istruzione professionale, come si vedrà altrove in questo numero, ha perduto l'occasione per fare un salto di qualità in questo ambito.

<sup>7</sup> A. TESELLI (a cura di), *o.c.*, p. 55





BERTELL L., *Lavoro ecoautonomo. Dalla sostenibilità del lavoro alla praticabilità della vita*. Milano, elèuthera, 2016

Il libro di Lucia Bertell propone alcuni interrogativi radicali sul significato che molte e molti cercano e danno all'esperienza lavorativa: qual è lo spazio che il lavoro occupa nella vita quotidiana delle persone? Il lavoro può essere visto come una pratica politica? Quali sono i tratti delle esperienze di lavoro di chi racconta storie alternative rispetto alla narrazione oggi prevalente, quella capitalistica? Come si configura il lavoro di chi cerca di realizzare economie diverse e dunque anche modi di vivere e di lavorare diversi?

Per rispondere a questi interrogativi, l'Autrice si mette convintamente alla ricerca dei modi di esistere – prima e forse più che di lavorare – di coloro che sanno resistere e talvolta riescono anche a superare l'immaginario economico e sociale dominante, quello capitalista, che riduce il lavoro a merce deprivata di senso.

L'Autrice stessa, oggi ricercatrice all'Università di Verona, proviene da esperienze nel mondo della cooperazione e ha potuto essere testimone diretta del processo che in questi anni ha fatto sì che il mercato si appropriasse anche del cosiddetto terzo settore e delle economie solidali, spostandone il significato dall'ordine simbolico della vita e della reciprocità a quello del profitto. Il confine da tracciare non è più dunque quello tra profit e non profit. Indizi di un diverso modo di vivere e di lavorare si trovano in varie realtà economiche che, al di là della forma giuridica che assumono, cercano di modificare dal basso il mercato attraverso nuovi e più consapevoli modi di organizzare la vita e il lavoro. Si tratta di lavoratori e lavoratrici agricoli che hanno scelto il biologico, panificatori che recuperano antichi processi artigianali, educatori ed educatrici che utilizzano nuove modalità espressive, operatrici del turismo responsabile, costruttori di mattoni in terra cruda, meccanici di biciclette, libraie indipendenti ecc. A tutti e tutte queste figure il libro dà voce. Il saggio tiene sempre insieme e feconda reciprocamente l'esperienza personale dell'Autrice, l'approfondimento teorico e le esperienze vive di tanti e tante che cercano di raccontare storie di vita e di lavoro alternative al sistema capitalista. Il metodo che ha guidato nella ricerca sul campo viene descritto nell'introduzione, in forma di dialogo. Il primo capitolo espone l'oggetto e le ragioni della ricerca. Il secondo capitolo propone una disanima teorica sul lavoro e sul pericolo di un modello basato esclusivamente sulla crescita economica, che attinge al pensiero di autorevoli filosofi e sociologi, con particolare attenzione al pensiero femminile e ambientalista. Un intermezzo nella parte centrale del libro e il terzo capitolo propongono un'immersione e poi un'attenta analisi delle storie di vita e di lavoro raccolte. L'ultimo capitolo consente di disegnare, in una sorta di sintesi narrativa, i tratti salienti di un lavoro che l'Autrice definisce "ecoautonomo", spostando l'accento dall'ambito economico a quello della vita e lasciando spazio a valori quali quello dell'autonomia, della creatività sociale e delle relazioni di utilità (non di utilitarismo) tra lavoratori-produttori e cittadini consapevoli e critici.

La lettura di questo libro può aiutare chi opera nel mondo dell'Istruzione e formazione professionale a riflettere a fondo sui significati che sono implicati nei processi lavorativi, assumendo uno sguardo critico che consente di analizzare i problemi e le contraddizioni del nostro tempo ma anche di individuare i segni di una storie alternative possibili.

