

GENNAIO-APRILE 2017

1

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

RASSEGNA CNOS

problemi
esperienze
prospettive
per l'istruzione
e la formazione
professionale

STUDI E RICERCHE

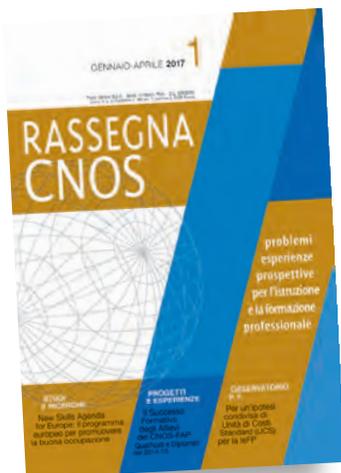
New Skills Agenda
for Europe: il programma
europeo per promuovere
la buona occupazione

PROGETTI E ESPERIENZE

Il Successo
Formativo
degli Allievi
del CNOS-FAP
Qualificati e Diplomati
nel 2014-15

OSSERVATORIO P. F.

Per un'ipotesi
condivisa di
Unità di Costi
Standard (UCS)
per la leFP



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 - sito 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 - Giuliano Vettorato - Tütlys Vidmantas

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 - marzo 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.

RASSEGNA CNOS

PROBLEMI ESPERIENZE PROSPETTIVE
PER L'ISTRUZIONE E LA FORMAZIONE
PROFESSIONALE

Anno 33 - n. 1 Gennaio-Aprile 2017

Editoriale

3

Studi e ricerche

REDAZIONE CNOS-FAP, *Intervista a don Bart Decancq s.d.b., Direttore del Don Bosco Onderwijscentrum (Don Bosco Centro per le Scuole - Belgio)*

27

ALLULLI G., *New Skills Agenda for Europe: il programma europeo per promuovere la buona occupazione*

39

PELLERREY M., *Lo sviluppo di un'etica professionale coerente con il contesto lavorativo odierno*

49

SALATIN A., *L'evoluzione dell'istruzione degli adulti in Italia e i possibili collegamenti col sistema della leFP*

63

Progetti e esperienze

MALIZIA G. - GENTILE F., *Il Successo Formativo degli allievi del CNOS-FAP Qualificati e Diplomati nel 2014-15*

69

VETTORATO G., *La disoccupazione tra i giovani a livello mondiale non accenna a diminuire*

95

TACCONI G., *Il lavoro dell'etnografo. Spunti di metodo a partire dall'analisi di un testo letterario*

111

Osservatorio sulle politiche formative

MEJIA GOMEZ G., *La voce di testimoni privilegiati. Formazione e lavoro. Il punto di vista dello SNALSL* _____

135

SALERNO G.M., *Per un'ipotesi condivisa di Unità di Costi Standard (UCS) per la leFP* _____

141

Cinema per pensare e far pensare

AGOSTI A., *Stella* _____

161

Schedario: Rapporti

MION R., *CENSIS 50 anni: "L'Italia che non investe sul futuro"* _____

165

MALIZIA G., *Schede sui principali Rapporti: CENSIS, Centro Studi per la Scuola Cattolica* _____

179

Schedario: Libri

Recensioni _____

193

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

In allegato a questo numero: DALL'Ò P., *Il CFP si rinnova* _____

209

L'esito negativo del referendum popolare sulla riforma costituzionale (4 dicembre 2016) approvata dal Parlamento nel corso di questa legislatura mantiene inalterato l'attuale assetto costituzionale anche in ordine all'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), e dunque è necessario continuare ad operare affinché, nell'immutato quadro costituzionale, le questioni cruciali della IeFP possano essere concretamente affrontate.

Ciò comporta che Regioni e Stato cooperino fattivamente, dato che senza uno sforzo congiunto non si potrà pervenire a risultati coerenti con un'adeguata offerta educativa a carattere professionale sull'intero territorio nazionale.

Il principio generalissimo della non arbitraria differenziazione nel trattamento ordinamentale dei due ambiti – quello scolastico e quello della IeFP – compresenti nel sistema educativo nazionale, ai fini della pari garanzia dei diritti costituzionalmente riconosciuti in egual misura ai rispettivi studenti ed allievi, andrebbe tenuto in considerazione dal futuro legislatore, soprattutto per colmare le evidenti lacune e contraddizioni presenti nella legislazione vigente che tende spesso a privilegiare, nei provvedimenti che adotta, la sola scuola statale. Se si attuasse, si rimuoverebbe un'inammissibile discriminazione costituzionale che incide sulla pari garanzia del diritto allo studio in entrambi i settori nei quali può essere esercitato il diritto-dovere all'istruzione e alla formazione.

Il presente Editoriale affronta vari aspetti di questa complessa materia.

1. Monitoraggio del Sistema dell'Istruzione e della Formazione. La situazione dell'Italia al 2016

Il testo di riferimento è costituito dalla Relazione di monitoraggio sul sistema dell'Istruzione e della Formazione degli Stati dell'UE predisposta dalla Direzione generale dell'educazione e della cultura per la Commissione Europea². I Rapporti sono 28 tanti quanti i Paesi dell'UE e ovviamente il nostro commento si limiterà all'Italia. Le varie relazioni si fondano sulle prove quantitative e qualitative più aggiornate e sulla loro base intendono esaminare e valutare i provvedimenti più significativi adottati da ciascuno Stato membro, focalizzando l'attenzione princi-

¹ L'Editoriale è opera congiunta di Luigi Enrico Peretti, Direttore Generale CNOS-FAP, Guglielmo Malizia, Professore emerito di Sociologia dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana, Dario Nicoli, Docente Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia, Arduino Salatin, Preside dell'Università Salesiana IUSVE di Venezia e Vice-Presidente dell'INVALSI, Eugenio Gotti, Esperto di politiche dell'Istruzione e Formazione Professionale, Mario Tonini, Direttore Amministrativo Nazionale del CNOS-FAP.

² Cfr. DIRECTORATE GENERAL OF EDUCATION AND CULTURE – EUROPEAN COMMISSION, *Education and Training Monitor 2016. Country Analysis. Italy*, Luxembourg, Luxembourg Publications Office of the European Union, 2016, pp. 151-160.

palmente sugli sviluppi intervenuti dalla metà del 2015. Inoltre, esse completano e perfezionano le fonti di informazione esistenti che forniscono una descrizione dei sistemi nazionali di Istruzione e di Formazione.

1.1. L'Italia e gli indicatori chiave dell'Istruzione e della Formazione

Il Consiglio europeo del 12 maggio 2009 ha approvato un nuovo quadro strategico per la cooperazione nel settore dell'Istruzione e della Formazione che tra l'altro comprende 6 benchmark (parametri di riferimento della performance media)³. La loro definizione individua un modello concreto e quantificabile che serve a indicare agli Stati dell'UE il percorso da seguire per costruire un sistema di apprendimento permanente e per misurare il loro stato di avanzamento in tale direzione. L'obiettivo che si intende realizzare è di raggiungere il benchmark come media europea per cui sono accettate anche diversità di attuazione tra i Paesi; inoltre, la mancata attuazione di tali parametri da parte di uno Stato membro non implica alcuna sanzione.

Il quadro strategico riguarda il periodo 2011-20 e si pone in linea di continuità con il precedente, la Strategia di Lisbona cioè (2001-10). Tra l'altro, tre dei parametri da raggiungere nel 2020 riprendono quelli del decennio passato e cioè la riduzione della quota di abbandoni precoci nell'Istruzione e nella Formazione, la diminuzione della porzione di giovani con scarse prestazioni in lettura, matematica e scienze e l'aumento della percentuale di adulti che dovrebbero partecipare alla formazione permanente. A loro volta, i nuovi riguardano la crescita nell'accesso all'educazione e cura della prima infanzia, della quota dei laureati e del tasso di occupazione dei diplomati secondari o universitari. A questo punto si può passare a presentare la fotografia dell'attuazione dei benchmark da parte dell'Italia, che è stata scattata dal monitoraggio del 2016.

La percentuale dei giovani italiani 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 del 14,7% ed è diminuita di quasi tre punti dal 2012 quando raggiungeva il 17,3%. A sua volta, la media europea si situava alle due date al 12,7% e all'11%. Pertanto, se è vero che nel nostro Paese il tasso di abbandono precoce è in costante calo, tuttavia, esso continua a collocarsi al di sopra di quello generale dell'UE ed ancora lontano da quel 10% che dovrebbe costituire la meta da conseguire nel 2020.

Lo stesso andamento si riscontra riguardo alla quota delle persone fra i 30 e i 34 anni che possiedono un diploma di istruzione terziaria. Il parametro di riferi-

³ Cfr. G. ALLULLI, *Dalla strategia di Lisbona a Europa 2020*, Roma, CNOS-FAP - Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2015, pp. 33-41.

mento per il 2020 è del 40%, la media europea è aumentata tra il 2012 e il 2015 del 2,7%, passando dal 36% al 38,7%. Nello stesso periodo l'Italia è cresciuta in misura maggiore (+3,4%), ma le percentuali relative ai due anni risultano inferiori in maniera consistente, essendo rispettivamente il 21,9% e il 25,3%.

L'andamento è invece positivo nell'educazione e nella cura della prima infanzia (dai quattro anni all'età di inizio dell'obbligo scolastico). Il benchmark è del 95% e l'Italia l'ha superato con il 96,5%, mentre la media europea è inferiore, si attesta al 94,3%.

Per quanto riguarda la quota dei quindicenni con risultati insufficienti in lettura, matematica e scienze, il rapporto di monitoraggio della situazione italiana fornisce solo i dati del 2012: essi sono rispettivamente il 19,5%, il 24,7% e il 18,7% e superano di circa due punti percentuali la media europea (17,8%, 22,1% e 16,6%). La situazione è ancora più insoddisfacente se si fa riferimento al benchmark del 2020 che è stato fissato al 15%.

La percentuale degli occupati tra i diplomati secondari o universitari (20-34 anni) a tre anni dal diploma non raggiunge la metà di questa coorte e si situa nel 2015 al 48,5%. Tale quota è in calo rispetto al 2012 di oltre cinque punti (54,1%) e l'andamento testimonia la gravità della situazione del mercato del lavoro nel nostro Paese. Anche il confronto con la media europea è tutt'altro che confortante in quanto nel periodo considerato i dati si collocano oltre i tre quarti e sono in crescita, anche se di poco (75,9% e 76,9% rispettivamente). Il parametro di riferimento al 2020 sembra per l'Italia ancora più irraggiungibile in quanto è stato fissato all'82%.

La partecipazione degli adulti (gruppo di età 25-64) alle attività di apprendimento permanente raggiunge nel 2015 il 7,3% ed è aumentata dello 0,7% dal 2012 quando si situava al 6,6%. A sua volta, la media europea si colloca alle due date al 10,7% e al 9,2%, superando del 3% circa le percentuali del nostro Paese. Di conseguenza, anche se la quota dell'Italia è in crescita, tuttavia essa continua ad essere inferiore al tasso medio dell'UE ed è ancora piuttosto lontana dalla meta del 15% da conseguire nel 2020.

Il rapporto di monitoraggio fornisce dati aggiornati, oltre che sui benchmark, anche su altri indicatori contestuali. In particolare, in Italia la spesa pubblica per l'istruzione è rimasta stabile tra il 2012 e il 2015 al 4,1% e in questo senso l'andamento è migliore della media europea che nel medesimo periodo ha registrato una leggera diminuzione, dal 5% al 4,9%; al tempo stesso le cifre citate evidenziano che la nostra quota risulta inferiore dell'1% circa in ambedue gli anni. Il rapporto di monitoraggio effettua anche un doppio confronto tra i giovani nati in Italia e quelli nati all'estero: il tasso di abbandono precoce dei secondi supera in misura consistente quello dei primi (2012: 38,9% vs 14,8%; 2015: 31,3% vs 12,7%), anche se il divario nel tempo si riduce da circa un quarto a quasi un

quinto. La distanza è notevole anche rispetto alla media europea (24,9% e 19%), sebbene anche in questo caso lo scarto tenda a diminuire nel periodo considerato da circa il 15% a oltre il 10%; la percentuale del gruppo di età 30-34 che ha ottenuto un diploma di istruzione terziaria risulta inferiore della metà circa tra i secondi in confronto ai primi (2012: 11,4% vs 24,1%; 2015: 14,1% vs 28,1%) ed è un terzo quasi della media europea (33,8% e 36,4%). Da ultimo, il tasso di occupazione dei neodiplomati (che hanno un'età compresa tra i 20 e i 34 anni e hanno concluso gli studi da uno a tre anni prima dell'anno di riferimento) diminuisce tra il 2012 e il 2015 dal 46% al 40,7% nel caso di titolo di secondaria superiore o di post-secondaria non terziaria e dal 63,9% al 57,5% se posseggono un diploma di istruzione terziaria, e il gap con la media europea non solo è rilevante, ma cresce nel tempo dal 20% circa a oltre il 30%.

1.2. Le sfide demografiche, delle competenze e delle diseguaglianze

Una strategia decisiva per affrontare questi nodi problematici è costituita dagli investimenti nell'istruzione, ma da questo punto di vista i segnali sono ancora contrastanti. Come si è ricordato sopra, la spesa pubblica per l'istruzione nel 2014 risultava tra le più basse dell'UE sia riguardo al PIL (4,1%), sia in relazione alla spesa pubblica complessiva (7,9%). Al tempo stesso va evidenziato che nella legge di stabilità del 2015 è stato previsto un fondo di un miliardo per finanziare l'attuazione della riforma della "Buon Scuola", una dotazione che a partire dal 2016 è stata elevata a 3 miliardi all'anno.

L'emigrazione verso l'estero degli italiani muniti di laurea sta rapidamente aumentando a partire dal 2010 e non è controbilanciata dal ritorno nel Paese di un numero equivalente di lavoratori con le medesime qualifiche elevate. Le statistiche ufficiali tendono a sottostimare il fenomeno perché non tutti i cittadini che emigrano vanno a registrarsi presso le nostre autorità consolari presenti nel Paese di destinazione. La crescita di tale flusso è da attribuire alle migliori condizioni di carriera e di retribuzioni che si trovano all'estero. Il fenomeno non può essere ritenuto una semplice "circolazione di cervelli", specifica delle persone che si recano temporaneamente in un altro Paese per lavoro o per studio per poi rientrare in quello di origine, ma va considerato come una vera e propria "fuga di cervelli" che si traduce in una perdita netta di capitale umano altamente qualificato.

Si è accennato sopra al tasso di abbandono scolastico precoce che, pur essendo in calo dal 2008, continua a caratterizzarsi nel 2015 per una percentuale nettamente superiore a quella della media europea (14,7% vs 11%). Al riguardo è stato evidenziato anche il differenziale notevolmente alto tra il dato degli studenti nati all'estero e residenti nel nostro Paese (31,3%) e quello generale dell'UE del 19%. In

proposito, un'altra diseguaglianza si osserva tra il tasso dei maschi (17,5%) e quello delle femmine (11,8%); inoltre, si registrano notevoli differenze sul piano regionale con il Nord-Est, il Centro e il Nord-Ovest al di sotto della percentuale nazionale (14,7%) mentre il Sud la supera di quasi tre punti e le Isole si collocano intorno a un quarto. Al contrario, un andamento positivo che è stato già richiamato sopra si può riscontrare nella frequenza da parte del gruppo di età 4-6 anni della scuola dell'infanzia che in Italia supera la media UE (96,5% vs 94,3%), una tendenza questa che nel lungo termine potrebbe contribuire a ridurre l'abbandono precoce.

Una sfida nuova per il nostro Paese è costituita dall'integrazione degli studenti nati all'estero. La loro consistenza nel sistema scolastico statale ha toccato nel 2015-16 il 9,5%, ma questa cifra si distribuisce su un gamma variegata che va dall'11,4% nell'educazione della prima infanzia al 6,3% nella secondaria di 2° grado. Uno degli insegnamenti che può essere assegnato ai docenti assunti nel 2015-16 per effetto della riforma della "Buona Scuola" riguarda proprio il miglioramento della conoscenza della lingua italiana da parte degli studenti stranieri. Inoltre, il MIUR ha preparato delle linee guida per gestire la loro integrazione e il concorso indetto nel 2016 per l'assunzione a tempo indeterminato ha previsto per la prima volta docenti specializzati nell'insegnamento della lingua italiana. Importante certamente per tutti gli studenti, ma in particolare per gli stranieri, è il rilievo che la riforma ha dato all'educazione alla cittadinanza e allo sviluppo delle competenze sociali e civiche.

1.3. La modernizzazione dell'istruzione

Con la Legge n. 107/2015 è entrata in vigore la riforma della "Buona Scuola" che ha introdotto nel nostro sistema educativo d'Istruzione e Formazione novità rilevanti. La prima da trattare, perché occupa una collocazione centrale nel provvedimento, è quella dell'autonomia, che si vuole completamente realizzata, dato che la normativa esiste ed è nel complesso adeguata, ma la pratica è lontana dall'essere soddisfacente. In particolare, ai dirigenti è riconosciuto un ruolo più ampio nella gestione delle risorse umane, tecnologiche ed economiche, ma al tempo stesso essi vengono sottoposti annualmente a una valutazione esterna a partire dal 2016-17. Le ricerche a livello internazionale evidenziano che l'efficacia dell'autonomia dipende direttamente dall'abbinamento all'attribuzione di responsabilità e che esiste una relazione stretta tra la qualità dell'amministrazione delle scuole e il raggiungimento di esiti migliori nell'apprendimento degli alunni. Pertanto, la riuscita dell'innovazione menzionata sopra è condizionata dalla realizzazione soddisfacente del sistema di valutazione dei dirigenti introdotto dalla riforma.

Altri aspetti della "Buona Scuola" da prendere in considerazione sono costituiti dalla previsione di componenti meritocratiche nelle remunerazioni dei docenti e dall'obbligatorietà di corsi di aggiornamento e di perfezionamento per tutti gli in-

segnanti a partire dal 2016. In particolare, riguardo alla prima innovazione è stata introdotta la norma per cui i docenti che conseguono esiti migliori in ciascuna scuola riceveranno un bonus. Indubbiamente ci troviamo di fronte a cambiamenti positivi perché ispirati al principio della valutazione dell'attività dei docenti; se però si tiene conto del fatto che i problemi principali riguardanti il nostro corpo insegnante sono le sue limitate prospettive di carriera e le retribuzioni relativamente basse, c'è da temere che le innovazioni in questione potrebbero avere una incidenza modesta sul miglioramento delle motivazioni dei docenti e sull'attrattiva della loro professione da un punto di vista economico.

Un'altra misura significativa è rappresentata dal piano di assunzioni straordinario che mira a risolvere l'annoso problema delle graduatorie ad esaurimento degli insegnanti abilitati. Nella fase iniziale di realizzazione del provvedimento le competenze dei docenti aggiuntivi non sempre hanno corrisposto alle necessità delle singole scuole; nonostante ciò esse hanno consentito una maggiore flessibilità didattica e organizzativa, rafforzando l'autonomia delle scuole. Indubbiamente, la piena positività di tale piano dipende dall'impegno del governo a consentire in futuro l'accesso alla professione docente solo tramite concorso: tutt'ora questa sembra la strategia adottata perché il concorso per 64.000 docenti è in via di realizzazione.

La Legge n. 107/2015 prevedeva l'emanazione di nove decreti legislativi, a gennaio 2017 ne sono stati attuati otto che riguardano dimensioni importanti del nostro sistema educativo d'Istruzione e Formazione tra cui in particolare la formazione iniziale degli insegnanti della secondaria e la creazione di un sistema integrato unico di educazione e cura della prima infanzia per il gruppo di età 0-6 anni. Inoltre l'implementazione della "Buona Scuola" troverà un sostegno determinante nella realizzazione del sistema di valutazione delle scuole. Nella primavera del 2015 ogni istituto ha ricevuto dal MIUR un complesso di dati riguardanti le risorse, i processi e gli esiti ed è stato richiesto di predisporre un rapporto di autovalutazione e un piano di miglioramento da realizzare negli anni successivi: i relativi rapporti sono stati pubblicati nel novembre del 2015. Nella primavera dell'anno successivo è stata avviata la valutazione da parte di équipe esterne guidate da un ispettore: questa parte del percorso sta procedendo con una certa lentezza e finora è stato visitato solo il 5% di tutte le scuole, anche se per il 2016-17 si dovrebbe riuscire a raddoppiare lo sforzo, raggiungendo una percentuale del 10%.

La riforma prevede anche l'adozione del Piano nazionale della scuola digitale ad opera del MIUR con due finalità generali: sviluppare e migliorare le competenze digitali e rendere la tecnologia digitale uno strumento didattico di costruzione delle competenze in generale. La meta ultima è molto ambiziosa: si vuole generare una vera trasformazione culturale. È anche convincente la concatenazione che il testo stabilisce tra obiettivi, risorse, priorità, azioni e tempi, accompagnati da numeri veramente imponenti: un miliardo di euro di investimento, quattro ambiti di

intervento (strumenti, competenze, contenuti, formazione e accompagnamento) e 35 azioni da intraprendere da subito fino al 2020. In primo luogo si vuole garantire la connessione veloce in tutte le scuole entro la data ricordata e le tecnologie dovrebbero diventare abilitanti e quotidiane ed essere poste al servizio dell'attività educativa con una incidenza su tutto il territorio. La formazione del personale asurge a obiettivo prioritario dato che questo deve essere messo nella condizione di padroneggiare e non di subire il cambiamento; in particolare per gli insegnanti essa va centrata sull'innovazione didattica come sostegno alla realizzazione di nuovi paradigmi educativi. In proposito va sottolineato che nei primi sei mesi di attuazione del piano sono state rese operative il 60% delle 35 misure previste.