Gustavo Mejia Gomez



COSTANZI M., *Matematica con gusto! Menù di cucina e matematica*. Caselle di Sommacampagna (VR), Edizioni Zerotre, 2016

La matematica viene spesso percepita come una disciplina astratta, ostica e difficile da digerire. Marco Costanzi, con questo libro, rivisita la disciplina proponendola nelle vesti di “novità culinaria”, ricca di sapori, colori e forme, guidando il lettore attraverso un percorso che invita alla scoperta e all’osservazione di elementi come il gusto e la bellezza, che possono sembrare lontani da teoremi, formule e calcoli. La matematica viene presentata

“nel piatto”, partendo dagli aspetti concreti della preparazione culinaria, come la scelta degli ingredienti, delle quantità e delle proporzioni, fino ad arrivare alla presentazione delle portate e dei menù.

L’autore, docente di matematica presso il “Centro Servizi Formativi Stimmadini” di Verona, grazie all’aiuto dei colleghi docenti/*chef* Daniele Cipriani e Luca Magagnotti (autori delle ricette), fa incontrare il mondo dei numeri e della cucina riproponendo l’esperienza fatta nell’ambito del Concorso “I makers dei CFP: intellegiamo con le mani”, fornendo materiali, spunti e stimoli che possono ispirare sia il pensiero matematico che l’interesse per l’ambito culinario. Le ricette presentate sono arricchite da una meticolosa descrizione degli ingredienti, da informazioni nutrizionali e da digressioni di tipo storico e geografico in grado di accendere nel lettore sia la voglia di mettersi ai fornelli che l’interesse per i concetti algebrici e geometrici che stanno dietro alla preparazione di un piatto.

I contenuti dell’opera vengono presentati nella forma di due menù, nei quali compaiono trattazioni matematiche approfondite da punti di vista diversi. Il primo menù rielabora concetti geometrici e algebrici quali la circonferenza, le proporzioni, la simmetria e la successione di Fibonacci; il secondo menù mette in tavola le forme e il rettangolo aureo, facendo riferimento anche a elementi di architettura. Ogni menu comprende quattro portate (antipasto, primo piatto, secondo piatto e dolce) e ogni portata è suddivisa in tre sezioni: la prima (*Matematica*) argomenta i concetti matematici legati al piatto proposto riconducendoli all’ambito culinario; la seconda (*Cucina*) tratta le caratteristiche degli ingredienti (verdura, ortaggi, crostacei etc.) ponendo particolare attenzione alla loro forma e alle caratteristiche geometriche, oltre che a quelle nutritive; la terza propone una *Ricetta* assolutamente da provare.

L’opera è raffinata ed è caratterizzata da una particolare cura sia per la forma, sintetica ed efficace, con cui vengono presentate le argomentazioni e le ricette, sia per la veste grafica, impreziosita da coloratissime foto e dalla coerenza di stile. Può essere una lettura interessante sia per gli amanti della cucina che per quelli della matematica, ma è anche un ottimo esempio di come si possano creare dei collegamenti solidi, dei *trait d’union*, tra i temi afferenti agli assi culturali e i temi afferenti all’area professionalizzante del curriculum dell’IeFP. Il testo si rivela quindi utile per i docenti dell’IeFP, ma anche della scuola, che fossero in cerca di spunti per ideare progetti che orientano ad approfondire concetti matematici mentre si opera in laboratorio (qui, in quello di cucina).

Marco Perini



CNOS-FAP (a cura di), *Modelli e strumenti per la formazione dei nuovi referenti dell'autovalutazione delle istituzioni formative nella IeFP*, Roma, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali/Cnos-Fap, 2016, pp. 377.

Il nostro *Sistema Nazionale di Valutazione* (SNV) nasce e si definisce in relazione alla legge n. 10/2011 che ne individua la struttura organizzativa. Più specificamente, esso rientra nelle competenze principalmente di tre soggetti: l'Indire (Istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa), con funzioni di supporto ad attività di miglioramento e di innovazione; l'Invalsi (Istituto nazionale per la valutazione del sistema di istruzione e di formazione), con il ruolo di preparazione di prove di valutazione degli apprendimenti e di partecipazione alle ricerche internazionali; il corpo ispettivo, con funzioni di valutazione delle scuole e dei dirigenti scolastici. Al riguardo conviene subito puntualizzare che la finalità generale del SNV consiste nel valutare l'efficienza e l'efficacia del sistema educativo di istruzione e di formazione. Se si fa riferimento alle modalità della valutazione, sono due le tipologie principali: quella esterna effettuata da valutatori che non sono membri del personale della scuola o centro; quella interna svolta soprattutto da quanti fanno parte del personale. Più specificamente, la prima modalità mira a offrire alle scuole e ai centri indicazioni concrete per la predisposizione, l'attuazione e l'eventuale modifica del proprio piano di miglioramento. Quanto alla valutazione interna (o autovalutazione), di cui si occupa il volume, gli obiettivi principali sono di due tipi: effettuare un esame e una verifica del proprio servizio educativo, utilizzando i dati del sistema informativo del Ministero, delle rilevazioni sugli apprendimenti, delle elaborazioni del valore aggiunto compiute dall'Invalsi e della scuola/centro stessi; predisporre un rapporto di valutazione interna in conformità con il quadro di riferimento preparato dall'Invalsi e redigere un piano di miglioramento.

Il progetto Vales preparato dall'Invalsi (2010-13) ha delineato un modello per l'autovalutazione a tre dimensioni (esiti, processo e contesti) e sulla sua base il Miur ha generalizzato alcuni strumenti operativi tra cui il rapporto di autovalutazione (RAV) con i relativi indicatori.

È chiaro che i processi appena menzionati sono destinati a coinvolgere i centri della IeFP che costituiscono una parte integrante del nostro sistema educativo di istruzione e di formazione. Pertanto, il CNOS-FAP ha intrapreso un'attività di cooperazione con il Miur e l'Invalsi al fine di redigere delle linee guida per la valutazione della IeFP, attività che si è tradotta in una sperimentazione.

Per realizzare gli obiettivi ambiziosi appena richiamati, è necessaria tra l'altro la messa in campo di appositi "referenti interni" dell'autovalutazione e la ricerca di cui alla presente pubblicazione si situa in questo ambito in quanto mira a predisporre modelli e strumenti per la formazione delle nuove figure. Sul piano metodologico l'indagine ha previsto: la raccolta della letteratura più rilevante sui criteri, concetti, profili, standard e modelli riguardanti le problematiche in esame; un'analisi desk delle prassi più importanti riscontrabili nella IeFP; la realizzazione di focus group e/o interviste nei centri del CNOS-FAP e di altri Enti al fine di individuare bisogni specifici e di validare i prototipi esistenti.

In relazione a tale disegno di analisi, il volume si articola in cinque sezioni. La prima analizza le politiche di valutazione delle scuole e delle istituzioni formative in un quadro comparativo: la seconda offre una sintesi della normativa esistente a livello nazionale; nella terza vengono presentate le figure professionali rilevanti; la quarta raccoglie le buone pratiche riscontrabili nei CFP, mentre nell'ultima sono proposte ipotesi di percorsi formativi per i referenti interni. Esempi di strumenti sono offerti in allegato, come particolarmente utile risulta la bibliografia sui temi affrontati.

La ricerca riportata nella pubblicazione è sicuramente apprezzabile per la sua validità. La docu-

mentazione di riferimento che viene offerta nel volume 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. I CFP in generale, e non solo quelli del CNOS-FAP, troveranno in questo volume una serie di orientamenti e di indicazioni che potranno aiutarli per la predisposizione di modelli e strumenti per la formazione dei referenti dell'autovalutazione nella IeFP.

G. Malizia



SALATIN A., *Progettare, gestire e valutare i nuovi percorsi di alternanza scuola lavoro. Itinerari e strumenti per le scuole del secondo ciclo*, Milano Rizzoli Education 2017, pp. 144.