La percentuale di occupati tra i diplomati della scuola secondaria superiore è la seconda più bassa nell'UE e nel 2015 raggiungeva appena il 40,7%. Secondo il rapporto di monitoraggio la ragione principale di questa situazione va ricercata nella diffusione molto limitata dell'apprendimento basato sul lavoro: in proposito è sufficiente ricordare che nel 2014-15 la quota degli studenti della secondaria di 2° grado che avevano seguito percorsi di alternanza scuola-lavoro si attestava solo al 10,4%. La riforma del 2015 ha dato una prima risposta a questo problema, rendendo obbligatoria l'alternanza scuola-lavoro per tutti gli studenti del triennio della scuola superiore.

Passando alla modernizzazione dell'istruzione superiore, va anzitutto richiamato un andamento che è stato menzionato sopra. Anche se negli ultimi anni si sono registrati dei progressi, nel 2015 la quota dei giovani del gruppo di età 30-34 anni che possedevano un diploma di istruzione terziaria era la più bassa d'Europa (25,3%), lontana dalla media dell'UE (38,7%) e dal benchmark del 2020 (40%). Tale percentuale si presenta particolarmente bassa tra gli stranieri: appena il 14,1% mentre il tasso generale dell'UE raggiunge il 36,4%. La mobilità in entrata fra i laureati di secondo livello è piuttosto ridotta, ma risulta in crescita tra i laureati di primo livello; inoltre, stanno aumentando gli studenti Erasmus in entrata e in uscita.

Le persone che possiedono titoli elevati incontrano notevoli difficoltà nella transizione al mondo del lavoro e durante la recente crisi economica si è registrata una consistente diminuzione dei neolaureati tra gli occupati, anche se nel 2015 si è riscontrato un aumento. Il confronto con la media UE è negativo pure in questa occasione: 57,5% vs 81,9%. Inoltre, la percentuale degli studenti dell'istruzione superiore che ottiene una borsa di studio raggiunge appena l'8% ed è tra le più basse nell'UE.

Un andamento che negli ultimi anni ha inciso negativamente sul sistema dell'istruzione superiore è costituito dalla diminuzione della già modesta spesa pubblica che nel 2014 era calata allo 0,3% del PIL e allo 0,7% della spesa pubblica generale, divenendo la più bassa dell'UE. Recentemente si sono riscontrati un mag-

giore impegno nel finanziamento di questo settore oltre che nella promozione della qualità della formazione erogata. Infatti, la quota dei finanziamenti basati sui risultati è aumentata dal 20% dei finanziamenti globali del 2015 al 23% del 2016 ed è prevista una crescita graduale fino al 30%. I costi standard sono stati definiti e verranno utilizzati progressivamente nei prossimi anni come parametro per l'attribuzione della parte restante dei finanziamenti pubblici. Una decisione importante del MIUR ha riguardato l'avvio del terzo ciclo di valutazione degli esiti della ricerca delle università e degli enti pubblici.

Il calo della spesa nell'istruzione superiore ha portato a un parziale congelamento delle assunzioni dei docenti. Le conseguenze non hanno tardato a farsi sentire con una riduzione del 12% dei professori tra il 2008 e il 2015 e il loro invecchiamento per cui l'età media del personale di ruolo risulta pari a 53 anni. Per ovviare a queste difficoltà, la legge di stabilità del 2016 ha previsto l'assunzione di circa 500 professori associati e ordinari e di 861 ricercatori. Il provvedimento è certamente positivo, anche se non sembra sufficiente a risolvere il problema dell'invecchiamento.

Nella Legge sulla "Buona Scuola" sono contenute anche misure sull'istruzione terziaria professionalizzante. Più in particolare sono previsti provvedimenti per elevare la qualità degli istituti tecnici superiori come: la semplificazione delle procedure; la crescita della percentuale dei finanziamenti in base ai risultati; l'ammissione di studenti con un diploma professionale quadriennale a determinate condizioni; il potenziamento delle interazioni tra istituti tecnici superiori e istituti d'Istruzione superiore di natura accademica. Indubbiamente si tratta di progressi, anche se per il momento riguardano strutture di nicchia (appena 6.000 studenti circa nel 2014). Sul piano positivo va sottolineato l'andamento dell'occupabilità dei diplomati degli istituti tecnici superiori che dopo un anno dal titolo trovano lavoro per oltre l'80%.

Un settore che è stato rivisto è quello dell'apprendistato. Nei sistemi regionali di Istruzione e Formazione Professionale si procederà ad una integrazione dei percorsi di alternanza scuola-lavoro per le classi terze e quarte in vista del conseguimento di una qualifica o di un diploma; inoltre un ulteriore anno di attività in alternanza permetterà di iscriversi all'istruzione terziaria professionalizzante. I tirocini, un tempo accessibili solo ai giovani (18-29 anni), possono ora essere utilizzati anche da lavoratori adulti in esubero. È stata prevista pure una terza modalità di tirocinio a favore di giovani che intendono conseguire un diploma universitario o una qualifica di livello terziario. Un'altra tipologia è stata introdotta per effettuare ricerche sul piano accademico e non, e per svolgere il praticantato obbligatorio ai fini dell'accesso nelle professioni regolamentate.

Come si è già osservato sopra, la partecipazione degli adulti all'apprendimento permanente non è certamente soddisfacente perché nel 2015 essa risulta inferiore di oltre il 3% rispetto alla media UE (7,3% vs 10,7%). Più in generale, l'Italia dovrebbe integrare vari livelli di apprendimento permanente in un sistema nazionale

coerente con le qualifiche; anche se nel 2012 e nel 2013 sono state previste misure che definiscono una strategia nazionale da questo punto di vista, tuttavia, la realizzazione di tali provvedimenti si rivela alquanto lenta.

1.4. Osservazioni conclusive

La situazione dell'Italia in relazione agli indicatori chiave risulta in generale problematica in quanto i nostri tassi si collocano lontani sia dai benchmark europei che dalle medie degli altri Paesi. Al tempo stesso sul lato positivo vanno evidenziati due andamenti: le nostre percentuali sono costantemente in crescita e la partecipazione del gruppo 4-6 anni all'educazione e alla cura della prima infanzia è più elevata sia del benchmark che della media UE.

La ricerca di un'occupazione si presenta difficile e anche in questo campo l'Italia si situa nelle ultime posizioni. I problemi riguardano anche le persone che hanno ottenuto titoli di studio elevati e che trovano problematico l'accesso al mondo del lavoro: tale andamento è all'origine del preoccupante fenomeno della fuga dei cervelli.

La quota dei giovani tra i 30 e i 34 anni che possono vantare un diploma di istruzione terziaria è il più basso d'Europa. Questo andamento rinvia a un sistema di istruzione superiore che non riceve finanziamenti adeguati e che si trova a dover affrontare i problemi dell'invecchiamento e della riduzione dei docenti. Al tempo stesso va messo in risalto che ultimamente sta crescendo l'attenzione alla qualità dell'istruzione superiore e migliorando l'assegnazione dei finanziamenti.

A giudizio del rapporto che si è cercato di presentare, l'attuazione della "Buona Scuola" e del Sistema Nazionale di Valutazione delle scuole potrebbe incidere positivamente sulla qualità dell'offerta educativa. Ma qui si manifestano due limiti gravi del monitoraggio che rispecchiano altrettante carenze della legge di riforma: lo stato-centrismo e lo scuola-centrismo. Il rapporto ignora la situazione delle scuole paritarie e della IeFP come, d'altra parte, la "Buona Scuola" ha perso l'occasione di fare qualche passo avanti significativo nel nostro Paese verso la realizzazione della parità economica tra scuole statali e paritarie, e non ha eliminato la disparità di fatto di cui sono oggetto i Centri di Formazione Professionale accreditati rispetto agli IPS e che consiste soprattutto nella convenienza economica delle Regioni ad attivare la IeFP negli IPS piuttosto che nei CFP per scaricare i relativi costi sullo Stato, anche se le ricerche mettono chiaramente in rilievo i migliori risultati dei CFP almeno da tre punti di vista: la lotta agli abbandoni, gli esiti occupazionali e i costi pro-capite⁴.

⁴ Cfr. G. MALIZIA (a cura di), *Successo formativo degli allievi del CNOS-FAP qualificati e diplomati negli anni 2010-14*, Roma, CNOS-FAP/Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2016, pp. 30-33.

2. Provvedimenti italiani recenti per il mondo scolastico e formativo

2.1. Atto di Indirizzo e Legge di Bilancio 2017 nel quadro della “Buona Scuola”

L’Atto di Indirizzo, preparato dal MIUR per il 2017, comprende nove priorità politiche che al loro interno si articolano in molteplici obiettivi⁵. Per facilitarne la comprensione e la valutazione, verranno distribuite nel prosieguo secondo le direttrici principali del documento su “La Buona Scuola”⁶ e della Legge n.107/2015. Inoltre, l’attenzione sarà focalizzata sulle tematiche più importanti.

Un primo gruppo fa riferimento all’attuazione piena dell’autonomia che pone la valorizzazione del personale al centro dell’impegno del MIUR in questo ambito. Più precisamente, la «Priorità politica 1» recita come segue: «Miglioramento del sistema scolastico: formazione iniziale/reclutamento, formazione in servizio, autonomia e valutazione». Gli obiettivi specifici sono parecchi e rilevanti: sostenere il potenziamento dell’autonomia e del Sistema Nazionale di Valutazione e perfezionare l’attuazione dell’organico dell’autonomia; assicurare il consolidamento della governance delle scuole, garantendo la realizzazione dei concorsi per dirigente scolastico e direttore dei servizi; rivedere la relazione funzionale tra la formazione iniziale e il reclutamento del personale docente, portare a pieno compimento il Piano nazionale per la formazione dei docenti e promuovere lo sviluppo professionale di tutto il personale del sistema nazionale di Istruzione e di Formazione anche mediante lo strumento del rinnovo dei contratti nazionali.

Un’altra direttrice è senz’altro costituita dalla centralità degli studenti e dai contenuti e metodi degli insegnamenti. A nostro giudizio ne fanno parte: due obiettivi della «Priorità politica 1», già citata sopra, e che riguardano la creazione di un sistema integrato di educazione e di istruzione 0-6 anni e la revisione dei percorsi dell’istruzione professionale e il loro raccordo con quelli della IeFP in vista della realizzazione di un compiuto sistema duale; la «Priorità politica 2 – Inclusione scolastica: per un’offerta formativa personalizzata ed inclusiva» che mira a promuovere il successo formativo di tutti gli allievi, specialmente di quelli con disabilità, disturbi specifici dell’apprendimento e in situazione di svantaggio socio-economico, linguistico e culturale, a integrare gli stranieri e a sostenere le classi multiculturali, e che si propone inoltre di diminuire la dispersione scolastica, di ef-

⁵ Cfr. MINISTRO DELL’ISTRUZIONE, DELL’UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, *Atto di indirizzo concernente l’individuazione delle priorità politiche del Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca per l’anno 2017*, Roma, 13.10.2016.

⁶ Cfr. *La Buona Scuola*. Facciamo crescere il Paese, in <http://passodopopasso.italia.it/> (03.09.2014).

fettuare interventi orientati alla prevenzione del disagio giovanile, in particolare con riferimento alla parità di genere, al bullismo e alle dipendenze e di assicurare la realizzazione del diritto allo studio su tutto il territorio nazionale; la «Priorità politica 3 – Potenziamento e miglioramento dell'offerta formativa attraverso l'innovazione didattica in una dimensione internazionale» che intende incrementare gli esiti di apprendimento degli allievi mediante interventi di innovazione didattica, anche in una prospettiva internazionale, potenziando la flessibilità scolastica curricolare, attuando il collegamento tra l'acquisizione delle competenze di cittadinanza e il concetto di cittadinanza globale e agganciando lo sviluppo delle competenze alla piena comprensione delle sfide globali, oltre che promuovere l'alternanza scuola/lavoro, l'apprendistato e la filiera tecnico-scientifica, includendo la formazione tecnica superiore. Il raggiungimento di questi obiettivi rinvia alla «Priorità politica 4 – Programma Nazionale della Ricerca» a cui si vuole assicurare efficacia ed efficienza mediante una sinergia virtuosa con le Regioni e gli stakeholder del sistema della ricerca.

Anche le strategie del cambiamento sono presenti nell'Atto di Indirizzo. In primo luogo si tratta della «Priorità politica 7 – Innovazione digitale» che significa continuare nella realizzazione del processo di innovazione tecnologica, in conformità ai principi del Piano Nazionale per la Scuola Digitale, nell'area del potenziamento delle infrastrutture materiali e immateriali, della metodologia didattica, delle competenze e della gestione amministrativa delle istituzioni scolastiche. L'altra è la «Priorità politica 8 – Edilizia scolastica» che deve proseguire la riqualificazione del patrimonio edilizio, destinato all'istruzione, dal punto di vista della sicurezza, dell'agibilità e della funzionalità nel quadro del Piano nazionale avviato nel 2014. L'ultima è la «Priorità politica – 9» che punta alla prevenzione della corruzione, alla trasparenza e al miglioramento della qualità dei servizi erogati.

L'ultimo gruppo fa riferimento alla formazione superiore. Il rapporto di monitoraggio della Commissione Europea sul nostro Paese che è stato presentato sopra ha evidenziato le gravi carenze dell'Italia in questo settore, dalla quota di giovani in possesso dei relativi diplomi che è la più bassa nell'UE, alla scarsa mobilità in entrata dei laureati del secondo livello, alla percentuale veramente modesta di studenti che ricevono una borsa di studio, alla spesa pubblica in tale ambito che è inferiore a quella degli altri Stati membri, alla diminuzione e soprattutto all'invecchiamento del corpo docente, alle problematiche che affliggono le persone con titoli elevati nella transizione al mondo del lavoro, anche se bisogna riconoscere che negli ultimi anni si sono registrati progressi significativi. L'Atto di Indirizzo prevede: la «Priorità politica 5 – Autonomia responsabile delle istituzioni della formazione superiore» che mira a potenziare la loro capacità di predisporre e attuare una programmazione strategica, raccordando gli obiettivi da loro fissati con gli orientamenti a livello ministeriale, e ad assicurare l'accesso agli studenti bisognosi

e meritevoli; la «Priorità politica 6 – Investire nel capitale umano nel settore della formazione superiore in una prospettiva di internazionalizzazione» che implica il potenziamento del diritto allo studio degli studenti e l'incremento della mobilità di allievi e studenti.

In conclusione, ribadiamo anzitutto una constatazione che avevamo avanzato per l'Atto di Indirizzo del 2016: tutte le priorità elencate sono senz'altro condivisibili, soprattutto quelle che riguardano la centralità degli studenti, specialmente quelli in qualsiasi modo svantaggiati, anche se rimane la visione riduttiva delle loro esigenze che tende ad emarginare le dimensioni morali e spirituali, benché quest'anno non manchi il riferimento almeno alle competenze di cittadinanza⁷. Inoltre, l'attuale documento recupera rispetto all'anno precedente i temi dell'autonomia e della IeFP. Non si parla invece di apprendimento permanente e di istruzione degli adulti, se non per un accenno fugace, malgrado i ritardi del nostro Paese segnalati sopra nel commento al rapporto UE di monitoraggio. Dopo le osservazioni avanzate precedentemente nella relazione appena citata, non meraviglia la dimenticanza delle scuole paritarie. Quanto alla parità di genere, non si può negare che dietro ad alcuni fini senz'altro accettabili, come la lotta alle discriminazioni e agli atteggiamenti omofobici, si possano nascondere altri obiettivi non dichiarati e ambigui come quello di superare gli stereotipi che riguardano la rappresentazione del significato dell'essere uomini e donne, per cui sono comprensibili le proteste dei genitori preoccupati del diffondersi di progetti diseducativi e di forzature ideologiche. Al tempo stesso, non si deve ignorare l'offesa che millenni di disuguaglianza hanno portato alla dimensione "femminile" e che va riparata, restaurando una giusta parità⁸. Da ultimo, l'ottimizzazione dell'organico dell'autonomia non fa nessun riferimento al superamento della esclusione degli insegnanti di religione cattolica dall'organico che consegue dalla Legge 107.

Passando all'altro tema di questa sezione, si ricorda che, in seguito all'entrata in vigore della Legge n. 163/2016, dal 2016 la manovra di finanza pubblica viene effettuata con la sola Legge di bilancio che, secondo questa nuova impostazione, comprende anche la ex Legge di stabilità. Pertanto i loro contenuti sono inclusi in un unico provvedimento, rappresentato dalla nuova Legge di bilancio (Legge n. 232/2016), che riguarda un triennio e si distribuisce in due parti: la prima adempie sostanzialmente alle funzioni dell'ex disegno di legge di stabilità e la seconda a quelle del disegno di legge di bilancio. Nel prosieguo ci limiteremo a una breve valutazione degli interventi più importanti.

In proposito ci sembrano valide le seguenti misure: gli stanziamenti per la tra-

⁷ Cfr. L. PERETTI - G. MALIZIA - G. M. SALERNO - M. TONINI, *Editoriale*, in "Rassegna CNOS", 32 (2016), n. 1, pp. 19-21.

⁸ Cfr. G. MALIZIA - M. TONINI, *Editoriale*, in "Rassegna CNOS", 31 (2015), n. 3, p. 21.

sformazione di 25mila cattedre da organico di fatto a quello di diritto che è stato salutato come un piccolo progresso importante verso la stabilizzazione del sistema e la riduzione della precarietà; l'estensione della detraibilità ai fini IRPEF (al 19%) e della deducibilità ai fini IRES delle erogazioni liberali finalizzate all'innovazione tecnologica, all'edilizia scolastica e all'ampliamento dell'offerta formativa effettuate in favore degli ITS; il potenziamento dell'orientamento nelle scuole, soprattutto quello pre-universitario insieme al tutoraggio per gli studenti dei primi anni in difficoltà che, però, avrebbe meritato una somma maggiore dei 5 milioni previsti; gli incentivi fino a 3.250 euro per tre anni per le aziende che assumono gli alunni delle scuole per i quali la Legge 107 ha reso obbligatoria l'alternanza scuola-lavoro, gli studenti universitari, quelli iscritti agli Istituti Tecnici Superiori, gli allievi della IeFP regionale e i giovani assunti con l'apprendistato "formativo" di primo e terzo livello.

I provvedimenti per le scuole paritarie costituiscono certamente un progresso, ma sono molto lontane dall'assicurare la realizzazione effettiva della libertà di educazione anche solo in misura sufficiente. Più precisamente si tratta: dei 23,4 milioni di euro a sostegno degli alunni con disabilità; dei 50 milioni per scuole materne paritarie; della definizione dell'importo massimo per studente soggetto a detrazione IRPEF del 19% in 564 euro per il 2016, in 717 per il 2017, in 786 per il 2018 e in 800 per il 2019.

2.2. Nuovi criteri di ripartizione dei finanziamenti per la IeFP

"Dal 2019 non sono previste risorse per gli Istituti Professionali che realizzano percorsi di IeFP in regime sussidiario": è questo il messaggio che il MLPS, di concerto con il MIUR, manda alle Regioni.

Il MLPS, infatti, di concerto con il MIUR, con il Decreto Interministeriale del 12 dicembre 2016 ha definito i nuovi criteri di riparto tra le Regioni delle risorse finalizzate all'assolvimento del diritto dovere nella IeFP nonché per la prosecuzione della sperimentazione del sistema duale.

- Finanziamenti per il diritto-dovere

Si ricorderà che il Decreto dell'8 settembre 2014 del MLPS di concerto con il MIUR prevedeva i seguenti criteri: 80% dei finanziamenti sulla base del numero degli allievi annualmente iscritti ai percorsi di IeFP realizzati dalle istituzioni formative accreditate; 20% sulla base del numero complessivo di allievi qualificati e diplomati in esito ai percorsi di IeFP realizzati sia dalle istituzioni formative accreditate che dagli Istituti Professionali di Stato in regime di sussidiarietà.

La rimodulazione progressiva di questi criteri di riparto e la costituzione di un fondo specifico hanno l'obiettivo, secondo il MLPS, di sostenere le Regioni nella via del rafforzamento dell'offerta formativa regionale realizzata dalle istituzioni formative accreditate.

Attualmente le risorse complessive a sostegno del diritto - dovere sono di € 189.109.570,00.

- Finanziamenti per il sistema duale nell'ambito dell'Istruzione e Formazione Professionale

Come è noto il Capo V del D.Lgs. 81/15, nel riordinare l'istituto dell'apprendistato, istituisce l'apprendistato per la qualifica e il diploma professionale, il diploma di istruzione secondaria superiore e il certificato di specializzazione tecnica superiore finalizzato ad integrare "organicamente, in un sistema duale, formazione e lavoro, con riferimento ai titoli di istruzione e formazione e alle qualificazioni professionali contenuti nel Repertorio nazionale di cui all'articolo 8 del decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13, nell'ambito del "Quadro europeo delle qualificazioni" (art. 41 comma 3).

Ai sensi dell'art. 46 comma 1 del D.Lgs. 81/15, il 1° ottobre 2015 in sede di Conferenza Stato-Regioni è stata sancita l'Intesa per la definizione degli standard formativi e i criteri generali della suddetta tipologia di apprendistato che è stata recepita nel Decreto Interministeriale 12 ottobre 2015.