La pratica dell'Alternanza Scuola Lavoro (ASL) in Italia vanta una lunga tradizione ma fino ad oggi, a giudizio di esperti, sembra non aver inciso profondamente sull'organizzazione scolastica. Diverso il discorso per il (sotto)Sistema di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) che ha realizzato da decenni, soprattutto attraverso lo stage, un modo efficace per integrare mondo formativo e mondo produttivo.

L'introduzione dell'ASL a livello curricolare e l'abbandono del suo carattere opzionale a seguito dell'approvazione della legge 13 luglio 2015, n.

107, ha inserito nel mondo scolastico delle novità che, secondo molti, andranno progressivamente a modificare strutturalmente l'impianto disciplinare. Si tratta dell'impresa con i suoi referenti e tutor aziendali, che agirà, in modo "paritario", con i soggetti istituzionali della scuola, sia in sede di progettazione che di valutazione dei percorsi curricolari (o parti di essi).

Su questa innovazione scrive il prof. Arduino Salatin. L'autore intende offrire al lettore una riflessione critica sui modelli formativi evocati dall'ASL con le pratiche agite fino ad oggi nei concreti contesti scolastici, aziendali e territoriali.

Il volume presenta le diverse accezioni di ASL e ne ripercorre il ciclo standard di gestione curricolare (analisi, progettazione, organizzazione, valutazione). Individua alcune problematiche costitutive finora emerse e specifica qualche pista di approfondimento, riporta, inoltre, una serie di modelli e pratiche esemplificative dedotte dalle esperienze sul campo effettuate dalle scuole, con riferimento ai tre attuali indirizzi del secondo ciclo: licei, istituti tecnici e professionali.

Il primo capitolo propone da un lato una cornice culturale e metodologica di riferimento per collocare l'ASL diventata obbligatoria per tutti gli studenti del secondo ciclo di istruzione a partire dalla Legge 107/2015, dall'altro vengono forniti alcuni dati riferiti all'esperienza precedente all'introduzione della nuova normativa. Nel secondo capitolo si individuano i passaggi essenziali per una buona progettazione con particolare attenzione alle attività finalizzate a facilitare una esperienza formativa efficace nelle organizzazioni lavorative e professionali. In esso viene privilegiato il modello di ASL imperniato sullo stage aziendale curricolare. Il terzo capitolo affronta gli aspetti organizzativi e gestionali; la riflessione viene sviluppata dalla triplice prospettiva della scuola, dell'impresa e dello studente. Nel quarto capitolo si affronta il delicato tema della valutazione. Esso si concentra in due ambiti principali: misurazione dei risultati di apprendimento (cui può essere collegata anche l'attività di certificazione delle competenze acquisite) e valutazione dei percorsi. Il quinto capitolo dà spazio a una serie di questioni aperte emerse nella prima fase di implementazione dell'alternanza sul terreno culturale, didattico e organizzativo, come ad esempio il rapporto con le discipline e la questione dell'inserimento degli studenti portatori di bisogni educativi speciali (BES) di cui si riportano alcune esperienze esemplificative. Nel sesto capitolo sono documentate, a partire dalle fonti esistenti sul web e dalla conoscenza diretta degli autori, una serie di esperienze concrete, selezionate per tematica e per tipologia di istituti. Il volume si conclude con una Appendice che raccoglie due estratti relativi a una Guida dei tutor scolastico e aziendale e una Guida per la progettazione di percorsi triennali di alternanza; in chiusura propone un esempio di diario di bordo. I soli cenni permettono di affermare che il volume, pur piccolo come pagine, è denso e stimolante per più soggetti. Per gli operatori della scuola, innanzitutto, che sono chiamati in maniera sempre più pressante a colmare la distanza con il mondo del lavoro. Per il mondo del lavoro, poi, che è provocato da questa nuova opportunità. Riusciranno le imprese, soprattutto piccole e medio piccole, a diventare anche luoghi formativi per i giovani?