Il 24 settembre 2015 è stato sottoscritto l'Accordo in Conferenza Stato-Regioni sul progetto sperimentale recante "Azioni di accompagnamento, sviluppo e rafforzamento del sistema duale nell'ambito dell'Istruzione e Formazione Professionale".

Contemporaneamente è stato emanato il D.Lgs. 150/15, "Disposizioni per il riordino della normativa in materia di servizi per il lavoro e di politiche attive, ai sensi dell'articolo 1, comma 3, della Legge 10 dicembre 2014, n. 183", che, all'articolo 32 comma 3, prevede risorse pari a 27 milioni di euro per ciascuno degli anni 2015, 2016 e 2017 finalizzate ad incentivare il contratto di apprendistato per la qualifica, il diploma e il certificato di specializzazione tecnica superiore.

A tale cifra occorre aggiungere 60 milioni di euro per ciascuno degli esercizi finanziari 2015 e 2016, a valere sulle risorse finalizzate a finanziare l'apprendistato.

Occorre, inoltre, ricordare che il D.Lgs. 150/15 prevede forti incentivi ed esoneri contributivi per i datori di lavoro che assumono con questa tipologia di apprendistato.

Specifici criteri descritti nel Decreto del MLPS del 12 dicembre 2016 volti a sostenere la sperimentazione dettano la linea del riparto della somma di € 264.109.570,00.

Il sistema informativo della Formazione Professionale per la parte relativa all'IeFP prevista dall'art. 15 comma 1 del D.Lgs 150/15 ne rafforzerà la trasparenza nel riparto delle risorse.

3. Una informazione lacunosa sui risultati delle iscrizioni per l'anno 2017/2018

Il 7 febbraio 2017, attraverso un Comunicato Stampa, il MIUR ha illustrato le scelte compiute dagli studenti e dalle famiglie per gli indirizzi dell'Istruzione Secondaria Superiore:

- la scelta liceale continua ad essere preferita (54,6%);*
- sono stabili le scelte per gli Istituti Tecnici (30,3%);*
- in declino le scelte per gli Istituti Professionali (15,1%).*

Nessun dato, nel Comunicato Stampa del MIUR, sulle scelte effettuate dai giovani e le famiglie per la IeFP, almeno in quelle Regioni che hanno adottato la metodologia on-line: il Lazio, la Liguria, la Lombardia, il Molise, il Piemonte, la Sicilia e il Veneto.

L'assenza di questa informazione è, per gli Enti di Formazione Professionale, davvero sorprendente.

È collocabile, come sostengono molti, in quell'azione di oscuramento dell'informazione – voluta o effettuata per consuetudine? – che concorre a rendere questa porzione di sistema nazionale “minoritario” anche dal punto di vista dell'informazione?

4. La situazione delle sperimentazioni avviate nell'anno 2016

Rassegna CNOS ha scritto, più volte, sulle sperimentazioni avviate dagli Enti di Formazione Professionale aderenti a FORMA nell'anno 2016: il progetto sperimentale recante “Azioni di accompagnamento, sviluppo e rafforzamento del sistema duale nell'ambito dell'Istruzione e Formazione Professionale”; il progetto sperimentale VALEFP ispirato a quanto previsto dal comma 4 dell'art. 2 del DPR 80/2013.

Il presente editoriale fa il punto su entrambe le sperimentazioni nelle quali la Federazione CNOS-FAP è parte attiva.

4.1. Azioni di accompagnamento sviluppo e rafforzamento del sistema duale nell'ambito dell'Istruzione e Formazione Professionale

4.1.1. La sperimentazione del sistema duale nelle Regioni

La Legge di bilancio 2017 (L. n. 232/2016) ha confermato per un ulteriore anno la sperimentazione del sistema duale nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale regionali (IeFP), stanziando € 27 milioni per l'anno 2017, da ripartire tra le Regioni.

Il progetto, avviato a seguito dell'Accordo approvato il 24 settembre 2015 dalla Conferenza Stato-Regioni, si compone sostanzialmente di due linee di intervento.

La Linea 1 – Sviluppo e rafforzamento del sistema di placement dei CFP – prevede il coinvolgimento di Italia Lavoro che fornisce servizi di supporto o di rafforzamento alla costituzione di uffici di orientamento e placement presso 300 CFP selezionati dalla stessa. I centri selezionati potranno ricevere un contributo fino a € 35.000,00.

La Linea 2 – Sostegno di percorsi di IeFP nell'ambito del sistema duale – è finalizzata all'attivazione di circa 20.000 contratti di apprendistato e di circa 40.000 percorsi di alternanza. Responsabili della sua attivazione sono le Regioni che, nell'ambito della propria programmazione, possono attivare percorsi per studenti nelle diverse annualità della IeFP, dal primo al quarto anno, o sperimentare azioni formative di conseguimento del certificato di specializzazione tecnica superiore mediante un quinto anno da realizzarsi nella stessa filiera formativa e nei limiti delle risorse finanziarie disponibili.

Ad oggi, sono 17 le Regioni che hanno disciplinato le modalità attuative della Linea 2 della sperimentazione (Abruzzo, Calabria, Campania, Emilia Romagna, Friuli Venezia Giulia, Lazio, Liguria, Lombardia, Marche, Piemonte, Puglia, Sicilia, Toscana, P.A. Trento, Umbria, Valle d'Aosta, Veneto). Le restanti 4 Amministrazioni (Basilicata, Molise, Sardegna, P.A. di Bolzano) non hanno approvato provvedimenti attuativi della Linea 2.

Regioni che HANNO APPROVATO modalità attuative Linea 2	Regioni che NON HANNO APPROVATO modalità attuative Linea 2
1. Abruzzo	1. Basilicata
2. Calabria	2. Molise
3. Campania	3. Sardegna
4. Emilia Romagna	4. P.A. di Bolzano
5. Friuli Venezia Giulia	
6. Lazio	
7. Liguria	
8. Lombardia	
9. Marche	
10. Piemonte	
11. Puglia	
12. Sicilia	
13. P.A. di Trento	
14. Toscana	
15. Umbria	
16. Valle d'Aosta	
17. Veneto	

Quasi tutte le Regioni hanno lasciato ampia scelta agli Enti di definire se utilizzare “apprendistato”, “alternanza scuola lavoro” o “impresa formativa simulata”.

Dodici Regioni e la P.A. di Trento hanno attivato tutte e tre le modalità attuative.

La Regione Lombardia circoscrive l’impresa formativa simulata ai soli disabili, mentre la Regione Liguria non la prevede. L’Emilia Romagna e la Toscana prevedono solo l’alternanza rafforzata. La Sicilia esclude l’apprendistato formativo. In alcuni casi le Regioni differenziano le misure da attivare a seconda dell’annualità. La Regione Umbria, ad esempio, prevede l’erogazione del primo anno del percorso ordinamentale di IeFP con impresa formativa simulata; nel secondo anno è possibile ricorrere all’alternanza rafforzata; al terzo anno a percorsi di apprendistato anche come trasformazione di esperienze di alternanza rafforzata. In generale, la scelta delle Regioni è stata quella di privilegiare l’impresa formativa simulata al primo anno e lasciare la scelta tra l’alternanza scuola - lavoro rafforzata e l’apprendistato per le altre annualità.

Varie sono state le modalità con cui è stato garantito ai CFP coinvolti nella Linea 1 di partecipare alla Linea 2. La Regione Veneto, ad esempio, ha previsto che ai beneficiari della Linea 1 fossero riconosciuti dei punti aggiuntivi in sede di valutazione dei progetti, mentre altre Regioni hanno consentito l’accesso alla Linea 2 solo ai CFP selezionati per la Linea 1. Altre Regioni, invece, non hanno posto limitazioni alla partecipazione alla Linea 2.

La sperimentazione dell’apprendistato duale sta rappresentando anche l’occasione per rafforzare l’offerta di IeFP nei diversi territori come dimostra il fatto che grazie alle risorse aggiuntive stanziato per la sperimentazione, 12 Regioni hanno deciso di attivare il quarto anno per il diploma professionale (Abruzzo, Emilia-Romagna, Friuli Venezia Giulia, Lazio, Liguria, Lombardia, Marche, Piemonte, Puglia, Sicilia, Umbria, Veneto). In quest’ottica è significativo anche l’aver individuato dei criteri premiali per il riparto dei 27 milioni stanziati per la prosecuzione della sperimentazione nei prossimi anni. Infatti, le risorse saranno ripartite in base ai risultati ottenuti nell’ambito della sperimentazione, in termini di provvedimenti attuativi adottati (12 milioni di euro), dei contratti di apprendistato stipulati (6 milioni di euro) e dei percorsi di alternanza rafforzata o impresa simulata attivati (9 milioni di euro). Ciò comporta il rischio che i territori in ritardo nel disciplinare le modalità attuative della sperimentazione abbiano compromessa anche la possibilità di accedere alle risorse finanziarie dei prossimi anni.

Si tratterà di capire come si svilupperà nei prossimi anni la sperimentazione nei territori, anche valorizzando le migliori esperienze per superare auspicabilmente, l’attuale frammentazione.

4.1.2. Il punto sugli aspetti metodologici e organizzativi

L'anno 2017 è ritenuto da molti come l'anno decisivo per la sperimentazione del sistema duale degli Enti di Formazione Professionale.

Esso chiarirà se davvero saranno perseguiti e raggiunti i tre obiettivi di fondo della sperimentazione:

- l'ampliamento delle tipologie di offerta formativa: alternanza ordinaria, alternanza accentuata, apprendistato, orientamento attivo, chance, fab.lab, sviluppo territoriale;*
- l'ampliamento dell'utenza: allievi "autonomi" provenienti dalla scuola secondaria di primo grado, giovani in cerca di primo impiego, disoccupati, giovani e giovani-adulti dispersi e neet, occupati;*
- lo sviluppo di un nuovo modello di Centro di Formazione Professionale che, sul piano metodologico, dovrà attrezzarsi come laboratorio di intrapresa formativa (LIF) con percorsi personalizzati, modularità, blended learning e, sul piano organizzativo dovrà dotarsi di una organizzazione a matrice, di un sistema integrato, di pool di tutor, di formatori - leader.*

Si tratta, anche dai soli pochi cenni, di un disegno di ampliamento della presenza della Formazione Professionale in tutto il territorio nazionale nella versione duale intesa, questa, come approccio complessivo (e non solo come corso), sostenuta da un sistema qualità realizzato in collaborazione con INVALSI. Le due sperimentazioni, documentate da Rassegna CNOS sono molto interconnesse.

Quattro sono le linee d'azione che gli Enti di Formazione Professionale intendono attivare mediante la sperimentazione nell'anno 2017:

a. Linee Guida

Come già accaduto negli anni 2002-2005, le Linee Guida sono lo strumento attraverso cui il mondo della Formazione Professionale risponde unitariamente alle sfide del cambiamento elaborando un modello formativo fondato e coerente, e insieme pluralistico. Sono molti ad affermare che quelle Linee Guida hanno influenzato fortemente le politiche regionali.

La nuova sfida è molto più radicale della precedente, perché richiede un cambio di paradigma che fa dell'alleanza tra CFP e imprese il principio generatore della nuova istituzione erogativa, dove l'espressione "duale" non si riferisce riduttivamente ad una tipologia di corsi, ma è il nome con cui si definisce un approccio complessivo riferito all'intera e completa offerta formativa della nuova struttura. Questa perde il residuo di scolasticismo che ancora si porta dietro (le discipline, la separazione tra assi culturali, area di indirizzo e condotta) e si organizza intorno al modello del Laboratorio di Intrapresa Formativa (LIF), una modalità in cui il CFP assume un'organizzazione centrata su uno spazio nel quale gli allievi sono implicati tramite ruoli e funzioni prossimi a quelli che svolgeranno nelle imprese part-

ner, in cui i coordinatori e formatori assumono funzione di indirizzo, direzione e consulenza. Nel LIF emerge la figura di un formatore leader che insegna tramite i compiti di realtà ma, in questo contesto, tutto il CFP viene mobilitato: dal magazzino all'ufficio acquisti, dall'amministrazione alla comunicazione, dal settore logistico a quello energetico.

Un ruolo centrale nel successo del LIF è rappresentato dall'impresa madrina che coopera con il CFP svolgendo nel primo anno il ruolo di committente dei compiti di realtà richiesti agli allievi fornendo la documentazione appropriata e valutando i risultati, e negli anni successivi il ruolo di co-progettista e co-formatore nei percorsi di alternanza accentuata e di apprendistato.

Gli Enti di Formazione Professionale partecipanti alla sperimentazione prevedono il completamento delle Linee Guida (quella comune che indicherà il modello generale e quelle di settore e comunità professionali) entro l'estate del corrente anno.

Successivamente daranno vita alla fase di diffusione ed accompagnamento dell'innovazione metodologica ed organizzativa dei CFP, facendo leva su un network permanente di esperti degli Enti che si aggregeranno per macroregioni.

b. Mobilitazione del cattolicesimo sociale

La consapevolezza che il grave fenomeno della esclusione di una parte consistente della gioventù dalla vita attiva rappresenta il segno di una sterilità culturale, spirituale e morale dell'intera società italiana porta con sé la convinzione che il rilancio del valore educativo e sociale del lavoro non può limitarsi ad un'iniziativa per specialisti, ma richiede un intervento ad ampio respiro per risvegliare l'intera società italiana, distratta, lagnosa ed assopita.

L'ambito più vitale e sensibile circa la crisi educativa in atto sembra, a giudizio degli Enti di Formazione Professionale, il cattolicesimo sociale con le sue multiformi e diffuse articolazioni. Gli Enti ritengono importante animare una campagna di mobilitazione delle forze del cattolicesimo italiano per la diffusione della "formazione duale" attribuendo il giusto ruolo al nuovo Centro di Formazione Professionale inteso come una "scuola per il lavoro", partendo dagli Uffici scuola, lavoro e giovani e coinvolgendo anche Caritas e progetto Policoro, oltre a Congregazioni, Associazioni e opere che stanno sorgendo in tutto il territorio italiano nella forma di sportelli di orientamento, cooperative, laboratori, start up, con particolare rilievo nel Mezzogiorno dove maggiore è il bisogno della spinta prodotta da iniziative a favore del lavoro giovanile.

Un'iniziativa di tale portata, a giudizio di molti, deve essere concordata con la Conferenza Episcopale Italiana, specie tenendo conto della straordinaria opportunità offerta dalle Settimane sociali che si svolgeranno a Cagliari (26 – 29 ottobre 2017) che hanno per tema proprio il lavoro e i giovani, per sostenere e diffondere

il CFP come “scuola per il lavoro”, una vera leva per far sì che le forze giovani possano rigenerare la società italiana.

c. Iniziativa politica

Il sistema duale indica una strategia non solo culturale e sociale, ma anche politica, poiché mira a indirizzare le scelte delle Istituzioni responsabili del (sotto)Sistema di Istruzione e Formazione Professionale – con compiti diversi tra Regioni e Governo centrale – in direzione dello sviluppo di un sistema di servizi unitario, rinnovato e di qualità.

Sul lato dell’Istruzione professionale il Governo sta procedendo ad un tentativo di rilancio tramite l’apposita Delega prevista dalla Legge 107 del 2015.

Sul lato delle istituzioni formative accreditate appare a molti necessaria un’iniziativa ad ampio respiro che consenta di sostenere il piano di rinnovamento e rilancio perseguito dalla sperimentazione nazionale sul sistema duale. Gli Enti di Formazione Professionale, attraverso questa sperimentazione, vorrebbero presentare agli interlocutori pubblici un piano complessivo di sviluppo del Sistema IeFP contenente gli obiettivi attesi nel prossimo quinquennio in termini di utenti formati e occupati distinti per territori e macrosettori e la richiesta – motivata - di una azione di accompagnamento finanziario e di monitoraggio dell’intera iniziativa.

d. Iniziative pubbliche

La sperimentazione intende infine svolgere un’azione di rinnovamento della percezione del Sistema di Istruzione e Formazione Professionale da parte dell’opinione pubblica e degli addetti ai lavori, contrastando sia la mancata conoscenza sia il pregiudizio comune di “scuola di serie C” sia infine la cappa scettico-lamentosa che ricopre ogni argomento che abbia a che fare con le istituzioni pubbliche.

Numerose sono, ad oggi, le iniziative messe in campo per attuare questa linea d’azione. Nel mese di marzo l’Università Cattolica di Brescia, in collaborazione con la Conferenza Episcopale Italiana e gli Enti aderenti a FORMA, un convegno dal titolo “La vocazione del lavoro, il lavoro della vocazione” (16 marzo 2017). Nel mese di maggio 2017 gli Enti aderenti FORMA organizzano un evento pubblico sulla strategia del sistema duale nella Formazione Professionale (18 maggio 2017). Altri eventi sono in programma nell’autunno 2017 coinvolgeranno i giovani e le istituzioni per presentare le Linee Guida e il nuovo modello di CFP.

4.2. Il progetto sperimentale VALEFP

A seguito dell’entrata in vigore del nuovo “Sistema Nazionale di Valutazione” (SNV) di cui al DPR 80 del 28 marzo 2013, anche i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) saranno progressivamente coinvolti in questo dispositivo.

In particolare, nel comma 4 dell’art.2 dell’apposito Regolamento si afferma che le priorità strategiche e le modalità di valutazione del sistema di IeFP discipli-

nato dal Capo III del decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226, “sono definite dal Ministro dell’istruzione, università e ricerca, con apposite linee guida adottate d’intesa con la Conferenza unificata di cui all’articolo 9 del Decreto Legislativo 28 agosto 1997, n. 281, previo concerto con il Ministro del lavoro e delle politiche sociali”. Si tratta di una prospettiva piuttosto complessa in quanto si deve essere in grado di tener conto sia di quanto previsto dal Sistema Nazionale di Valutazione, comprese le prove standardizzate proposte dall’INVALSI nelle scuole (in italiano e matematica), sia delle peculiarità proprie della IeFP nelle sue varie articolazioni regionali.

In vista di tale sfida, il CNOS-FAP e il CIOFS/FP hanno avviato nell’anno 2015 una sperimentazione pilota con l’INVALSI.

Due sono state le linee d’intervento:

- l’adattamento delle prove INVALSI per la IeFP;
- la costruzione di strumenti di autovalutazione delle istituzioni formative.

A questo scopo è stato costituito un gruppo di lavoro misto composto da esperti indicati dagli Enti e dall’INVALSI, che ha visto anche il coinvolgimento di esperti di Tecnostruttura delle Regioni e dell’ISFOL (ora INAPP). Il gruppo ha iniziato ad approfondire i numerosi nodi aperti sul piano metodologico e organizzativo, con l’obiettivo di elaborare proposte di tipo tecnico- operativo da sperimentare e da portare poi all’eventuale approvazione del MIUR, del Ministero del lavoro e delle Regioni.

Nel corso del 2016 sono stati coinvolti circa cinquanta CFP che hanno sperimentato le nuove proposte di prove INVALSI ed hanno avviato la compilazione del modello di Rapporto di autovalutazione (RAV) con il relativo questionario CFP. Tra dicembre 2016 e febbraio 2017 è stato fatto il punto sulla sperimentazione, coinvolgendo anche rappresentanti di FORMA.

Si prevede di redigere un report tecnico di sintesi (per marzo 2017) da utilizzare per le interlocuzioni da condurre a livello istituzionale (MIUR, MLPS e Regioni).

Le tappe previste nell’anno 2017 per i CFP sul piano strettamente tecnico sono le seguenti:

a. Autovalutazione

La costituzione dei gruppi di autovalutazione e la compilazione del RAV avverranno entro la metà di aprile 2017.

Sono state anche decise delle azioni di supporto che consistono nella realizzazione di una piattaforma on-line per la compilazione del RAV e la predisposizione di Linee Guida del processo di autovalutazione (a cura di INVALSI).

Dal punto di vista istituzionale la questione più delicata da risolvere è quella dell’anagrafe dei CFP e della possibile integrazione dei dati necessari raccolti a livello di CFP nel sistema informativo del MIUR; da un lato, infatti, senza questo supporto tecnologico non sarà possibile una adeguata elaborazione e restituzione

dei dati da parte dell'INVALSI; dall'altro occorre stabilire un apposito accordo con le Regioni che hanno competenza esclusiva in materia di FP.

b. Prove standardizzate in italiano e matematica

Esse saranno proposte a maggio 2017 e verranno interamente svolte al computer tramite CBT (computer based test) sulla base del nuovo format sperimentale messo a punto nel 2016.

Per facilitare la compilazione è prevista una "finestra temporale" di due settimane (a partire dal 9 maggio 2017). I CFP interessati hanno dato la loro adesione entro febbraio 2017, in modo da compilare il questionario CFP a giugno-luglio e avere una restituzione degli indicatori entro ottobre, per poter compilare, infine, il RAV a partire da novembre 2017.

Sul piano tecnico-informatico non ci sono qui particolari problemi perché la base dati è gestita direttamente dall'INVALSI.

Sul piano più strettamente politico, invece, gli Enti di FP saranno impegnati a socializzare i risultati e il modello di questa sperimentazione alle istituzioni interessate: il MIUR, il MLPS, le Regioni.

5. Il Piano editoriale 2017

Come di consuetudine, il Comitato di Rassegna CNOS, radunatosi nel mese di dicembre 2016, ha individuato alcuni filoni che saranno trattati nell'anno 2017, dopo aver analizzato il contesto nel quale gli Operatori degli Enti di Formazione Professionale sono chiamati ad operare.

Nel presente Editoriale si riportano i principali orientamenti.

Un primo filone è legato alla descrizione della **presenza della Congregazione Salesiana** nel mondo dell'istruzione tecnica e professionale.

Nell'anno 2015 i Salesiani hanno festeggiato il bicentenario della nascita di don Bosco. Rassegna CNOS ha seguito sia l'iter di preparazione alla ricorrenza che l'anno delle celebrazioni con propri apporti. Nel triennio di preparazione al Bicentenario della nascita di don Bosco Rassegna CNOS ha offerto specifici contributi su la storia, la pedagogia e la spiritualità salesiana. Nell'anno della celebrazione del Bicentenario ha elaborato contributi per attualizzare la missione di don Bosco con i giovani e per i giovani.

Rassegna CNOS continua, in questi anni, a proporre contributi sull'offerta tecnica e professionale nelle varie parti del mondo, ove la Congregazione opera, inserendoli nel più ampio orizzonte dell'ordinamento che vige nel Paese illustrato.

Un secondo filone è legato all'analisi e alla riflessione critica delle **riforme inquadrate nel più ampio quadro europeo** proiettato, in particolare, sulla nuova agenda per le competenze per l'Europa. Sono oggetto di attenzione, tra le altre,

l'attuazione delle Deleghe legislative al Governo della Legge 107/2015 con particolare riferimento al riordino dell'Istruzione professionale da raccordare con la Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), l'alternanza scuola - lavoro, il dibattito sulla costruzione della filiera professionalizzante verticale fino all'Istruzione tecnica superiore (ITS), i primi risultati legati alla sperimentazione del "sistema duale" in Italia, la messa a punto di un sistema di valutazione per la IeFP, il protagonismo degli Enti nelle politiche attive del lavoro ridisegnate dal Jobs Act, ecc.

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

*In questo contesto saranno valorizzate anche le **voci dei protagonisti** del (sotto)sistema di IeFP, una rubrica che, progressivamente, ha permesso di dare voce agli allievi, ai formatori, agli imprenditori, alle Organizzazioni Sindacali ed ora, agli Enti di Formazione Professionale.*

*Un'altra tematica ruota attorno alla **offerta formativa**: il "successo formativo" all'interno della Federazione CNOS-FAP, "Il CFP si rinnova", l'analisi dei principali Rapporti, l'Osservatorio IeFP che monitora le sperimentazioni, ... sono le rubriche che meglio documentano questo filone.*

*Una annotazione sugli **Allegati alla Rivista**.*

Gli allegati a Rassegna sono scritti come "Itinerari di navigazione del sito del CNOS-FAP per docenti e formatori". La proposta ha l'intento di orientare i docenti e i formatori tra i molteplici materiali presenti sul sito web della Federazione CNOS-FAP (www.cnos-fap.it) perché sono, a giudizio del Comitato, risorse facilmente fruibili da parte dei formatori per la propria attività.

Un'ultima sottolineatura sulla Rivista.

*Rassegna CNOS, a partire dal primo numero dell'anno 2014, può essere letta su carta e sul sito www.cnos-fap.it. Recentemente tutti gli articoli della Rivista possono essere letti anche in formato epub su tutti i tablet (iPad, Android, Windows 8). I testi sono collocati in un apposito sito – **biblioteca.cnos-fap.it** – che ospita tutti i numeri di Rassegna CNOS a partire dal primo del 1984.*

*Sul sito e con le medesime modalità di lettura è possibile consultare e leggere i volumi – oltre centoquaranta titoli – della Collana "**Studi Progetti Esperienze per una nuova formazione professionale**" che la Federazione CNOS-FAP ha curato in questi decenni. Una vera biblioteca messa a disposizione di quanti vogliono approfondire il complesso e stimolante mondo della Formazione Professionale a servizio dei giovani e degli adulti.*

Intervista a don Bart Decancq s.d.b., Direttore del Don Bosco Onderwijscentrum (Don Bosco Centro per le Scuole - Belgio)

REDAZIONE DI RASSEGNA CNOS

L'articolo riporta un'intervista rivolta a don Bart Decancq, Direttore delle scuole salesiane nelle Fiandre (Belgio Nord), al quale è stato chiesto di fornire una panoramica del sistema scolastico e professionale del suo Paese.

The article contains an interview with Fr Bart Decancq, Director of the Salesian Schools in Flanders (Northern Belgium), who has been asked to provide an overview of the educational and vocational system in his country.

1. Il nuovo incarico

- *Egregio don Bart Decancq, Le chiediamo una breve presentazione della sua persona: chi è, quali attività svolge oggi, quali attività ha svolto negli ultimi tempi?*

La mia attività all'interno della scuola è iniziata nel 1997 quando l'Ispettore mi chiese di diventare Direttore di un istituto secondario che ospita 800 allievi; in quell'incarico rimasi fino al 2008, poi venni trasferito in un'altra scuola secondaria più grande (1000 allievi). Il Centro Don Bosco per le Scuole comprende i Salesiani di Don Bosco e le Figlie di Maria Ausiliatrice in quanto entrambi responsabili dell'istruzione che va dall'infanzia fino alla fine della scuola secondaria.

Nel 2015 ho lasciato la scuola per prendere l'incarico di Direttore delle scuole salesiane nelle Fiandre, assumendo la responsabilità di 2.500 tra professori e dipendenti e di 16.500 allievi.

Nel nostro centro vicino a Lovanio abbiamo un'equipe di 10 persone che si occupa delle scuole. Per me è molto importante "la sussidiarietà": i dirigenti devono assumersi la responsabilità della loro scuola. Noi, come "datori di lavoro", dobbiamo dare il nostro contributo mettendo a disposizione alcuni specialisti. Due persone svolgono la funzione di supporto, altre quattro sono responsabili del contesto finanziario: le scuole preparano il bilancio delle spese nel mese di ottobre e nel mese di gennaio noi analizziamo i conti. Per le scuole salesiane si parla di € 120.000.000,00 all'anno, dunque la cosa fondamentale è che le scuole imparino a pianificare bene. Due persone fanno il lavoro di segreteria e infine c'è un collaboratore esterno che aiuta le scuole con i contratti con il per-

sonale e la legislazione. Il mio compito è quello di coordinare tutti i campi, insieme al Consiglio di Amministrazione, il che significa che ci raduniamo insieme ai collaboratori per sostenere i dirigenti della scuola.

Personalmente visito spesso le scuole per discutere dei problemi o per fare una revisione delle prestazioni dei dirigenti e partecipo anche alle riunioni con gli altri responsabili dell'educazione nelle Fiandre.

2. Il sistema scolastico nelle Fiandre

- *Don Bart, prima di tutto mi sembra importante sapere come è organizzato il sistema scolastico nelle Fiandre?*

Nelle Fiandre (Belgio Nord) il sistema educativo prevede un primo triennio nella scuola dell'infanzia (da 2,5 a 6 anni), dopodiché per 6 anni si frequenta la scuola primaria (da 6 a 12 anni) e in seguito, per altri 6 anni, la scuola secondaria (da 12 a 18 anni).

Tab. 1 - Il sistema scolastico nelle Fiandre

		Se-n-Se VII		Se-n-Se VII			
scuola secondaria	18 anni	VI	VI	VI	VI	studiare & lavorare	
		V	V	V	V		
	16 anni	liceo	tecnico		arte		professionale
		3° grado					
			IV	IV	IV		IV
			III	III	III		III
	14 anni	liceo	tecnico		arte		professionale
		2° grado					
					II		professionale
					I		
12 anni	1° grado						
scuola elementare	12 anni				VI		
					V		
					IV		
					III		
					II		
	6 anni				I		
		scuola primaria					
	6 anni	scuola d'infanzia					
2,5 anni							

Nei primi anni della scuola secondaria, molti allievi scelgono la formazione generale che dà la prospettiva di proseguire gli studi con il liceo. Secondo i genitori queste scuole hanno più fama ed aprono più strade per il futuro dei ragazzi. Molto spesso capita però che i ragazzi non hanno voglia di iscriversi al liceo e risulta veramente difficile persuadere i genitori a fare una scelta in linea

con le capacità del figlio o della figlia, scegliendo una scuola tecnica che è “per chi vuole lavorare con le mani”.

Un altro problema che dobbiamo affrontare è il fatto che molti studenti non finiscono la scuola ed escono senza un diploma o un certificato. È obbligatorio frequentare la scuola o un percorso di formazione fino a 18 anni, ma per molti non vale la pena terminare gli studi, poiché la possibilità di trovare lavoro con il passare degli anni diminuisce fortemente.

Per gli studenti che dopo la scuola tecnica non si iscrivono all'università o non intraprendono altri studi, c'è la possibilità di iscriversi ad un anno di “Se-n-Se” (“la secondaria dopo la secondaria”): si tratta di un anno di specializzazione nella materia che hanno studiato negli ultimi due anni della scuola secondaria.

La seguente tabella (Tab. 2) presenta alcuni dati sulla popolazione scolastica nelle Fiandre:

- Popolazione che frequenta la **scuola elementare e secondaria**
- **Popolazione scolastica** maschile, femminile e complessiva
- Popolazione che frequenta la **scuola cattolica**
- Popolazione che frequenta la **scuola salesiana**

Tab. 2 - Popolazione scolastica nelle Fiandre

	Ragazzi	Ragazze	Totale
SCUOLA ELEMENTARE			
Scuola d'infanzia			
Scuola d'infanzia	136.756	131.000	267.756
Educazione speciale	1.417	567	1.984
Totale Scuola d'infanzia	138.173	131.567	269.740
Scuola primaria			
Scuola primaria	213.107	209.804	422.911
Educazione speciale	16.359	9.219	25.578
Totale Scuola primaria	229.466	219.023	448.489
TOTALE ALLIEVI scuola elementare	367.639	350.590	718.229
<i>Totale allievi Scuole cattoliche</i>			<i>443.796</i>
<i>Totale allievi Scuole salesiane</i>			<i>3.285</i>
TOTALE DOCENTI scuola elementare			64.865
<i>Totale docenti Scuole cattoliche</i>			<i>38.784</i>
<i>Totale docenti Scuole salesiane</i>			<i>485</i>
SCUOLA SECONDARIA			
Scuola per nuovi migranti	2.691	1.422	4.113
1° grado			
1° anno A	28.724	28.733	57.457
1° anno B (preparazione per scuola professionale)	4.993	3.886	8.879
2° anno A	26.797	27.119	53.916
2° anno B (preparazione per scuola professionale)	6.423	4.990	11.413
Totale 1° grado	66.937	64.728	131.665



2° grado			
Liceo	27.808	34.809	62.617
Tecnico	23.362	16.999	40.361
Arte	950	1.749	2.699
Professionale	16.760	12.751	29.511
Totale 2° grado	68.880	66.308	135.188
3° grado			
Liceo	22.538	29.260	51.798
Tecnico	27.314	20.634	47.948
Arte	1.169	2.138	3.307
Professionale	23.250	19.963	43.213
Totale 3° grado	74.271	71.995	146.266
modulare	432	564	996
Totale allievi Scuola secondaria	213.211	205.017	418.228
Totale allievi Educazione speciale	13.247	7.086	20.333
TOTALE ALLIEVI educazione secondaria	226.458	212.103	438.561
<i>Totale allievi Scuola cattolica</i>			<i>331.025</i>
<i>Totale allievi Scuola salesiana</i>			<i>13.448</i>
TOTALE DOCENTI scuola secondaria			68.038
<i>Totale docenti Scuole cattoliche</i>			<i>46.792</i>
<i>Totale docenti Scuole salesiane</i>			<i>2.100</i>
TOTALE ALLIEVI scuola elementare e secondaria	594.097	562.693	1.156.790
<i>Totale Scuola cattolica</i>			<i>774.821</i>
<i>Totale Scuola salesiana</i>			<i>16.585</i>

Per quanto riguarda la scuola secondaria gli indirizzi più scelti dai giovani sono:

INDIRIZZO	ISCRITTI
Liceo	111.518
Cura della persona	44.360
Commerciale	32.605
Tecniche elettromeccaniche	28.490
Sport	8.737
Falegnameria	7.872
Cura del corpo	6.522
Agricoltura e orticoltura	6.080
Cucina	6.056
Chimica	5.029
Arti visive	4.466
Edilizia	3.900
Meccanica	3.385
Turismo	2.673
Comunicazione grafica e media sociale	2.314
Tecniche decorative	1.899
Moda	1.695
Arti dello spettacolo	1.482
Tecniche di raffreddamento e riscaldamento	1.272
Prevenzione	1.086
Fotografia	305
Marittimo	191
Gioielli	123
Tecniche dentali	100

Tecniche dentali	100
Balletto	58
Sartoria	51
Tecniche ortopediche	42
Costruzione strumenti musicali	38
Ottica	32

3. Organizzazione scolastica: statale e scuola libera sovvenzionata

- *Egregio don Bart Decanq, come è strutturata la scuola dal governo?*

Nella regione delle Fiandre esistono due tipi di scuole:

- la scuola statale,
- la scuola privata, chiamata "la scuola libera sovvenzionata".

Circa il 70% degli allievi frequentano le scuole cattoliche che fanno parte del gruppo delle scuole libere sovvenzionate.

"Sovvenzionate" significa che:

- i professori e i dirigenti delle scuole vengono pagati dallo Stato;
- la scuola riceve una cifra forfettaria per ogni allievo;
- per costruire nuovi edifici o per lavori di ristrutturazione il governo paga il 70% (scuola elementare) o il 60% (scuola secondaria) delle spese.

Nel bilancio del governo fiammingo la percentuale riservata al Ministero dell'educazione è di 28,78% (11 miliardi di Euro).



4. Rapporto con la scuola cattolica

- *Don Bart, anche dalle sole cifre offerte emerge che lo Stato investe molto nei confronti delle scuole libere sovvenzionate. Può dirci qual è il rapporto tra il governo e la scuola cattolica oggi?*

Le scuole cattoliche si sono riuniti in **Katholiek Onderwijs Vlaanderen** (Educazione Cattolica Fiandre).

Il KOV può decidere il programma scolastico degli allievi che viene approvato dall'Ispeatoria ed ogni 6 - 8 anni il governo effettua il controllo di alcune materie.

Abbiamo dunque una grande libertà per realizzare il nostro progetto educativo.

5. La formazione tecnica e professionale

- *Don Bart, possiamo approfondire la formazione tecnica e professionale? Siamo molto interessati a confrontarla con quella italiana.*

Per quanto riguarda la formazione tecnica c'è la tendenza a rinviare il momento della scelta di un indirizzo scolastico.

Nei primi due anni della scuola secondaria sono previste 27 ore di formazione di base e 5 ore durante le quali è possibile fare esperienza in un determinato settore.

Solo per gli ultimi due anni della scuola secondaria si sceglie un indirizzo più specializzato nel proprio campo di interesse.

Negli ultimi anni si sta sviluppando, già dalla scuola elementare, l'**indirizzo STEM** (*Science – Technics – Engineering – Mathematics*).

La filosofia dello STEM è "per risolvere dei problemi è importante usare scienza, tecnologia, ingegneria e matematica insieme". L'idea è che tramite l'approccio interdisciplinare e l'approfondimento dei concetti e della pratica di questi quattro campi, si cerca di risolvere un problema che si può incontrare nella vita reale o si cerca di dare delle risposte a domande complicate che richiedono un approccio nelle quattro aree.

In questo tempo serpeggia un timore: i licei potrebbero sviluppare anche un indirizzo tecnico e, pertanto, i migliori studenti non sceglierebbero più la formazione tecnica in forma 'pura' offerta dagli istituti tecnici e professionali, più attrezzati per questo tipo di formazione.

6. Scuola e lavoro

Ancora una domanda: in Belgio, in particolare nell'area da lei descritta (Belgio Nord), c'è la possibilità di andare a scuola a tempo parziale e di lavorare?

Sì, ci sono diverse possibilità: il sistema "studiare e lavorare" e "l'apprendimento duale".

Studiare e lavorare a tempo parziale è possibile dai 16 anni o dai 15 anni per chi ha frequentato i primi due anni della scuola secondaria ed offre diverse opportunità, come la Formazione Professionale a tempo parziale. In questo caso gli allievi frequentano due giorni alla settimana il 'centro studiare e lavorare' come parte integrante della formazione.

In alternativa è possibile scegliere:

- a. una vera esperienza di lavoro;
- b. un 'progetto ponte' per chi deve ancora sviluppare competenze e abilità;
- c. un corso preparatorio di accompagnamento per chi non ha ancora le abilità e competenze adeguate;
- d. un percorso di sviluppo personale per giovani vulnerabili in condizioni problematiche (per 13, 15 o 25 ore), terminato il quale possono decidere di intraprendere uno tra i progetti sopra elencati.

Questa formazione a tempo parziale è anche possibile nei centri **Syntra** (Centri per Formazione di lavoratori autonomi, piccole e medie imprese).

Gli indirizzi previsti sono:

- | | |
|---------------------------------|----------------------------|
| - aiutante cuoco; | - conducente retrattile; |
| - aiutante logistico; | - dipendente di magazzino; |
| - aiutante struttura sanitaria; | - falegname; |
| - sarto; | - giardiniere; |
| - saldatore; | - installatore; |
| - cameriere; | - pittore. |
| - commessa; | |

7. Apprendistato duale

- *Don Bart, 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 belga.*

L'apprendimento duale è una novità in Belgio. Nella regione delle Fiandre 34 scuole e 5 centri Syntra dal 1 settembre 2016 organizzano corsi in uno dei 7 indirizzi di studio previsti:

1. tecniche elettromeccaniche (scuola secondaria – formazione tecnica);
2. impianti elettrici (scuola secondaria, a tempo parziale – Formazione Professionale);
3. tecniche di processi chimici (scuola secondaria);
4. cura dei capelli (scuola secondaria, a tempo parziale – Formazione Professionale);
5. anno di specializzazione settore assistenza (scuola secondaria, a tempo parziale - Formazione Professionale);
6. gestione giardino e verde (scuola secondaria);
7. opere strutturali (scuola secondaria, a tempo parziale – Formazione Professionale).

L'esperienza dell'apprendimento duale è importante poiché fornisce esperienza di lavoro, sviluppo personale e sviluppo di competenze utili all'inserimento lavorativo.

Il progetto pilota si chiama: **“Banca di scuola sul posto di lavoro”**.

Gli studenti trascorrono 20 ore alla settimana in azienda, in questo modo hanno l'opportunità di sperimentare tutti gli aspetti del mondo lavorativo in modo realistico e formativo.

8. Alcune valutazioni sul sistema belga. Punti di forza e di debolezza

- *Don Bart, siamo ormai al termine di questa interessante intervista. Può descriverci almeno un punto di forza della scuola belga?*

Stando alla ricerca PISA (*Programme for International Student Assessment*) i nostri studenti sono ben preparati nel campo della matematica e delle scienze e presentano un'ottima capacità nella risoluzione dei problemi.

- *E un punto di debolezza?*

La stessa ricerca PISA dimostra che tra il 5% dei nostri studenti migliori e il 5% degli studenti peggiori, il divario è enorme.

Gli altri Paesi che hanno partecipato alla ricerca non presentano un gap così considerevole.

Anche gli allievi con un passato migratorio non riescono ad ottenere ottimi risultati, sebbene siano nati in Belgio.

9. Un bilancio

- *Don Bart, un'ultima domanda. Complessivamente pensa che la situazione sia positiva?*

Il mio timore è che le aziende non siano molto interessate alla formazione globale dei giovani. C'è il pericolo che forniscano solo una formazione fatta su misura per quell'azienda, per usufruire di lavoratori pronti per quel tipo di lavoro una volta terminata la formazione.

Quindi la domanda principale è: quale formazione pedagogica possiamo aspettarci da parte delle aziende?

È una formazione che punta solo sugli studenti più forti e gli studenti indipendenti?

Io sono fermamente convinto che l'accompagnamento pedagogico e sociale sia fondamentale, in particolare, per quei giovani che non vogliono proseguire il proprio percorso scolastico.