Mario Tonini



G. ZAGARDO – G.M. SALERNO, *La Formazione Professionale nelle Regioni. Anno 2014-15. Proposta di un costo standard*, Roma, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali/CNOS-FAP, 2017, pp. 182.

Il volume comprende due parti: una più corposa, redatta da G. Zagardo, che fornisce il quadro della IeFP nelle Regioni relativamente all'anno 2014-15 e l'altra più sintetica, stesa da G.M. Salerno, che affronta la questione dei costi standard unitari, sempre della IeFP. Le due sezioni contribuiscono a fare del libro una pubblicazione molto valida ed attuale. In particolare, va riconosciuta alla prima parte la precisione dei dati offerti, la loro completezza e una interpretazione particolarmente acuta. La seconda sezione, poi, è da apprezzare per aver affrontato una

questione nuova e complessa e di averlo fatto con originalità e al tempo stesso rispettando i criteri di scientificità quali emergono chiaramente dal disegno di analisi scelto.

La prima parte conferma la presenza nelle Regioni dei punti forti della IeFP che i rapporti INAPP (ex ISFOL) evidenziano a livello nazionale. Li richiamiamo qui brevemente: la crescita degli iscritti; l'aumento della opzione per la IeFP come prima scelta dopo la secondaria di I grado; la particolare efficacia nella lotta alla dispersione; la rilevante capacità di inclusione con speciale riguardo agli allievi stranieri; i lusinghieri esiti occupazionali; il rafforzamento di una filiera professionalizzante verticale che può portare gli allievi fino all'istruzione superiore; il legame strutturale con le forze sociali del territorio.

Certamente non mancano i punti deboli, ma tutti provengono da fattori esterni alla IeFP. Anzitutto, va sottolineato l'effetto distorto sul sotto-sistema dovuto all'intervento "sostitutivo" e non "sussidiario" dell'Istituto Professionale di Stato. Altre criticità riguardano: la disomogeneità sul piano territoriale per cui la circoscrizione che avrebbe più bisogno della IeFP, il Sud cioè, è proprio quella che ne dispone in misura grandemente insufficiente; la riduzione dei finanziamenti nonostante la crescita delle iscrizioni; la presenza inadeguata del quarto anno rispetto alla domanda; la mancata definizione dei Livelli Essenziali di Prestazione; l'adozione di un sistema disomogeneo di costo standard.

Contribuiscono a ridurre queste problematiche due sperimentazioni introdotte nel 2015. La prima si riferisce al sistema duale e la seconda introduce nella IeFP il sistema nazionale di valutazione. Come si è visto sopra, tra i punti deboli menzionati uno riguarda la questione dei costi standard unitari della IeFP che si sta diffondendo in modo differenziato e frammentato. In proposito, nella seconda parte della pubblicazione si presentano i presupposti metodologici, le modalità di svolgimento e i primi risultati di un progetto di ricerca sullo studio dei costi della IeFP. Un primo esito evidenzia le forti differenziazioni tra i finanziamenti annualmente corrisposti nelle Regioni. Ancor più grave è l'altro risultato che consiste in una rilevante e diffusa sottovalutazione del fabbisogno finanziario della IeFP rispetto a quello che dalla ricerca emerge come congruente con parametri di efficienza, efficacia e qualità.

Tale andamento, se dovesse continuare nei prossimi anni, è destinato a causare conseguenze molto problematiche per la possibilità della IeFP di erogare un servizio educativo valido e potrebbe risultare particolarmente dannoso per la stessa sopravvivenza di tale sistema. Pertanto, l'applicazione di criteri mirati a definire un corretto fabbisogno standard per ciascun percorso di IeFP è un obiettivo da perseguire con urgenza e con impegno, se si vuole assicurare ai nostri giovani su tutto il territorio nazionale non solo un'offerta formativa di qualità ma anche l'attuazione del principio di eguaglianza che non può essere solo formale, ma che deve divenire anche sostanziale.