1. Una visione complessiva

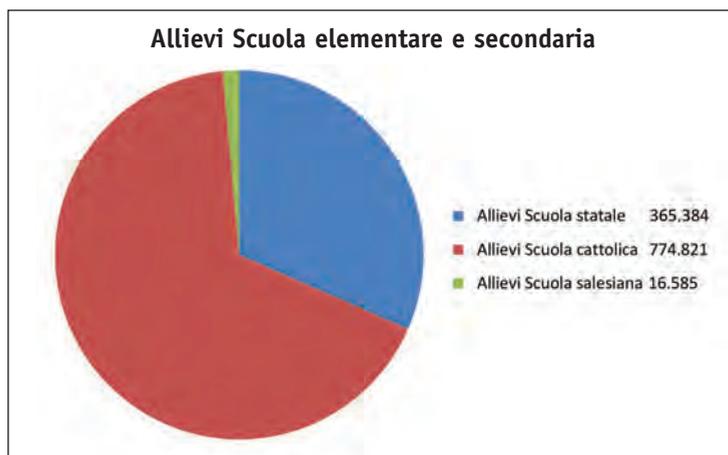
Scuola elementare

	Scuola statale	Cattolica	Salesiana	Totale
Allievi	271.148	443.796	3.285	718.229
Docenti	25.596	38.784	485	64.865

Scuola secondaria

	Scuola statale	Cattolica	Salesiana	Totale
Allievi	94.088	331.025	13.448	438.561
Docenti	19.146	46.792	2.100	68.038

Allievi Scuola elementare e secondaria



2. Struttura del sistema educativo in Belgio

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

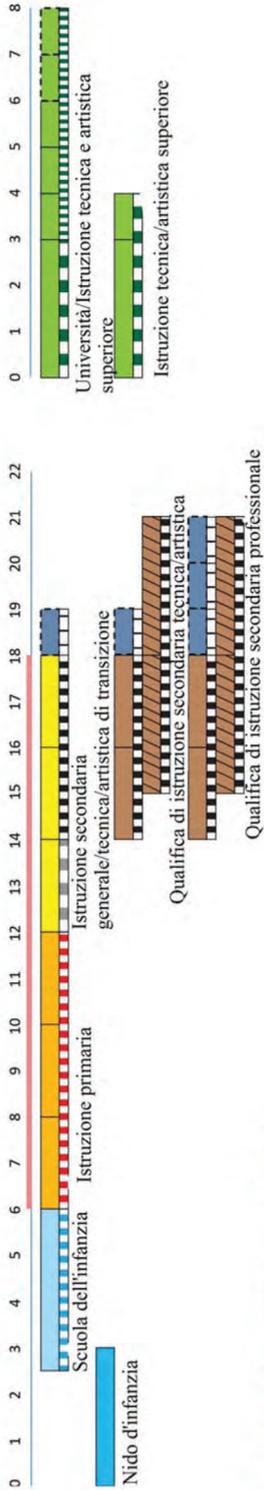
Corrispondenza con i livelli ISCED2011

 ISCED0	 ISCED2	 ISCED4	 ISCED6
 ISCED1	 ISCED3	 ISCED5	 ISCED7

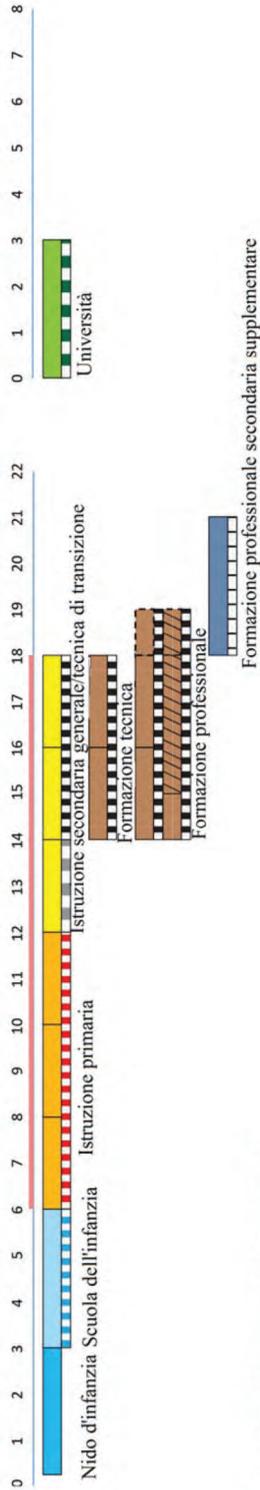
Altre voci

-  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)^{-/n/}- Esperienza professionale obbligatoria + durata (espressa in anni)

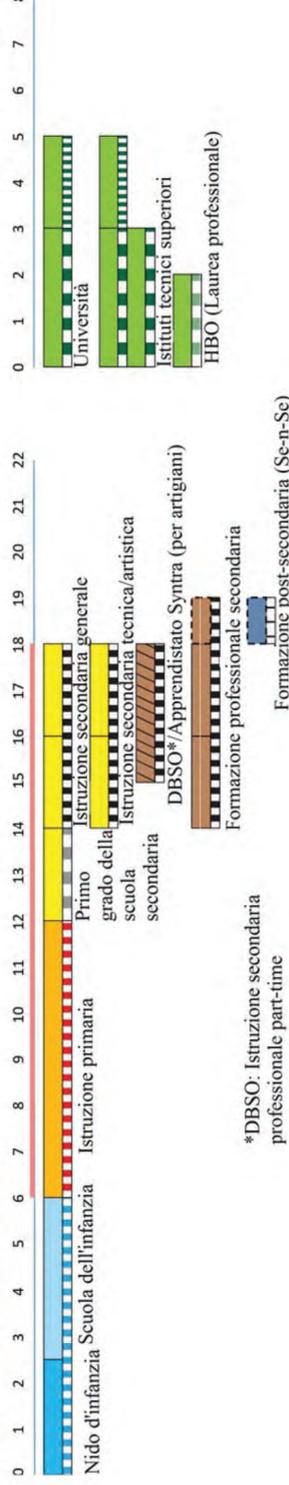
BELGIO – COMUNITÀ FRANCOFONA



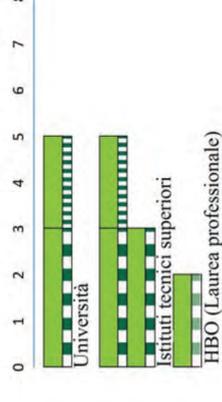
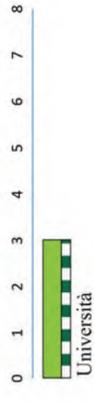
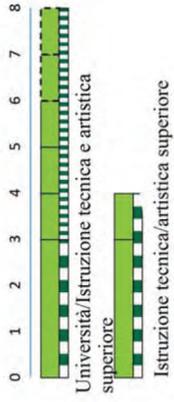
Belgio – Comunità germanofona



Belgio – Comunità fiamminga



*DBSO: Istruzione secondaria professionale part-time



New Skills Agenda for Europe: il programma europeo per promuovere la buona occupazione

GIORGIO ALLULLI¹

Con il seguente documento si intende fornire una panoramica del piano d'azione New Skills Agenda for Europe lanciato nel 2016 nell'ambito del Quadro strategico "Europa 2020".

This essay aims to provide an overview of the EU action plan "New Skills Agenda for Europe" which was launched in 2016 as part of the "Europe 2020" strategic framework.

1. Il piano d'azione *New Skills Agenda for Europe*

Nell'ambito del Quadro strategico denominato **Europa 2020**, l'Unione Europea ha lanciato, nel corso del 2016, il piano d'azione *New Skills Agenda for Europe*, che comprende una serie di interventi per assicurare ai cittadini una formazione adeguata, l'acquisizione delle competenze appropriate ed il necessario supporto. I suoi obiettivi sono:

- mettere i cittadini in grado di utilizzare meglio le competenze possedute,
- aiutarli ad acquisire le nuove competenze che vengono richieste,
- aiutarli a trovare occupazioni di qualità e migliorare le possibilità della loro vita.

In particolare la Commissione propone 8 azioni "bandiera" da portare avanti nei prossimi due anni all'interno di tre aree politiche prioritarie:

a) *Migliorare i livelli e l'adeguatezza delle competenze possedute*

1. *Emanare una Raccomandazione del Consiglio europeo sulla Garanzia per le competenze (Skill guarantee)* destinata agli adulti con scarse competenze per aiutarli ad acquisire un livello minimo di competenze linguistiche, matematiche e digitali e progredire verso una qualificazione di livello secondario.
2. *Revisionare la Raccomandazione sulle Competenze chiave*, per aiutare più persone ad acquisire il nucleo di competenze necessarie per lavorare e vivere nel 21° secolo. L'obiettivo è sviluppare una comprensione condivisa delle competenze chiave e favorire ulteriormente la loro introduzione nei programmi di istruzione e formazione. La revisione fornirà anche il supporto ad un migliore sviluppo

¹ Esperto di sistemi educativi europei.

e alla valutazione di queste competenze. Particolare attenzione sarà rivolta alla promozione della cultura imprenditoriale e orientata all'innovazione, anche incoraggiando esperienze imprenditoriali pratiche.

3. *Promuovere una "Coalizione per le competenze e le occupazioni digitali" (Digital Skills and Jobs Coalition)* per sostenere la cooperazione tra operatori dell'istruzione, dell'occupazione e dell'industria stakeholders e assicurare che in Europa i singoli e la forza lavoro nel suo complesso siano in possesso di adeguate competenze digitali. Gli Stati membri sono invitati a sviluppare entro la metà del 2017 strategie nazionali di sviluppo delle competenze digitali sulla base degli obiettivi definiti nel 2016.
- b) *Rendere visibili e confrontabili le competenze possedute*
4. *Revisionare il Quadro Europeo delle Qualifiche* ed i relativi allegati per favorire una migliore comprensione delle qualifiche ed il migliore uso di tutte le competenze disponibili nel mercato del lavoro europeo.
5. *Predisporre uno strumento di profilazione delle competenze (Skills Profile Tool Kit)* dei cittadini di Paesi terzi per facilitare la precoce identificazione e profilazione delle competenze e qualifiche possedute dai richiedenti asilo, rifugiati ed altri migranti.
- c) *Migliorare la conoscenza e l'informazione sui fabbisogni di competenze per favorire migliori scelte professionali*
6. *Revisionare il quadro Europass*, per offrire alle persone strumenti migliori e più facili da usare per presentare le loro competenze e ricevere in tempo reale utili informazioni sui fabbisogni di competenze e le tendenze in atto che li possono aiutare nelle loro scelte formative e professionali. La Commissione intende organizzare una piattaforma on-line semplice ed intuitiva che fornirà strumenti web per documentare e condividere informazioni su competenze e qualifiche, e strumenti gratuiti di autovalutazione. Una proposta per revisionare la Decisione Europass è stata adottata dalla Commissione nell'ottobre 2016.
7. *Realizzare un Piano per la cooperazione settoriale sulle competenze* per migliorare la conoscenza delle qualifiche ed affrontare la mancanza di competenze negli specifici settori economici. A livello europeo verranno organizzati dei partenariati settoriali sulle competenze che si dovranno successivamente sviluppare a livello nazionale (ed eventualmente regionale) per:
 - a. tradurre le strategie di settore per i prossimi 5-10 anni nell'individuazione di fabbisogni di competenze e nello sviluppo di soluzioni concrete (p.e. sviluppo comune di maggiori opportunità di Formazione Professionale e di partenariati tra impresa istruzione e ricerca);
 - b. sostenere accordi per il riconoscimento di qualificazioni e di certificazioni a livello settoriale.

8. *Emanare una Raccomandazione del Consiglio relativa al monitoraggio dei laureati* per sostenere gli Stati membri a migliorare le informazioni su come i laureati si inseriscono nel mercato del lavoro ed aiutare gli studenti e gli operatori educativi a valutare la rilevanza delle opportunità di apprendimento che vengono offerte.

Inoltre la *New Skills Agenda for Europe*, comprende altre due azioni:

1. Rendere l'Istruzione e Formazione Professionale una scelta di elezione, rafforzando per gli allievi le opportunità di usufruire di esperienze di apprendimento basate sul lavoro e promuovendo una maggiore visibilità dei risultati positivi ottenuti dalla VET nel mercato del lavoro. La Commissione, in cooperazione con gli Stati membri, Parti Sociali e fornitori di Istruzione e Formazione sosterrà l'implementazione delle conclusioni del Consiglio europeo di Riga (giugno 2015) per:
 - a. Sostenere le opportunità per gli allievi di intraprendere percorsi di apprendimento basati sul lavoro come parte dei loro studi.
 - b. Aumentare le opportunità per gli allievi dell'Istruzione e Formazione Professionale di integrare esperienze di apprendimento acquisite in diversi contesti, utilizzando gli attuali strumenti per la garanzia di qualità, i crediti, ed in linea con la Raccomandazione EQF revisionata.
 - c. Sostenere lo sviluppo e la visibilità delle opportunità di Istruzione e Formazione Professionale a livello superiore, promuovendo partenariati tra fornitori di formazione, ed i mondi della ricerca e dell'impresa, con una attenzione particolare ai bisogni di competenze superiori in ambito settoriale.
 - d. Migliorare la disponibilità dei dati riguardo i risultati dell'Istruzione e Formazione Professionale nel mercato del lavoro.
 - e. Esplorare il modo di raccordare i livelli di governo dell'ambito dell'Istruzione e Formazione Professionale, compreso un ruolo di coordinamento più esplicito per l'*Advisory Committee sul Vocational Training*.
 - f. Rafforzare la cooperazione con la *World Skills Organisation* per evidenziare gli studi professionali come scelta di serie A.

Una delle iniziative che sono state lanciate all'interno di questa linea di azione è la *Settimana europea delle competenze professionali*. L'obiettivo è migliorare l'attrattività e l'immagine dell'IeFP, mostrandone gli esempi di eccellenza e qualità ed elevando la consapevolezza dell'ampia gamma di opportunità che vengono offerte. Dal 5 al 9 dicembre 2016 sono stati organizzati a Bruxelles una serie di eventi e di attività (conferenze, conferenze stampa, seminari e premiazioni). In parallelo si sono svolti in tutta Europa una serie di iniziative, cui hanno preso parte oltre 700.000 persone. Nel 2017 la Settimana europea delle competenze professionali si terrà dal 20 al 24 novembre.

2. *Approfondire la problematica della fuga dei cervelli* e promuovere la condivisione delle migliori pratiche per affrontare efficacemente la questione.

2. La Raccomandazione del Consiglio sull'istituzione di una Garanzia per le competenze (*Upskilling Pathways*)

Il 19 dicembre 2016 il Consiglio Europeo ha accolto la proposta della Commissione sull'istituzione di una Garanzia per le competenze adottando la Raccomandazione denominata *Upskilling Pathways* (I percorsi di miglioramento del livello delle competenze: nuove opportunità per gli adulti)². Obiettivo di questa Raccomandazione è migliorare l'occupabilità e le opportunità di vita delle persone, creando in tal modo una base di capitale umano più resiliente e una crescita più forte e più inclusiva in tutta l'UE.

Attraverso questa iniziativa si vogliono sostenere gli adulti che hanno abbandonato il sistema di Istruzione e Formazione senza conseguire un titolo di studio a livello secondario superiore, aiutandoli ad accedere alle opportunità di sviluppo delle competenze al fine di migliorare le loro competenze alfabetiche, matematiche e digitali o di ottenere una qualifica classificata al livello 4 dell'EQF o equivalente. Il livello 4 del Quadro europeo delle qualifiche (EQF) è nella maggior parte dei Paesi il livello equivalente all'istruzione secondaria superiore.

La Raccomandazione pertanto stabilisce un percorso dedicato ad un gruppo che non può ricevere sostegno dal Programma *Garanzia per i giovani*, per indurre l'acquisizione delle competenze e delle qualifiche necessarie.

Il sostegno alle persone si articolerà in tre fasi:

1. *Valutazione delle competenze*. Essa permetterà agli adulti scarsamente qualificati di individuare le competenze già possedute e il fabbisogno di migliori competenze. Potrà assumere la forma di "audit delle competenze", una dichiarazione delle competenze personali che può costituire la base per progettare una offerta di apprendimento individualizzata.
2. *Offerta di apprendimento*. Il beneficiario riceverà un'offerta di istruzione e formazione per rispondere ai bisogni individuati attraverso la valutazione delle competenze. L'offerta si indirizzerà a rafforzare le competenze linguistiche, matematiche o informatiche, oppure a consentire una progressione verso qualificazioni più elevate coerenti con i fabbisogni del mercato del lavoro.
3. *Convalida e riconoscimento delle competenze acquisite* attraverso il percorso personalizzato.

² RACCOMANDAZIONE DEL CONSIGLIO del 19 dicembre 2016 su *I percorsi di miglioramento del livello delle competenze: nuove opportunità per gli adulti* (2016/C 484/01).

L'attuazione della Raccomandazione si appoggerà sulle strutture esistenti nei diversi Paesi e potrà fare riferimento al supporto finanziario fornito dalla Commissione attraverso il Fondo Sociale Europeo, Erasmus+ e gli altri programmi comunitari.

3. Verso una revisione del Quadro europeo delle qualifiche

Una delle più significative realizzazioni dell'Unione Europea nel campo dell'istruzione è rappresentata dall'introduzione del Quadro europeo delle qualifiche (EQF, *European qualification Framework*), attraverso la Raccomandazione approvata del 2008³.

Come nota la Commissione Europea⁴, la Raccomandazione sta raggiungendo la sua piena attuazione. All'EQF partecipano attualmente 39 Paesi, il che illustra il livello di impegno profuso per il conseguimento dell'obiettivo generale di trasparenza e di comparabilità delle qualifiche in tutta l'Europa.

All'inizio del 2016, 22 Stati membri e cinque Paesi terzi avevano ultimato il processo di referenziazione dei livelli delle proprie qualifiche nazionali all'EQF. Tutti i Paesi ad eccezione dell'Italia hanno rapportato i propri livelli di qualifiche all'EQF attraverso i quadri nazionali delle qualifiche. All'inizio del 2016 inoltre quindici Paesi indicavano i livelli dell'EQF nei propri certificati e diplomi e tale numero dovrebbe aumentare rapidamente.

L'EQF è stato un fattore trainante significativo nell'elaborazione dei quadri nazionali delle qualifiche ed ha inoltre contribuito a far sì che, nel processo di attribuzione delle qualifiche, l'attenzione venisse spostata da aspetti quali la durata della formazione o le ore trascorse in aula ai risultati dell'apprendimento. L'introduzione sistematica della descrizione dei risultati dell'apprendimento per tutti i livelli e tipi di qualifiche si è rivelata un elemento essenziale per la modernizzazione delle politiche e delle pratiche in materia di istruzione e formazione, creando opportunità di percorsi di apprendimento più flessibili per i singoli individui.

Tuttavia gli obiettivi di trasparenza, comparabilità e trasferibilità delle qualifiche non sono stati interamente conseguiti a causa principalmente di alcuni limiti insiti nella Raccomandazione stessa. Sono infatti emerse le seguenti problematiche:

³ RACCOMANDAZIONE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO del 23 aprile 2008 su *La costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente* (2008/C 111/01).

⁴ COMMISSIONE EUROPEA, proposta di raccomandazione del Consiglio sul Quadro Europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente, che abroga la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 *sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*, COM (2016) 383 final.

1. *Nonostante il carattere generale dell'EQF, non tutti i Paesi hanno rapportato per intero il proprio sistema di qualifiche*: alcuni Paesi hanno concentrato le loro attività di referenziazione sulle sole qualifiche rilasciate dall'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), mentre altri non hanno incluso in questo processo il proprio sistema d'istruzione generale.
2. *Emergono variazioni significative da un Paese all'altro nella descrizione dei contenuti e nella classificazione di qualifiche simili*: non esiste alcun modello europeo comune per la descrizione delle qualifiche e dei risultati dell'apprendimento ad esse correlati e ciò ne ostacola la comparabilità.
3. *Il termine "competenza" è usato in modo confuso*: nella Raccomandazione il termine "competenza" è definito come la "comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale", ma nella classificazione delle qualificazioni la competenza è descritta in termini di "autonomia e responsabilità". Questo ha creato una certa confusione terminologica.
4. *La fiducia sulla qualità e sul livello delle qualifiche rapportate all'EQF è circoscritta*: gli attuali principi comuni di garanzia della qualità si riferiscono alla garanzia della qualità in generale e non specificamente alle qualifiche rapportate all'EQF. Inoltre, i principi di garanzia della qualità contenuti nella Raccomandazione riguardano unicamente l'Istruzione e Formazione Professionale e l'Istruzione superiore, e non si applicano pertanto ai titoli rilasciati dall'istruzione generale, dalla convalida dell'apprendimento non formale e informale del settore privato e dalle qualifiche internazionali (settoriali o meno).
5. *Mancano disposizioni comuni per il trasferimento e il cumulo dei crediti per le qualifiche correlate all'EQF*: è dunque più difficile passare da un contesto di apprendimento a un altro, e questo sia a livello nazionale che transfrontaliero.
6. *Aumentano le qualifiche internazionali (settoriali) basate su norme elaborate da società internazionali od organizzazioni settoriali*: la sempre maggiore internazionalizzazione dei prodotti e dei servizi ha fatto comparire un numero crescente di qualifiche settoriali internazionali definite dall'industria e basate sulle norme elaborate da società internazionali od organizzazioni settoriali, in particolare per i settori dell'informatica del credito e della saldatura.
7. *Mancano correlazioni tra l'EQF e i quadri nazionali delle qualifiche nei Paesi terzi*: nonostante i crescenti flussi in entrata e in uscita dall'UE di discenti e lavoratori, la Raccomandazione sull'EQF non contiene nessuna disposizione che permetta un allineamento formale con i quadri dei Paesi terzi, impedendo di fatto un raffronto ufficiale tra le qualifiche dei Paesi terzi e quelle conseguite nell'UE.
8. *Governance dell'EQF*: la mancanza di coordinamento tra le strutture di governance dell'UE riguardo alle attività connesse alle competenze e alle qualifiche nel loro insieme impedisce di migliorare l'efficienza e di creare

sinergie tra l'EQF e gli altri strumenti di trasparenza a livello nazionale e dell'UE (quali *Europass* e ESCO).

La proposta di revisione della Raccomandazione emanata nel 2008 conferma la sostanza del processo EQF, ossia l'introduzione di una referenziazione comune europea dei quadri nazionali delle qualifiche e dei loro livelli all'EQF. I cambiamenti principali sono i seguenti:

- gli Stati membri saranno invitati ad aggiornare regolarmente la referenziazione. In tal modo il confronto tra i livelli delle qualifiche nazionali e i livelli dell'EQF resterà aggiornato e in linea con i sistemi nazionali di qualifiche;
- gli Stati membri saranno invitati ad applicare rigorosamente i metodi di referenziazione per garantire la coerenza nell'attuazione dell'EQF; per questo i criteri di referenziazione all'EQF sono stati inseriti nell'allegato III della Raccomandazione;
- la categoria "competenze" viene sostituita da "autonomia e responsabilità" al fine di ottenere una maggiore aderenza ai relativi descrittori dei risultati dell'apprendimento; pertanto la nuova Raccomandazione europea riporta le categorie Conoscenze (*Knowledge*), Abilità (*Skills*), Responsabilità/Autonomia (*Responsibility/ Autonomy*);
- è stato revisionato l'allegato sui principi di garanzia della qualità da applicare alle qualifiche da riportare all'EQF (allegato IV);
- è stato introdotto un allegato sui principi da rispettare per i sistemi di credito correlati all'EQF (allegato V);
- la proposta invita gli Stati membri a rendere pubblicamente disponibili i risultati del processo di referenziazione una volta ultimato tale processo. Gli Stati membri dovrebbero inoltre fare in modo che le informazioni sulle qualifiche e i relativi risultati di apprendimento siano rese pubbliche e facilmente accessibili. A tal fine l'allegato VI presenta un formato comune per descrivere le qualifiche;
- la proposta invita la Commissione, in cooperazione con gli Stati membri e i portatori di interessi, ad esaminare la possibilità di istituire un registro europeo degli organismi di controllo dei sistemi di garanzia della qualità per le qualifiche, analogo a quello già esistente per l'istruzione superiore.

Di grande interesse sono gli allegati alla proposta; infatti essi beneficiano dell'esperienza seguita al varo della Raccomandazione del 2008 ed alle altre Raccomandazioni, come quelle relative all'assicurazione di qualità dell'Istruzione e Formazione Professionale ed all'introduzione di un sistema europeo dei crediti, per introdurre un sistema più maturo e coerente di strumenti per promuovere la qualità, la trasparenza e la flessibilità del sistema europeo di qualificazioni.

Presentiamo gli elementi più significativi degli allegati.

L'allegato 1 contiene le definizioni dei principali termini tecnici utilizzati nella proposta di Raccomandazione. Riportiamo i termini principali, data la loro importanza in quanto offrono dei riferimenti comuni ad un dibattito sempre molto complesso:

- a) *qualifica*: risultato formale di un processo di valutazione e convalida, acquisito quando l'autorità competente stabilisce che i risultati dell'apprendimento di una persona corrispondono a standard definiti;
- b) *quadro nazionale delle qualifiche*: strumento di classificazione delle qualifiche in funzione di una serie di criteri basati sul raggiungimento di risultati di apprendimento specifici; esso mira a integrare e coordinare i sottosistemi nazionali delle qualifiche e a migliorare la trasparenza, l'accessibilità, la progressione e la qualità delle qualifiche rispetto al mercato del lavoro e alla società civile;
- c) *risultati dell'apprendimento*: descrizione di ciò che un discente conosce, capisce ed è in grado di realizzare al termine di un processo d'apprendimento;
- d) *conoscenze*: risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono un insieme di fatti, principi, *teorie* e pratiche relative ad un settore di lavoro o di studio. All'interno del quadro europeo delle qualifiche le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche;
- e) *abilità*: capacità di applicare le conoscenze e di usare il know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi. Nel contesto del quadro europeo delle qualifiche le abilità sono descritte come cognitive (comprendenti l'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) o pratiche (comprendenti la manualità e l'uso di metodi, materiali, strumenti);
- f) *responsabilità/autonomia*: nel contesto del quadro europeo delle qualifiche, capacità del discente di applicare le conoscenze e le abilità in modo autonomo e responsabile;
- g) *convalida dell'apprendimento non formale e informale*: processo di conferma, da parte di un organismo autorizzato, dell'acquisizione di un risultato dell'apprendimento misurato in relazione a uno standard appropriato, articolata nelle seguenti quattro fasi distinte:
 - individuazione, mediante un colloquio, delle esperienze specifiche dell'interessato;
 - documentazione per rendere visibili le esperienze dell'interessato;
 - valutazione formale di tali esperienze;
 - certificazione dei risultati della valutazione, che può portare a una qualifica parziale o completa;
- h) *riconoscimento formale dei risultati dell'apprendimento*: processo in base al quale un'autorità competente conferisce uno status ufficiale a risultati dell'apprendimento acquisiti a fini di studi ulteriori o di occupazione, mediante:
 - attribuzione di qualifiche (certificati, diplomi o titoli),

- convalida dell'apprendimento non formale e informale,
 - riconoscimento di equivalenza o di crediti o concessione di deroghe;
- i) *crediti*: unità che dimostrano che una parte della qualifica, costituita da un insieme coerente di risultati dell'apprendimento, è stata valutata e convalidata da un organismo autorizzato, secondo una norma concordata; i crediti sono concessi da organismi competenti quando il soggetto ha conseguito i risultati di apprendimento definiti, comprovati da opportune valutazioni; i crediti possono essere espressi con un valore quantitativo (ad esempio crediti o unità di credito), che indica il carico di lavoro ritenuto necessario affinché un soggetto-tipo consegua i risultati di apprendimento corrispondenti;
- j) *sistemi di crediti*: sistemi per il riconoscimento dei crediti. Essi possono comprendere tra l'altro equivalenze, esenzioni, possibilità di accumulare e trasferire unità/moduli, autonomia degli erogatori che possono personalizzare i percorsi nonché convalida dell'apprendimento non formale e informale.

Il secondo allegato ripropone gli otto livelli del Quadro Europeo delle qualifiche già noti, con i relativi descrittori di livello; come si è detto in precedenza, nella terza categoria di descrittori il termine "Competenze" è stato sostituito dai termini Responsabilità/Autonomia (*Responsibility/Autonomy*). Pertanto ogni competenza posseduta viene descritta secondo le categorie Conoscenze necessarie (*Knowledge*), Abilità possedute (*Skills*), Responsabilità/Autonomia manifestate (*Responsibility/Autonomy*).

Il terzo allegato contiene i criteri e procedure per la referenziazione dei sistemi e quadri nazionali delle qualifiche al quadro europeo delle qualifiche. Scopo dell'allegato è garantire la validità del processo di referenziazione condotto a livello nazionale e la sua conformità alle regole seguite dagli altri Paesi europei. Per questo si richiede che al processo di referenziazione partecipino almeno due esperti internazionali provenienti da due paesi diversi.

Una volta completato il processo di referenziazione tutti i nuovi certificati, diplomi o supplementi alle qualifiche rilasciati dalle autorità competenti dovrebbero contenere un chiaro riferimento, in base ai sistemi o quadri nazionali delle qualifiche, al livello appropriato dell'EQF.

Il quarto allegato contiene i principi di qualità che vanno rispettati dai Paesi membri per definire le qualifiche oggetto di referenziazione al quadro europeo delle qualifiche. È da notare la richiesta di introdurre una valutazione sistematica e ciclica delle procedure utilizzate a questo scopo, condotta da enti di controllo esterni.

L'allegato numero 5 contiene i principi per i sistemi di crediti connessi al quadro europeo delle qualifiche. Lo scopo è offrire un sostegno ai cittadini nei loro passaggi:

- tra i vari livelli di istruzione e formazione,
- all'interno di e tra diversi settori dell'istruzione e della formazione,

- tra istruzione e formazione e il mercato del lavoro,
- a livello sia nazionale che transfrontaliero.

In particolare i crediti acquisiti da un soggetto dovrebbero essere documentati ed indicare i risultati dell'apprendimento conseguiti, il loro livello, il nome del competente istituto che attribuisce i crediti e, se del caso, il relativo valore dei crediti. Inoltre è opportuno creare delle sinergie tra i sistemi di cumulo e trasferimento dei crediti e le modalità di convalida dell'apprendimento non formale e informale.

Come si può vedere la nuova Raccomandazione EQF allarga molto la sua sfera d'azione, arrivando a comprendere:

- tutta l'offerta scolastica e formativa, e non solo quella di carattere professionale. Viene dunque superata l'incertezza determinata dall'uso del termine "*qualification*", che spesso ha fatto ritenere che la Raccomandazione si limitasse al solo ambito delle qualificazioni professionalizzanti;
- i requisiti per assicurare la qualità della qualifica conseguita;
- il sistema di crediti sottostante alla qualificazione finale;
- i sistemi di qualifiche dei Paesi extracomunitari.

Inoltre, la nuova Raccomandazione introduce una serie di regole molto più stringenti per la costruzione e la pubblicizzazione dei Quadri nazionali delle qualifiche, che la renderanno ancora di più uno dei più importanti e significativi risultati della cooperazione europea in materia di Istruzione e di Formazione Professionale.

Lo sviluppo di un'etica professionale coerente con il contesto lavorativo odierno

MICHELE PELLERÉY¹

Nei processi di Formazione Professionale, come nel contesto delle attività lavorative, sembra delinearci una rinnovata richiesta di attenzione per la dimensione etica della professionalità. Sia nell'ambito del lavoro autonomo, sia in quello del lavoro dipendente, emergono nuove esigenze di autonomia decisionale e di conseguente assunzione di responsabilità. Alcune indagini di tipo econometrico hanno indicato poi nella coscienza una qualità essenziale per accedere e restare nel mondo del lavoro.

Il contributo intende esplorare perché e come la dimensione etica debba costituire un esplicito impegno da parte delle istituzioni formative.

D'altra parte, una valida metodologia formativa in questo ambito è coerente con lo sviluppo di buoni abiti di lavoro e di studio, ed è basata su forme di apprendistato morale e sulla presenza di un valida comunità di pratica.

In the field of vocational training as well as in the working context, there seems to be a renewed focus on the ethical dimension of professionalism. Both in the work as employed and self-employed new needs of independent decisions and responsibility are emerging. Some surveys have also indicated conscientiousness as an essential quality to enter and remain in the labour market. The following article will explore why and how the ethical dimension must be an explicit commitment of educational institutions. On the other hand, a good educational method leads to the development of good work habits and is based on moral apprenticeship and the presence of a valid community of practice.

1. Uno sguardo alla realtà dell'esperienza giovanile nei riguardi del lavoro

La ricerca sulle sfide che l'attuale situazione lavorativa pone ai processi di orientamento e di Formazione Professionale spesso mette in evidenza un bisogno generalizzato di sviluppo di una gestione di sé più piena e consapevole; in particolare, ciò è urgente di fronte alle cosiddette transizioni che sempre più numerose sembrano caratterizzare l'esperienza lavorativa.² Si insiste sulla necessità

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

² A questo proposito si possono citare le ricerche sviluppate dal CNOS-FAP negli anni passati: M. BAY, D. GRZADZIEL, M. PELLERÉY, *Promuovere la crescita nelle competenze che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona*, Roma, CNOS-FAP, 2010; M. PELLERÉY et alii, *Imparare a dirigere se stessi*, Roma, CNOS-FAP, 2013.

di un maggiore sviluppo della capacità del soggetto lavoratore di aprirsi al cambiamento, su una più pronta flessibilità di fronte alla mutevolezza del quadro lavorativo; ma ciò sembra essere all'origine di un vagabondare tra un'attività e l'altra, un bricolage di impegno lavorativo, che alla lunga può minare la stessa stabilità psicologica e morale della persona. Nella dizione inglese la "career", la carriera, tende a presentarsi più come un labirinto spesso incomprensibile e inestricabile, che un percorso professionale chiaro e stabile verso cui protendere. Cavalcare l'incertezza, il cambiamento, le continue transizioni richiede una grande perizia e il pericolo di cedere di fronte alla complessità di tale condizione umana può facilmente portare alla sensazione di non andare da nessuna parte, di non avere una prospettiva futura, di essere condannato a un continuo presente. La propria esistenza appare quindi come un agglomerato di frammenti privi di legami, come una faticosa sopravvivenza di fronte a continue avversità, un immobilismo caotico privo di senso e di prospettiva, che genera apatia, disimpegno emotivo, rinuncia al passato e al futuro, un vivere alla giornata.³

Gestire se stessi in tale condizione esistenziale è già in generale complesso e difficoltoso, ma ben più disorientati e impotenti si può rimanere di fronte a un mondo del lavoro, presente o futuro, che appare incerto, cangiante, caotico, difficile da toccare, e, quando raggiunto, temporaneo, diverso da quanto pensato, senza chiari punti di riferimento, senza prospettive di stabilità. Ci si sente allora inadeguati, senza risorse interne o esterne a cui aggrapparsi, senza perni di ancoraggio di natura valoriale in un mare caotico e procelloso. Ma ogni impianto etico personale ha bisogno di senso e prospettiva esistenziali, Aristotele parlerebbe di *telos*, di possibile finalizzazione della propria esperienza umana e professionale. Ed è ben difficile che ciò possa essere presente, se si lotta puramente per la sopravvivenza. Inoltre, ciò può rimandare a un individualismo esasperato e a una ricerca di facili compensazioni, che risultano in genere poco valide e costruttive. A lungo andare si insinua una sottile percezione di fallimento, senza alcuna possibilità di riconoscere le proprie sconfitte e di rielaborarne il senso in chiave positiva.

La ricaduta di ciò sul piano educativo e formativo in generale, e di orientamento e Formazione Professionale in particolare, conduce inevitabilmente a sollecitare la ricerca di un punto di appoggio e di ancoraggio dentro se stessi, più che fuori di sé; un rendersi capaci di osservare la realtà con occhi nuovi, al fine di prospettare per il proprio futuro una pluralità di sé possibili e non solo un chiaro e distinto sé ideale; diventare in qualche modo imprenditore del proprio futuro in un contesto aperto e dinamico, cercando di conoscere nella sua pro-

³ C. LASCH, *L'io minimo. La mentalità della sopravvivenza in un'epoca di turbamenti*, Milano, Feltrinelli, 2004, p. 38.

blematicità e caoticità il mondo che ci circonda per elaborare un proprio progetto, costruire una propria identità professionale certo aperta al cambiamento, ma sotto la scelta e il controllo personale, assumendo la responsabilità delle proprie decisioni, affrontandone costruttivamente e con volitiva costanza i passi realizzativi. Si evoca cioè la necessità di una più chiara e incisiva formazione personale che integri in maniera coerente l'io, l'ambiente, gli altri.

Viene così evocata la tradizionale considerazione dei tre maestri a suo tempo suggerita da Jean Jacques Rousseau. Essa va ripresa per accentuare la necessità di uno sviluppo più attento e sistematico del primo di essi: la persona stessa. Ma non in uno splendido isolamento, bensì in una stretta interazione con le altre due sorgenti di influenza formativa: gli altri e l'ambiente fisico, sociale e lavorativo. Si tratta di riuscire a integrare in un coraggioso e sentito progetto di vita personale quanto deriva dalla conoscenza delle condizioni sociali e lavorative nelle quali si vive e dalle relative sollecitazioni; e, contemporaneamente, l'influenza dei giudizi e degli stimoli provenienti dagli altri, siano essi formatori, compagni, mezzi di comunicazione sociale, ecc. Non è impresa né immediata, né facile, né destinata a rimanere senza mutamenti, ma necessaria per dare orientamento e forma all'energia realizzativa da mettere in campo con immediatezza e costanza.

2. Promuovere uno sviluppo professionale attento alla dimensione etica

La questione dunque che sollecita le istituzioni formative è individuare modalità d'azione che manifestino maggiore incisività nel promuovere una crescita che integri le competenze professionali personali con la componente etica, quale oggi viene richiesta dai contesti lavorativi. Anche la descrizione delle competenze sviluppata in sede europea è sempre messa in relazione all'autonomia e responsabilità personali, che ne stanno al fondamento. Esiste infatti il pericolo di una condizione giovanile che non si confronta con la necessità per vivere con dignità di condurre con senso di responsabilità le varie possibilità lavorative che si possono sperimentare, per quanto esse siano temporanee e non sempre soddisfacenti. Il rimanere ancorati alla propria famiglia può non permettere di aprirsi al mare aperto, affrontare le incertezze e le sfide della situazione incerta nella quale si vive. C'è sempre un porto sicuro, e questo è un bene, ma esso non può costituire un alibi per non avventurarsi nella vita senza facili coperture assicurative. Soprattutto non favorisce una responsabilità progettuale e realizzativa della propria identità professionale segnata da un carattere etico adeguato.

Approfondire dunque la questione della Formazione Professionale in ambito

etico esige in primo luogo chiarire un possibile equivoco evocato da Antonio Da Re: pensare che l'etica professionale riguardi solo o principalmente le cosiddette professioni libere, quelle dei medici, degli avvocati, degli ingegneri, ecc. In realtà la dimensione etica caratterizza il lavoro in quanto tale e non solo alcune professioni.⁴ Tanto più che anche i cosiddetti professionisti sono sempre più legati a istituzioni, come nel caso della sanità, divenendo di fatto loro dipendenti. Per contro attività lavorative classificabili come lavoro dipendente esigono alti gradi di professionalità, come nel caso dell'informatica e della gestione ed elaborazione di dati e informazioni, che implicano non poche responsabilità pubbliche e sociali. Anche la possibile riduzione dell'etica alla deontologia presenta analoghe debolezze in quanto detta norme di condotta riferibili solo a singole aree professionali. Di conseguenza occorre parlare di etica professionale secondo «un significato più generale, non riducibile né a quello proprio delle libere professioni», né alle sole deontologie professionali, senza per questo ignorarne il ruolo e la significatività. Un approccio che oggi appare ricco di potenzialità teoriche e di possibili applicazioni formative è quello che si ispira all'impianto aristotelico, in quanto esso collega la realtà dell'agire umano allo sviluppo di un organismo virtuoso.

«Secondo questa prospettiva, virtuoso si definisce non un singolo atto buono o moralmente retto, ma l'abito o l'abitudine a compiere determinati atti buoni. Noi acquistiamo le virtù con un'attività precedente: si diventa costruttori, costruendo, giusti compiendo azioni giuste, coraggiosi con azioni coraggiose. [...] Coraggioso è colui che è abituato ad agire in modo coraggioso. Onesto è colui che ripetutamente si comporta onestamente, acquisendo attraverso l'impegno e l'esercizio, un abito mentale che lo porta nelle diverse situazioni, anche in quelle imprevedute, ad agire con onestà. [...] D'all'esercizio di atti buoni nascono, secondo un processo niente affatto estemporaneo o occasionale, intenzioni buone, che a loro volta, supportate da un'adeguata valutazione della situazione, da una scelta opportuna dei mezzi, da un comportamento retto, danno vita ad atti buoni».⁵ Da queste premesse deriva la prospettiva di un processo formativo chiaro nella sua finalità e definito nella modalità di sviluppo. Prosegue Da Re: «Ciò presuppone evidentemente un forte impegno formativo che abbia come obiettivo quello di aiutare il professionista, il lavoratore ad acquisire lentamente, ma progressivamente, quegli abiti virtuosi, quelle attitudini personali che lo portano ad agire bene, con competenza e correttezza, nel proprio specifico ambito di attività».⁶

⁴ A. DA RE, La nozione di professione e la riscoperta delle virtù nell'etica contemporanea. In ID., *La saggezza possibile. Ragioni e limiti dell'etica*, Fondazione Lanza-Gregoriana Editrice, Padova, 1994, pp. 197-221.

⁵ *Ibidem*, pp. 211-212.

⁶ *Ibidem*, p. 213.

3. Una rilettura della formazione etica del lavoratore nella prospettiva aristotelica

Quanto evocato da Antonio Da Re implica un approfondimento di alcuni caratteri propri della Formazione Professionale dal punto di vista etico. Lo faremo da due punti di vista specifici. Il primo riguarda la capacità di giudizio pratico, cioè di decisione saggia in ordine all'agire nelle circostanze specifiche nelle quali ci si trova. Il secondo concerne l'evocazione che spesso viene fatta nella necessità che il processo formativo trovi il suo supporto nel contesto di una comunità di vita che condivida la stessa prospettiva etica.

La prima area di approfondimento riguarda quella che comunemente viene denominata saggezza pratica. Nella prospettiva aristotelica questa è una virtù che, come le altre, si sviluppa attraverso l'esercizio, ma che implica da una parte un forte orientamento ad agire bene e, dall'altra, una conoscenza attenta e penetrante della realtà con la quale ci si confronta. Una conoscenza puntuale sia nelle opportunità che essa offre, sia nei vincoli o limiti che essa manifesta. Höffe la definisce «capacità di determinare, con senso della realtà e magari con spirito critico verso errori e inganni ideologici, il giusto personale e situazionale»⁷. Tutto ciò richiede, sempre secondo Höffe, «la capacità di contestualizzare, la flessibilità e la creatività, ossia, in sintesi, un *esprit de finesse*».⁸ Di fronte alla complessità odierna del mondo lavorativo, alla rapida evoluzione delle sue forme organizzative e tecniche e delle tecnologie digitali disponibili nel tempo, le modalità d'azione competente si intrecciano con sollecitazioni non indifferenti all'autonomia decisionale personale e al senso di responsabilità verso l'azienda nella quale si opera, verso gli altri con i quali si collabora, verso la qualità dei prodotti e dei servizi realizzati.

Lo stesso Autore dopo un elenco delle virtù proprie del carattere di una persona, afferma: «Nell'unione di virtù del carattere e prudenza risiede ancora l'ideale di riferimento per educare ed educarsi a diventare una personalità eccellente».⁹ Il pericolo nel processo formativo è proprio quello di concentrare l'attenzione più su singoli atti morali che sulla moralità della persona, più su comportamenti rigidamente descritti che sulla capacità di giudizio prudente e responsabile relativo all'agire nel contesto presente, più su norme precise e procedure stereotipate che sull'adattamento alle esigenze specifiche emergenti, più su principi generali che sull'interpretazione della domanda presente e sull'adattarsi alle richieste particolari. Nel recente documento pontificio *Amoris laetitia*, si ricordano alcune prese di posizione di Tommaso d'Aquino. In primo luogo come la saggezza pratica

⁷ O. HÖFFE, *Etica. Un'introduzione*, Roma, Edizioni di storia e letteratura, 2016, p. 90.