G. Malizia

In allegato a questo numero

Una **“Rivista”**  
nella rivista Rassegna CNOS

## **LA FORMAZIONE DEI FORMATORI**

Proposta di itinerario di navigazione  
sul sito [www.cnos-fap.it](http://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](http://www.carvet.org))

- Per navigare sul **8° itinerario di navigazione “La formazione dei formatori”** clicca qui: **Allegati Rassegna CNOS 2/2017**

In questa proposta di “Itinerario di navigazione” si analizzano alcuni dei materiali presenti nel sito web della Federazione CNOS-FAP relativi alla formazione dei formatori che operano nel contesto della IeFP (Istruzione e Formazione Professionale). La ricchezza e la varietà dei contenuti testimonia il desiderio e lo sforzo di rendere la formazione dei formatori sempre più rispondente alle esigenze dei giovani in formazione e dei contesti in cui si opera.

### **Nei precedenti numeri della rivista:**

- Per navigare sul **7° itinerario di navigazione “Il CFP si rinnova”** clicca qui: **Allegati Rassegna CNOS 1/2017**

L’articolo, in continuità con quanto proposto negli Allegati agli ultimi sei numeri della rivista “Rassegna CNOS”, propone una panoramica della sezione

del sito web della Federazione CNOS-FAP ([www.cnos-fap.it](http://www.cnos-fap.it)) denominata "Il CFP si rinnova". Dopo aver presentato la struttura e gli obiettivi di tale sezione, vengono analizzati alcuni dei numerosi contributi presenti in essa e se ne evidenziano soprattutto le implicazioni didattiche.

- Per navigare sul **6° itinerario di navigazione "La voce dei protagonisti"** clicca qui: **Allegati Rassegna CNOS 3/2016**

In questa ultima proposta di *Itinerario di navigazione* nel sito web della Federazione CNOS-FAP, ([www.cnos-fap.it](http://www.cnos-fap.it), vogliamo offrire un brevissimo *excursus* nei racconti e nelle narrazioni degli stessi protagonisti della Istruzione e Formazione Professionale (i formatori, gli allievi e gli ex-allievi), racconti ai quali il sito dà spazio e visibilità in varie sezioni. Si desidera restituire la parola a coloro (nostri colleghi) che incarnano e costruiscono quotidianamente un'esperienza formativa ed educativa ricchissima di iniziative, di impegno e di... storie da raccontare. Le loro (le nostre) "storie" hanno già segnato i precedenti *Itinerari* ma ora vorremmo ascoltarli in modo ancora più diretto, anche se brevemente.

Le pagine che seguono assomigliano a brevi risposte ad alcune domande che ci potrebbero essere poste:

- *raccontami che cosa fai nel tuo centro o nella tua scuola,*
- *dimmi un po' che cosa proponi ai tuoi allievi,*
- *spiegami come fai lezione,*
- *presentami le iniziative didattiche e le esperienze che hai realizzato per i tuoi allievi,*

Riscoprire, rileggere e valorizzare quanto pensato, progettato e vissuto da tanti insegnanti e allievi, rappresenta una straordinaria opportunità di condivisione e di formazione che non va assolutamente persa.

- Per navigare sul **5° itinerario di navigazione “L’orientamento”** clicca qui: **Allegati Rassegna CNOS 2/2016**

L’articolo costituisce la quinta proposta di “Itinerario di navigazione” nel sito internet della Federazione CNOS-FAP. Analizzando le pagine web che presentano il tema dell’Orientamento, si sofferma a considerare sia alcuni “significati” che il termine assume nell’ambito della Formazione Professionale promossa dai Salesiani in Italia, sia alcuni “strumenti” messi in rete a favore di formatori e orientatori.

1. Lo Statuto della Federazione CNOS-FAP
2. I Salesiani per il mondo del lavoro
3. I “significati” dell’Orientamento
4. Narrare l’orientamento
5. Strumenti per l’orientamento

- Per navigare sul **4° itinerario di navigazione “Tecnologie informatiche e Formazione Professionale”** clicca qui: **Allegati Rassegna CNOS 1/2016**

L’itinerario di navigazione presentato in queste pagine è la quarta tappa di un percorso di conoscenza ed esplorazione del sito web ([www.cnos-fap.it](http://www.cnos-fap.it)) della federazione CNOS-FAP. Nei precedenti contributi si è già richiamata l’attenzione sulle strategie didattiche, sulla valutazione e sul tema del lavoro nel contesto dell’Istruzione e Formazione Professionale (IeFP). Ora ci si concentra sulle pagine che trattano – con studi e approfondimenti ma anche con progetti e strumenti concreti – il tema delle tecnologie informatiche nei Centri di Formazione Professionale dei salesiani in Italia.

1. La New Media Education
2. I *Media* nei CFP del CNOS-FAP
3. La Lavagna Interattiva Multimediale (LIM)
4. Il tablet
5. Tecnologie mobili: potenzialità e limiti
6. Didattica e Web

- Per navigare sul **3° itinerario di navigazione “Pensare il lavoro”** clicca qui: **Allegati Rassegna CNOS 3/2015**

Questo terzo “itinerario di navigazione” nel sito web [www.cnos-fap.it](http://www.cnos-fap.it) propone, soprattutto a insegnanti e formatori dell'IeFP, una selezione di testi e contributi che presentano e aiutano a “pensare” il tema del lavoro. L'eterogeneità dei materiali scelti vuole favorire sia l'approfondimento di un tema molto ampio, e per molti aspetti drammaticamente attuale, sia il reperimento di suggerimenti, idee e strumenti per trattare efficacemente nelle aule scolastiche alcuni degli argomenti proposti.

Numerosi sono i **temi** affrontati:

- Pensare il lavoro ... a partire dai dati statistici
- Pensare il lavoro ... con la filosofia e la spiritualità
- Pensare il lavoro ... con i libri e i film
- Pensare il lavoro ... nella pratica didattica
- Pensare il lavoro ... con i protagonisti
- Pensare ancora in lavoro

- Per navigare sul **2° itinerario di navigazione “La valutazione”** clicca qui: **Allegati Rassegna CNOS 2/2015**

Per questa proposta di itinerario di navigazione, si è scelto di mettere a fuoco una questione centrale per docenti e formatori: la valutazione. Dai criteri scelti per la valutazione, dalle modalità di verifica e dalle tipologie di prove predisposte, dipende infatti l'articolazione dell'intero progetto formativo e dei piani di lavoro dei singoli docenti e formatori.

Numerosi sono i temi affrontati:

1. Perché soffermarsi sulla valutazione?
2. Che cosa si intende per valutazione?
3. La valutazione degli apprendimenti
4. Le rubriche delle competenze
5. Valutare e incoraggiare
6. Unità di apprendimento
7. Project Work
8. Prove esperte
9. Portfolio
10. Concorso Nazionale dei Capolavori dei Settori Professionali

- Per navigare sul **1° itinerario di navigazione “Strategie didattiche”** clicca qui: **Allegati Rassegna CNOS 1/2015**

L'articolo – scritto da un formatore – presenta una prima proposta di “itinerario di navigazione” tra i molteplici materiali presenti sul sito web della Federazione CNOS-FAP: [www.cnos-fap.it](http://www.cnos-fap.it).

In questo numero si è scelto di evidenziare alcuni contributi significativi soprattutto in relazione al miglioramento della pratica didattica di formatori e insegnanti. Ci si sofferma sulle “strategie didattiche” rilevate tramite specifiche ricerche sul campo e sulle Unità di Apprendimento sperimentate in aula dagli stessi docenti e formatori.

Numerosi sono i **temi** affrontati:

1. La peculiarità della IeFP
2. Strategie didattiche
3. Unità di apprendimento
4. Spunti operativi, dispense, glossari
4. Narrazioni