⁸ *Ibidem*, p. 91.

⁹ *Ibidem*, p. 75.

non è l'applicazione immediata della norma generale al caso particolare, bensì la capacità di tener conto della realtà con la quale ci si confronta per trovare la più valida soluzione concreta possibile nel quadro di riferimento generale evocato dalla stessa norma generale. Viene anche citato un passo di Tommaso, riferentesi alla conoscenza della norma e alla conoscenza particolare: «Se non vi è che una sola delle due conoscenze, è preferibile che questa sia la conoscenza della realtà particolare, che si avvicina maggiormente all'agire».¹⁰

Applicando tale impostazione alla competenza professionale si evidenzia la centralità dell'interpretazione della sfida concreta con la quale ci si deve confrontare. In altre parole non è possibile applicare al caso concreto l'insieme delle conoscenze e abilità possedute senza penetrare a fondo le esigenze poste dal problema da risolvere. Così è per la stessa valutazione etica che deve dirigere le decisioni e l'azione in situazioni problematiche da questo punto di vista: occorre cogliere l'appello che proviene da tali situazioni per dare a esse una risposta a un tempo coerente con i principi morali di riferimento e con le possibilità effettive e i vincoli esistenti. E, dal momento che la realtà concreta della sfida all'agire professionale deve guidare le scelte e la conduzione della loro realizzazione, la complessità e incisività della dimensione etica coinvolta dipenderà da tale realtà. Diversa, infatti, è la condizione di esercizio della propria professionalità in un contesto sanitario, rispetto a un contesto informatico, o a uno relativo alla gestione dell'ordine pubblico.

La seconda area di approfondimento riguarda il ruolo della comunità di appartenenza e di quella di lavoro nel processo sia di formazione del carattere della persona e della sua saggezza pratica, sia in quello nel quale si svolge un'attività lavorativa a pieno tempo. Rispetto alla tradizione aristotelico-tomista, ci si trova di fronte a una nuova condizione problematica: la carenza di una comunità di appartenenza che possa fare da orientamento e sostegno allo sviluppo di una buona base di riferimento per una condotta etica professionale. Ciò accentua l'esigenza di trovare modalità formative che, pur valorizzando quanto la famiglia e la comunità di vicinato possono dare di positivo, si apra a una più attenta e sistematica promozione del carattere del lavoratore e della sua componente etica fondamentale in riferimento alla condizione attuale del mondo del lavoro.

Non è un'impresa facile, anche perché nelle indagini sviluppate, anche recentemente, emerge con chiarezza che i giovani che entrano nel mondo del lavoro interpretano la loro esperienza attraverso le lenti dell'esperienza precedente, come l'ambiente familiare, il contesto culturale, la vicinanza sociale, e l'ambiente educativo. Queste lenti includono strutture ormai consolidate di valori e di condotte morali che su questa base si dovrebbero sviluppare ulteriormente e venire rein-

¹⁰ PAPA FRANCESCO, *Amoris laetitia*, n.304 e nota 348.

terpretate nel contesto lavorativo. Le indagini condotte da Stephen Billett¹¹ negli anni recenti mostrano che tali giovani ritengono che l'influenza maggiore l'abbiano avuta i genitori, seguiti dagli amici e colleghi e dagli altri membri della famiglia. Insegnanti, media e precedenti esperienze lavorative appaiono molto meno sollecitanti. Viene citata anche un'influenza considerevole da parte di *leaders* religiosi nei riguardi di chi frequenta assiduamente ambienti religiosi, ma è un gruppo minoritario. La questione è: fino a che punto tali influenze sono in grado di favorire una crescita etica in grado di costituire un buon riferimento di base nel contesto delle attuali e future esperienze lavorative, stante la situazione di fatto.

4. Ricadute sulle attività di Formazione Professionale

Ci si trova di fronte a una sfida analoga a quella che a suo tempo don Bosco dovette affrontare a favore dei giovani reclusi presso le carceri torinesi: come costruire o ricostruire un lavoratore dotato di una adeguata etica professionale. Egli scrisse a questo proposito, descrivendo gli inizi della sua attività con i giovani dimessi dalle carceri: «Fu allora che toccai con mano, che i giovanetti usciti dal luogo di punizione, se trovano una mano benevola, che di loro si prenda cura, li assista nei giorni festivi, studi di collocarli a lavorare presso di qualche onesto padrone, e andandoli qualche volta a visitare lungo la settimana, questi giovanetti si davano a una vita onorata, dimenticando il passato, divenivano buoni cristiani e onesti cittadini».¹²

Tre elementi sembrano essenziali in questo cammino evocato da don Bosco: a) la relazione personale avviata e basata su una fiducia reciproca; b) l'accompagnamento protratto nel tempo verso una realtà esistenziale materiale e spirituale rinnovata; c) la cura per inserirli in maniera valida e produttiva nel tessuto sociale e lavorativo. Tali riferimenti vanno rilette come elementi che dovrebbero caratterizzare ciò che nella pratica educativa appare centrale: tramite la presenza costante in mezzo ai giovani, l'educatore, o il gruppo degli educatori, attiva, sostiene e orienta con loro un sistema di relazioni che costituisce la base fondamentale per promuoverne la crescita personale, etica, culturale, sociale, professionale. In altre parole costruire una comunità nella quale si possa sperimentare l'accompagnamento personale in un cammino di costruzione del proprio carattere

¹¹ Una sintesi delle indagini condotte da Stephen Billett nel corso dei precedenti anni si trova nel contributo: M. CAMPBELL, K.E. ZEGWAARD, *Developing Critical Moral Agency Through Workplace Engagement*. In M. KENNEDY, S. BILLETT, S. GHERARDI, L. GREALISH (Eds.), *Practice-based Learning in Higher Education*, Dordrecht, Springer, 2015, pp.47-64.

¹² G. BOSCO, *Memorie dell'Oratorio di S. Francesco di Sales dal 1815 al 1855*, saggio introduttivo e note storiche di A. Giraudo, Las, Roma, 2011, p. 129.

e della propria saggezza pratica, cioè dei fondamenti di un'etica professionale che si possa incarnare nel contesto lavorativo attuale.

Tuttavia, nel contesto attuale del mondo lavorativo occorre che queste qualità possano essere collegate alle future esperienze professionali. Certamente è utile la parte laboratoriale del processo formativo, ma questa inevitabilmente si presenta come un'area di esperienza protetta, più o meno in continuità con l'attività nella quale ci si dovrà o potrà inserire. Di qui deriva anche l'importanza di periodi formativi centrati su attività di stage in azienda e di tirocini in ambito lavorativo effettivo. Certo nel processo formativo occasioni di sviluppo non solo della competenza professionale, ma anche della sua componente etica, ce ne sono molte, basti pensare allo sviluppo di abiti di lavoro legati alla sicurezza personale o alla gestione della qualità dell'ambiente in cui si opera. Ma il passaggio a situazioni non protette dal punto di vista istituzionale implica un esercizio più autonomo e responsabile delle proprie mansioni lavorative. Inoltre, il confronto con gli altri lavoratori e con diversi contesti lavorativi implica lo sviluppo di capacità di lettura e interpretazione delle nuove condizioni operative. Da due punti di vista: di capacità di analisi critica realistica delle condizioni sia fisiche, sia tecniche, sia organizzative, sia relazionali presenti; e, poi, di impatto con una realtà che nel futuro caratterizzerà sempre più la propria esperienza professionale. In tali periodi occorre che il soggetto abbia un buon contatto con quanti operano nell'azienda per rendersi conto delle attese nei riguardi del personale da parte dell'istituzione, degli elementi critici che possono emergere sia sul piano relazionale con i superiori e i colleghi, sia quanto a puntualità, concentrazione e qualità del proprio apporto lavorativo. In questa presa di consapevolezza non basta essere attenti agli aspetti più direttamente riferibili alla competenza operativa occorre anche esplorare aspetti positivi e negativi da un punto di vista etico-morale.

Infine, occorre insistere sull'accompagnamento che è necessario ai giovani lavoratori, quando riescono a essere assunti più o meno stabilmente in un'attività lavorativa. In qualche modo è ciò che suggeriva don Bosco quando affermava riferendosi all'ambiente artigianale "andandoli qualche volta a visitare". Un accompagnamento sia prima, sia durante, sia immediatamente dopo la transizione dall'istituzione formativa all'azienda lavorativa. Ciò si rende possibile se l'istituzione formativa riesce a stabilire nel tempo buone relazioni con le imprese presenti sul territorio.

5. Lo sviluppo delle competenze etiche in prospettiva psicologica

Billett afferma che gran parte delle competenze professionali anche etiche possono essere sviluppate in contesti che non sono direttamente né immediatamente strutturati intenzionalmente per questo, senza con ciò sottovalutare l'apprendimento professionale, incluso quello di natura etica, che può essere acquisito nel contesto formativo in maniera esplicitamente intenzionale. L'apprendimento in tali situazioni emerge attraverso l'osservazione, cioè la rappresentazione imitativa della natura della prestazione umana vista, l'imitazione e la riflessione critica. In psicologia una delle possibili schematizzazioni di tale processo è denominata *modeling*, o apprendere da modelli, attraverso il meccanismo psicologico dell'esperienza vicaria.¹³ Negli studi di tipo socio-cognitivo si indicano quattro livelli di progressiva acquisizione delle competenze, non per forza successivi. Essi, infatti, indicano solo che la padronanza raggiunta in ognuno di essi facilita l'apprendimento successivo. È utile approfondire i processi psicologici messi in atto in tale contesto, anche perché essi sono particolarmente coinvolti nello sviluppo delle competenze etiche, in particolare nella prospettiva dello sviluppo delle virtù del carattere e della saggezza pratica, secondo la prospettiva di Höffe.

Il primo livello è fondamentalmente legato all'osservazione di uno più esperto, che induce a ipotizzare gli elementi fondamentali che concorrono a formare la sua competenza. L'esperienza vicaria, attivata dalla presenza di un soggetto già competente, permette di osservare direttamente le modalità attraverso le quali è possibile e utile attivare conoscenze e abilità già possedute per orchestrarle al fine di affrontare positivamente la situazione o il problema presente. Zimmerman¹⁴, ad esempio, ricorda i risultati di alcune ricerche che mostrano come la perseveranza di un modello nel portare a termine un compito complesso e impegnativo influisca sulla perseveranza di coloro che lo osservano. Si tratta di cogliere e interiorizzare alcune abilità strategiche e alcuni processi cognitivi e affettivi come: avere a disposizione standard di valutazione delle prestazioni messe in atto; seguire orientamenti motivazionali congruenti; essere sensibili a

¹³ È un processo psicologico che si mette in moto quando una persona osserva, prestandovi attenzione, i comportamenti di altre persone e li interiorizza, nel senso che vive in terza persona le situazioni e le vicende di altri e tende a conservare queste esperienze nella propria memoria. Presentandosi una situazione analoga, quasi automaticamente si sente portata a comportarsi in maniera simile. Attraverso tale processo i soggetti interiorizzano modi di agire e di reagire, regole e forme di comportamento e di relazione, formando così un patrimonio di esperienza che una volta codificato internamente serve da guida all'azione.

¹⁴ B.J. ZIMMERMAN, Attaining self-regulation: A social cognitive perspective, in M. BOEKAERTS, P.R. PINTRICH, M. ZEIDNER (a cura di), *Handbook of self-regulation*, San Diego, CA, Academic Press, 2000, pp. 13-39.

valori di riferimento; persistere nell'attività nonostante elementi di disturbo sia cognitivo, sia emozionale; ecc.

La constatazione che l'esperienza vicaria non sia sufficiente per passare all'effettiva manifestazione autonoma della competenza, implica come sviluppo ulteriore la necessità di passare a prestazioni che cercano di imitare forme o stili d'azione, legati ad abilità che possono essere guidate e corrette socialmente. Si tratta del livello denominato dell'emulazione. Tuttavia, ben difficilmente il soggetto che apprende riesce a realizzare prestazioni che si avvicinano alla qualità generale di quelle del modello. Un miglioramento si può avere se la persona competente offre una qualche forma di feedback e sostegno durante l'esercizio pratico. D'altra parte, il riuscire a emulare almeno in alcuni aspetti generali un modello ha effetto sullo stato di motivazione favorendo l'impegnarsi ulteriormente. Occorre segnalare come a questi due primi livelli la fonte di apprendimento delle abilità auto-regolatrici è esterna al soggetto che apprende. Negli ulteriori livelli di sviluppo di tali abilità il riferimento diventa interno.

Il terzo livello si raggiunge quando si è in grado di sviluppare forme indipendenti d'abilità, esercitate però in contesti e condizioni strutturate. È il livello denominato dell'autocontrollo. Non basta infatti la presenza di un insegnante o di un modello, occorre una estesa e deliberata pratica personalmente esercitata: prestazioni che si svolgono in contesti organizzati affinché i soggetti si impegnino a migliorare e ad auto-osservarsi. Il soggetto competente non è più presente e il riferimento a standard di qualità è interno, si tratti di immagini e di verbalizzazioni. Il raggiungere livelli di qualità desiderati sostiene e alimenta la motivazione a impegnarsi.

Infine, si raggiunge il livello della competenza vera e propria quando il soggetto riesce ad adattare da solo le proprie prestazioni sulla base delle condizioni soggettive e ambientali varianti. Egli riesce a mutare le sue strategie in maniera autonoma. La motivazione può fare riferimento a sentimenti di auto-efficacia. Non c'è più grande bisogno di auto-monitoraggio. D'altra parte, dal momento che le competenze dipendono anche dalle condizioni esterne, possono presentarsi nuove situazioni che evidenziano i limiti delle competenze già acquisite ed esigono nuovi apprendimenti.

Questo processo può anche essere riletto tenendo conto della cosiddetta zona di sviluppo prossimale di matrice vygotskyana. La zona di sviluppo prossimale, infatti, è costituita dalla fascia cognitiva e operativa entro la quale un soggetto riesce a svolgere, con il sostegno (*scaffolding*) di un esperto, o in collaborazione con un pari più capace, e attraverso la mediazione degli scambi comunicativi compiti che non sarebbe in grado di svolgere da solo. È nel momento in cui agisce in un contesto sociale, valorizzando forme di comunicazione valide, che egli si appropria di nuovi strumenti cognitivi e operativi che gli serviranno ad

alimentare la sua competenza al fine di risolvere in maniera autonoma problemi analoghi a quelli affrontati con l'aiuto di altri.¹⁵

6. Sviluppare una comunità di pratica professionale segnata dall'etica

Il processo sopra descritto, come già segnalato, può essere riletto interamente nella prospettiva dello sviluppo sia delle virtù del carattere, sia della saggezza pratica. È nel contesto dell'attività ordinaria di una comunità di pratica, quale quella descritta da Etienne Wenger¹⁶, che si possono osservare prima, imitare poi e, infine adottare autonomamente e responsabilmente comportamenti ispirati a un'etica professionale intesa nella sua complessità. Il ruolo formativo di una comunità di pratica si evidenzia nella sua centralità, se si prende in considerazione la moltitudine delle relazioni tra persone che già possiedono competenze etiche avanzate, e persone principianti o che devono acquisire competenze nuove. Grazie alle possibilità di osservare persone più esperte, di lavorare insieme, di confrontarsi con gli altri, si crea un naturale sistema di apprendimento vicendevole e la possibilità di sostenersi con le pratiche e i modelli che sono stati verificati come effettivi. E. Wenger afferma: «La prima caratteristica della pratica come fonte di coerenza di una comunità è l'impegno reciproco dei partecipanti. La pratica non esiste in astratto. Esiste perché le persone sono impegnate in azioni di cui negoziano reciprocamente il significato. In questo senso, la pratica non risiede nei libri o negli strumenti, anche se può coinvolgere tutti i tipi di oggetti. Non risiede in una struttura preesistente, anche se non nasce in un vuoto storico. La pratica risiede in una comunità di persone e nelle relazioni di impegno reciproco attraverso le quali esse fanno tutto ciò che fanno. L'appartenenza a una comunità di pratica è dunque un patto di impegno reciproco. È ciò che definisce la comunità».¹⁷

La comunità di pratica diventa una comunità formativa se si costituisce come un ambiente in cui, attraverso relazioni interpersonali intense, gli incarichi svolti e le esperienze possedute, si attiva un processo di sviluppo personale, culturale, professionale ed etico a vari livelli. In questo ambiente è possibile acquisire le

¹⁵ Cfr. V. BALAKRISHNAN, L.B. CLAIBORNE, Vygotsky from ZPD to ZCD in moral education, *The Journal of Moral Education*, 2012, 41, 2, pp. 225-243.

¹⁶ E. WENGER, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Cortina, 2006. Vedi anche: E. WENGER, R. McDERMOTT e W.M. SNYDER, *Coltivare comunità di pratica*, Milano, Guerini, 2007.

¹⁷ E. WENGER, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Cortina, 2006, p. 88.

varie competenze richieste per entrare nel mondo del lavoro e delle vita sociale e civile e per potervi rimanere in maniera attiva e partecipativa. È pure possibile l'acquisizione delle competenze e conoscenze che da Michael Polanyi sono state definite tacite e che non si possono trasmettere agli altri, né possono essere acquisite se non attraverso personali interazioni con quelli che le possiedono.¹⁸ Tutto ciò può essere riletto in maniera ancor più specifica facendo riferimento alla dimensione etica dell'attività professionale. Va anche osservato che se è vero che una competenza anche etica si sviluppa con l'esercizio attuato in un contesto di pratica lavorativa, è anche vero che essa implica quella che è stata definita da Yrjö Engeström la poli-contestualità, cioè il saper andare oltre il contesto specifico e la tipologia particolare delle pratiche. È questo il problema della trasferibilità delle abilità e delle competenze da un contesto all'altro.¹⁹ Problema che diventa ancora più importante quando si tratta di vere e proprie transizioni da ambiente formativo a ambiente di lavoro, da un ambiente di lavoro a un altro, da un livello e ruolo professionale a uno superiore, ecc. Qui la competenza chiave è data dalla capacità di gestire se stessi in tali passaggi e implica chiari obiettivi formativi centrati su quelle che oggi si definiscono come sviluppo di competenze strategiche e che costituiscono la struttura fondamentale di una persona in grado di dirigere se stessa nella vita, nello studio e nel lavoro.²⁰

L'influsso della comunità di studio o di lavoro, come è stato ben evidenziato dagli studi sopra ricordati, è certamente determinante non solo nel promuovere le competenze necessarie, ma anche nel dare senso e prospettiva professionale alle persone e nel promuovere la loro competenza etica. Naturalmente ciò può esserlo nel bene e nel male. Una comunità di pratica poco aperta all'innovazione, prigioniera dell'esperienza passata e di modalità di relazione e di lavoro poco funzionali e ripetitive, in cui la trasmissione delle conoscenze e competenze è basata su forme autoritarie, se non violente, e banalmente imitative, poco sensibile ai valori e ai comportamenti di natura etica, può costituire un serio ostacolo a un valido e sviluppo professionale, anche da un punto di vista etico.

¹⁸ M. POLANYI, *La conoscenza personale*, Milano, Rusconi, 1990; M. POLANYI, *The Tacit Dimension*, Chicago, University of Chicago Press, 2009.

¹⁹ Y. ENGSTRÖM, R. ENGSTRÖM e M. KAKKAINEN, *Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: learning and problem-solving in complex work activities*, «Learning and Instruction», 1995, 4, 319-336.

²⁰ Un approfondimento del concetto di competenze strategiche nel gestire se stessi nello studio e nel lavoro si trova, accompagnato da strumenti di autovalutazione, nel sito Internet: www.competenzestrategiche.it.

7. Creare una continuità educativa tra comunità formativa e comunità professionale

Esiste oggi un reale pericolo di istituzionalizzare la Formazione Professionale secondo il modello scolastico prevalente, basato su discipline ben distinte, con insegnanti specializzati nel proprio settore contenutistico, organizzata secondo ore di insegnamento distribuite settimanalmente, perdendo di vista l'unità della persona che deve essere aiutata a diventare un lavoratore competente, anche da un punto di vista etico. La considerazione del concetto di apprendistato nella sua accezione più generale può costituire un elemento chiave per favorire una maggiore continuità tra ambiente formativo e ambiente lavorativo.

Di conseguenza il primo elemento da considerare riguarda lo sviluppo di un ambiente formativo di tipo istituzionale che garantisca la presenza di autentiche forme di apprendistato sia sociale, sia culturale, sia professionale, sia etico. La qualità dell'ambiente formativo, dei suoi docenti, dei suoi laboratori, del sistema di relazioni interpersonali e istituzionali attivato, dell'apertura al mondo del lavoro e delle sue evoluzioni, delle pratiche educative messe in atto quotidianamente, costituiscono il primo e fondamentale influsso formativo che orienta e dà senso e prospettiva ai giovani che ne partecipano quotidianamente, costituendo la base di riferimento anche per lo sviluppo di comportamenti etici.

Il secondo elemento da valorizzare riguarda lo sviluppo di competenze intese come abiti, cioè come disposizioni stabili a pensare e agire in maniera valida e produttiva dal punto di vista personale, culturale, professionale ed etico. Oggi vengono chiamati abiti morali, abiti mentali, abiti di lavoro, abiti sociali. Ciò è coerente con quanto indicato da Antonio Da Re circa l'importanza di sviluppare una competenza morale basata sul concetto di virtù nella prospettiva aristotelica. Da questo punto di vista ogni comunità formativa dovrebbe promuovere una cultura educativa pratica che interpreti in maniera valida e significativa quanto descritto nel quadro delle competenze culturali e professionali che caratterizzano qualifiche e diplomi professionali.

Un terzo elemento sta nel favorire una valida transizione tra ambiente formativo e ambiente di lavoro. Da questo punto di vista non basta parlare di alternanza, di *stages* in azienda, ecc. Occorre prefigurare un sistema che almeno nella sua concezione di base risulti come "duale", in cui quanto promosso nell'istituzione formativa e quanto sperimentato in un contesto lavorativo abbiano nel tempo un equilibrio progressivamente orientato a promuovere esperienze vive di tipo lavorativo reale, non simulato. Si può evocare la sperimentazione in corso di un sistema duale italiano. Perché ciò risulti valido anche da un punto di vista etico, occorre che le due comunità, quella formativa e quella lavorativa, costituiscano ambienti validi per un apprendimento anche di natura etica. L'azienda,

o il servizio, presso cui si svolge l'attività formativa esterna occorre che assuma la forma di una comunità di apprendimento professionale segnata da comportamenti di natura etica.

A questo fine è necessario accettare un apprendista come un membro effettivo della comunità di lavoro, anche se la sua partecipazione alle attività lavorative vere e proprie sarà progressiva. Tale accettazione implica anche la necessità che la frequenza sistematica delle attività formative esterne all'azienda venga considerata come fondamentale al fine di raggiungere i livelli formativi e culturali che caratterizzano le qualifiche e i diplomi professionali. Tale dualità di riferimenti è essenziale certamente per l'apprendistato in obbligo formativo, ma in molti casi lo è anche per gli altri tipi di apprendistato in quanto molte delle aziende non sono in grado di aprire la mente verso le innovazioni, e in generale verso il futuro, tanto meno in un'ottica di autonomia e responsabilità personali.

Occorre anche chiarire bene sia all'apprendista, sia a quanti avranno a che fare con lui, la dinamica propria dell'apprendimento da uno o più modelli e il trasferimento tramite esperienze condivise delle conoscenze tacite, cercando di sollecitarne qualche forma di concettualizzazione e il collegamento con almeno alcune di quelle esplicite acquisite in altri contesti. In tale contesto va attivato un sistema di *feedback* sistematici rispetto alla progressione che si può riscontrare nelle sue abilità e competenze. Per favorire lo sviluppo di standard di riferimento interni non basta infatti l'osservazione del modello, ma anche la sollecitazione a identificare le caratteristiche peculiari delle competenze da acquisire, le loro componenti conoscitive e di abilità, i progressivi livelli, per farne obiettivi di riferimento per il proprio apprendimento e la propria autovalutazione.

L'evoluzione dell'istruzione degli adulti in Italia e i possibili collegamenti col sistema della IeFP

ARDUINO SALATIN¹

La recente riforma ordinamentale dell'istruzione degli adulti (IDA) e il concomitante avvio della L.107/2015 costituiscono una significativa opportunità per il sistema formativo italiano nella prospettiva di costruire un modello veramente integrato in grado di prendere in carico la grande diversità degli utenti e dei bisogni formativi attraverso una efficace diversificazione dei servizi in chiave pluralistica. In tale contesto, la IeFP viene ulteriormente sollecitata a sviluppare il proprio potenziale educativo data la crescente necessità di connessione tra acquisizione delle competenze di base di cittadinanza e delle competenze per l'occupabilità. Ciò richiede in particolare ai CFP una attenzione diversa al riassetto dell'IDA, soprattutto a livello territoriale, e una nuova disponibilità di cooperazione tra soggetti pubblici e privati.

The latest adult education reform (IDA) and the implementation of the Law 107/2015 represent a significant opportunity for the Italian education system to create an integrated model able to take charge of the great diversity of users and training needs through the effective diversification of services. In this context, it is necessary to develop the educational potential of VET given the growing need for connection between acquisition of basic skills of citizenship and skills for employability. This requires particular attention to IDA reorganization, especially at local level, and a new cooperation between public and private bodies.

1. La riforma ordinamentale dell'IDA

L'Italia ha sancito solo recentemente (con la Legge n.92/2012 sul mercato del lavoro, art. 4, comma 51) il pieno riconoscimento dell'importanza dell'apprendimento permanente basato sul diritto individuale del cittadino al riconoscimento e validazione degli apprendimenti e delle competenze acquisiti in ambiti formali, non formali e informali². Ciò vale in particolare per gli adulti. Su questo nuovo scenario aperto dalla Legge 92, si colloca la riforma ordinamentale dell'istruzione degli adulti, regolamentata dal DPR n. 263/2012, che segna il

¹ Preside IUSVE.

² Per poter riconoscere e certificare ad ogni cittadino il proprio patrimonio di competenze, anche acquisite in contesti non formali ed informali, il D.lgs. n.13/2013 ha istituito il Sistema Nazionale di certificazione delle competenze.

passaggio dagli ex *Centri territoriali permanenti* (CTP), istituiti nel 1997, ai *Centri Provinciali di istruzione per gli adulti* (CPIA). Il loro funzionamento è regolato, oltre che dalle norme sull'autonomia scolastica, dal DPR 263/2012 e dalle relative *Linee guida* per il passaggio al nuovo ordinamento (8 aprile 2014), in cui si definiscono nel dettaglio i criteri con cui deve essere organizzato e gestito il sistema dell'IDA³.

Lo scopo era quello di innalzare i livelli di istruzione della popolazione adulta (e non solo)⁴, attraverso nuovi assetti didattico-organizzativi per meglio rispondere ad una domanda sempre più diversificata e complessa proveniente da molti soggetti "deboli" (adulti a bassa scolarizzazione, cittadini immigrati, giovani adulti svantaggiati, detenuti, drop out, Neet, ...) in vista di accrescerne le competenze e consentire così una maggiore occupabilità ed inclusività sociale.

Dopo una prima fase di avvio sperimentale dei CPIA, attraverso i "Progetti assistiti" dal MIUR, dal 1 settembre 2014 in Italia sono stati attivati 56 CPIA, dislocati inizialmente in 8 Regioni (10 in Piemonte, 19 in Lombardia, 4 in Friuli Venezia Giulia, 2 in Veneto, 7 in Emilia Romagna, 8 in Toscana, 1 in Umbria e 5 in Puglia), a cui stanno progressivamente aggiungendosi altri 64 Centri, per un totale previsto di 120 a livello nazionale.

Le caratteristiche differenziali del nuovo ordinamento

Rispetto all'ordinamento previgente, la principale novità è l'attribuzione ad ogni CPIA dell'autonomia come istituzione scolastica e quindi il diritto ad avere un dirigente scolastico e un direttore dei servizi generali e amministrativi.

Il CPIA costituisce infatti l'unità centrale ed amministrativa che gestisce il personale scolastico anche delle sedi associate, generalmente gli ex Ctp, organizza i percorsi di istruzione per livelli di apprendimento, in una dimensione integrata di interazione "reticolare" con il territorio. All'interno delle reti per l'apprendimento permanente, i CPIA costituiscono quindi il soggetto pubblico di riferimento in grado di prendere in carico i diversi e particolari bisogni dell'u-

³ Cfr. Decreto Interministeriale MIUR – MEF del 12 marzo 2015 recante le linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti. In esso sono indicati anche i: "criteri e modalità per la progettazione comune organizzativo-didattica dei percorsi di secondo livello, la costituzione ed il funzionamento della Commissione per la definizione del patto formativo individuale e la realizzazione di specifiche misure di sistema destinate, altresì, a favorire gli opportuni raccordi tra i percorsi di istruzione di primo e di secondo livello, anche attraverso l'uso delle nuove tecnologie".

⁴ I risultati di una importante indagine internazionale commissionata dall'OCSE, il Progetto PIAAC, *Programme for International Assessment of Adult Competencies*, restituiscono un quadro piuttosto sconcertante delle competenze di base (in literacy e numeracy) degli adulti italiani, collocati nelle ultime posizioni tra i Paesi OCSE, con crescenti fenomeni di vera e propria "rinuncia cognitiva".

tenza, operando in raccordo con le autonomie locali, il mondo del lavoro e delle professioni, i servizi per il lavoro, i servizi sociali, le agenzie formative, l'associazionismo e le altre forze vitali della società civile.

I nuovi percorsi di istruzione degli adulti⁵ sono stati riorganizzati in:

- a) *percorsi di primo livello* finalizzati al conseguimento del titolo conclusivo del primo ciclo, al conseguimento delle competenze di base connesse all'obbligo di istruzione; percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana per il livello A2 (200 ore per l'acquisizione di 20 competenze). È previsto un "primo periodo didattico", articolato in percorsi di 400 ore per l'acquisizione di 22 competenze (elencate nell'allegato A1 alle Linee guida) e un "secondo periodo didattico", finalizzato al conseguimento della certificazione attestante l'acquisizione delle competenze di base connesse all'obbligo di istruzione (si tratta di percorsi di 825 ore per l'acquisizione di 16 competenze elencate nell'allegato A2);
- b) *percorsi di secondo livello* (sostanzialmente gli ex corsi serali), finalizzati al conseguimento del diploma di istruzione tecnica, professionale e artistica, che vengono realizzati nelle istituzioni scolastiche di secondo grado attraverso appositi accordi di rete. Questi percorsi sono articolati in: a. primo periodo didattico, finalizzato all'acquisizione della certificazione necessaria per l'ammissione al secondo biennio dei percorsi degli istituti tecnici o professionali, in relazione all'indirizzo scelto dallo studente (le conoscenze, abilità e competenze di riferimento sono quelle previste dai corrispondenti ordinamenti per il primo biennio); b. secondo periodo didattico, finalizzato all'acquisizione della certificazione necessaria per l'ammissione al quinto anno dei percorsi degli istituti tecnici o professionali, in relazione all'indirizzo scelto dallo studente (le conoscenze, abilità e competenze sono quelle previste dai corrispondenti ordinamenti per il secondo biennio, con un monte ore obbligatorio pari al 70% di quello previsto dagli ordinamenti di riferimento); c. terzo periodo didattico, finalizzato all'acquisizione del diploma di istruzione tecnica o professionale (le conoscenze, abilità e competenze sono quelle previste dai corrispondenti ordinamenti per il quinto anno, con monte ore obbligatorio pari al 70% di quello previsto dagli ordinamenti). Anche i percorsi di istruzione artistica sono realizzati con riferimento alle conoscenze, abilità e competenze previste dai corrispondenti ordinamenti del liceo artistico.

⁵ Cfr. GIUSTI S., *I primi passi del nuovo sistema dell'IDA*, paper, 2014, <http://ida.loescher.it/>

Caratteristiche dell'impianto metodologico e modalità di accompagnamento

Sul piano metodologico, viene promossa una destrutturazione del modello scolastico tradizionale, a favore di una maggiore personalizzazione dei percorsi, in particolare attraverso la progettazione per unità di apprendimento, ritenuta un riferimento necessario anche ai fini del riconoscimento dei crediti (di cui al D.lgs. 13/2013), a partire dalla stipula del "Patto formativo individuale" nel quale vengono riconosciuti saperi e competenze formali, non formali e informali⁶.

L'avvio dei CPIA è stato accompagnato da un Gruppo di Lavoro Nazionale, costituita da referenti degli USR e personale del MIUR, di INDIRE e di INVALSI e da alcuni progetti assistiti denominati Paideia 1, 2 e 3. Il più recente, Paideia 3, vede un percorso di ricerca-azione supportato da una rete di università operanti nelle varie realtà regionali.

2. Il possibile ruolo dei CFP

Come si può notare da quanto sopra richiamato, la nuova IDA apre – almeno potenzialmente – numerosi spazi di collaborazione per il sistema di IeFP.

In particolare, il nuovo approccio didattico, metodologico ed organizzativo disegnato dalla riforma avvicina l'IDA alle più consolidate esperienze della IeFP. Inoltre l'evoluzione della Formazione Professionale verso la presa in carico di un'utenza sempre più ampia e differenziata rispetto alla fascia del primo livello di formazione (14-17 anni) se spinge da un lato verso situazioni competitive a livello territoriale, potrebbe anche favorire nuove alleanze ed intersezioni.

Si possono segnalare al riguardo alcuni punti di interesse (e di possibile confronto) oggi in corso di sviluppo nei servizi previsti dall'IDA.

a) Sul piano metodologico:

- la progettazione delle Unità di Apprendimento (UDA) e i nuovi strumenti di riconoscimento e certificazione delle competenze acquisite nei contesti non formali,
- lo sviluppo di soluzioni di Formazione a Distanza (FAD) e la progettazione

⁶ La convalida dell'apprendimento non formale e informale si attiva su richiesta dell'adulto attraverso un percorso articolato in tre fasi (identificazione, valutazione e attestazione); l'esito si traduce nella definizione del patto formativo individuale con il quale viene formalizzato il percorso di studio personalizzato. Al riconoscimento dei crediti si aggiungono attività di accoglienza e di orientamento e la possibilità della fruizione a distanza per una quota pari al 20% del monte ore complessivo. La Commissione per la definizione del patto formativo individuale dura in carica almeno un triennio, è presieduta dal dirigente scolastico del CPIA ed è composta dai rappresentanti dei docenti dei corsi di studio.

- delle nuove “Aule Agorà”, cioè gli ambienti interattivi per la gestione dell’Offerta formativa rivolta agli adulti,
- la ricerca didattica e valutativa intrapresa coinvolgendo anche il mondo universitario;
- b) sul piano istituzionale e sociale:
- la lettura ed interpretazione dei fabbisogni formativi del territorio e della popolazione adulta,
 - le iniziative tese a favorire il raccordo istituzionale ed operativo con i percorsi di istruzione e formazione, a partire dai servizi di accoglienza e orientamento,
 - le iniziative per gli istituti di prevenzione e pena (attraverso l’allestimento di laboratori didattici, i percorsi di recupero, l’integrazione e il sostegno dei minori e degli adulti anche dopo la loro uscita dal circuito detentivo).

L’insieme di queste possibili piste di lavoro e di confronto sono naturalmente oggi piuttosto vincolate sia alle politiche territoriali del MIUR, attraverso gli USR e i finanziamenti, sia alle politiche delle varie Regioni⁷. Anche se ciò sta creando forti disparità a livello locale, l’attenzione alla centralità della persona – che da sempre contraddistingue l’azione degli enti di FP di ispirazione cristiana – dovrebbe tuttavia non lasciare nulla di intentato nella ricerca delle possibili alleanze e intese di rete ritenute più efficaci soprattutto per la parte più svantaggiata della popolazione.

⁷ Vanno qui segnalate alcune iniziative regionali in materia di percorsi a qualifica per gli adulti affidate proprio ai CFP.

Il Successo Formativo degli Allievi del CNOS-FAP

Qualificati e Diplomati nel 2014-15

GUGLIELMO MALIZIA¹ – FRANCESCO GENTILE²

Il saggio che segue presenta una sintesi degli esiti della settima edizione del monitoraggio che annualmente da qualche tempo la Sede Nazionale della Federazione CNOS-FAP compie al fine di identificare la condizione degli allievi dei suoi percorsi di IeFP, qualificati o diplomati (in questo caso nell'anno formativo 2014-15), relativamente a 7 macro-settori (elettrico-elettronico, meccanica industriale, automotive, energia, grafico, turistico alberghiero ed altri) a un anno dall'ottenimento del titolo. Il sondaggio conferma il sorpasso, avvenuto negli ultimi cinque anni, della scelta di proseguire gli studi, in confronto a quella di inserirsi subito nel mondo del lavoro, che indubbiamente evidenzia la capacità della IeFP di rimotivare alla formazione giovani che per il peso degli insuccessi scolastici precedenti si trovano a rischio di abbandonare il sistema educativo di istruzione e di formazione. In aggiunta dal monitoraggio escono consolidati gli esiti favorevoli a livello sia occupazionale che formativo conseguiti nel passato, come: l'impatto significativo della IeFP sull'inserimento lavorativo dei giovani nella fascia 15-25, quella cioè che si caratterizza per incontrare le difficoltà più gravi nella transizione occupazionale; la porzione modesta dei veramente inattivi; il contributo positivo dei percorsi di IeFP alla formazione dei qualificati e dei diplomati; la brevità dei tempi di attesa per trovare un'occupazione; un giudizio generale molto favorevole da parte degli ex-allievi circa la propria esperienza formativa nella FP del CNOS-FAP.

The following essay is about the results of the seventh edition of the monitoring carried out annually by the National Office of the CNOS-FAP Federation. The purpose of monitoring is to become aware of the situation of graduated or qualified VET students who have completed their training path in 2015 in one of the seven macro-sectors (electrical/electronic, industrial mechanics, automotive, energy, graphic, tourist/hotel and others). The survey confirms that in the last five years young people have preferred to immediately enter the labour market rather than continuing the educational path. This fact highlights the ability of VET to motivate young people who because of previous school failure are at risk of dropping out. In addition, the monitoring shows that the positive results achieved at both occupational and educational level in the past have been strengthened, such as: the significant impact of VET on job placement of young people aged 15-25, the low NEET rate, the short waiting times to find a job, the positive opinion of former students about their educational experience in the VET paths offered by the CNOS-FAP Federation.

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

² Sede Nazionale CNOS-FAP.

Il presente studio fornisce un quadro sintetico dei dati della *settima edizione* del monitoraggio che la Sede Nazionale della Federazione CNOS-FAP effettua con lo scopo di verificare la condizione degli ex-allievi a un anno dalla qualifica o dal diploma professionale. Più in particolare si è pensato di valutare il “successo formativo” dei giovani in base al Dpr. n. 275/99 che all’art. 1 affida all’autonomia delle scuole la finalità di assicurarlo a tutti.

Prima di addentrarci nella descrizione del disegno di analisi, facciamo presente che per ragioni di opportunità, legate allo slittamento temporale eccessivo del calendario dell’anno formativo in *Sicilia*, neppure quest’anno si è potuto inserire nel monitoraggio i CFP dell’Associazione CNOS-FAP di tale Regione. Dato il peso considerevole di quest’ultima sul totale degli ex-allievi, costituendo essa circa il 15% del totale, l’universo del 2016 non coincide con quello degli ex-allievi della IeFP salesiana, qualificati e diplomati degli anni 2009-10/2012-13 (monitoraggi 2011-14), come nei precedenti monitoraggi (Malizia, Gentile, Nanni e Pieroni, 2016); esso però, coincide con quello degli ex-allievi, qualificati e diplomati nel 2013-14 – monitoraggio 2015 (Malizia e Gentile, 2016). Ciò significa che potremo fare dei riscontri puntuali con l’indagine dello scorso anno, cioè del 2015, mentre il confronto con le altre³ sarà concentrato nel confermare eventuali andamenti consolidati in tendenziale aumento o riduzione.

Al fine di valutare il successo formativo degli ex-allievi si è ricorso, come negli anni precedenti, alla seguente *metodologia di ricerca*. In un primo momento ci si è rivolti alle segreterie dei 45 Centri del CNOS-FAP coinvolti, per conoscere anzitutto il numero dei qualificati e dei diplomati a giugno-luglio 2015, suddivisi per i comparti di qualifica operativi in ciascun CFP e per ottenere dati anagrafici ripartiti per settore. A seguito delle informazioni raccolte è stato definito l’universo degli ex-allievi di riferimento in 3076 soggetti; di questi sono stati monitorati, tramite intervista telefonica personalizzata, 2789, pari al 90,7% del totale⁴. Il campione di fatto raggiunto non è statisticamente rappresentativo in senso stretto perché non sappiamo se i 287 soggetti mancanti all’appello si distribuiscano in maniera casuale; tuttavia, tenuto conto che costituisce più del 90% dell’universo, lo si può ritenere comunque rappresentativo, se non statisticamente, almeno socialmente. Perciò, dai risultati è possibile trarre, con la dovuta prudenza, generalizzazioni accettabili (Frudà, 2007).

³ Ricordiamo che i monitoraggi sono iniziati nel 2010, ma soltanto dal 2012 si sono coinvolti qualificati e diplomati, mentre i precedenti riguardavano solo i primi (Malizia e Pieroni, 2008, 2009, 2010, 2012 e 2013; Malizia e Gentile, 2015 e 2016; Malizia, Gentile, Nanni e Pieroni, 2016). Pertanto, il confronto nel senso spiegato sopra, cioè con gli andamenti consolidati, avviene solo con tre (2012, 2013, 2014) e i riscontri puntuali si limitano al sondaggio del 2015.

⁴ Ringraziamo la Dott.ssa Laura Tortorella e il Dott. Massimiliano Ripanti che hanno curato con grande competenza e disponibilità rispettivamente le interviste telefoniche e l’elaborazione statistica dei dati.

Più in particolare, i 2789 ex-allievi raggiunti *si distribuiscono* tra 2489 qualificati dell'IeFP (89,6%) e 291 diplomati dell'IeFP (10,4%)⁵. Ad essi è stata applicata una breve scheda, articolata in una decina di domande, sostanzialmente la stessa utilizzata nelle edizioni precedenti. Dei 287 ex-allievi (9,3%) che non sono stati reperiti, i telefoni di 135 (4,4% del totale) sono risultati inesistenti, mentre non si è riusciti a raggiungere gli altri (152 o 4,9%). I dati del 2016 confermano gli andamenti positivi degli ultimi monitoraggi e cioè la stabilizzazione della percentuale degli ex-allievi trovati intorno al 90% e il dimezzamento della porzione dei numeri di telefono inesistenti (dal 10% al 5% quasi; 2009-10/2014-14) (Malizia, Gentile Nanni e Pieroni, 2016).

Venendo poi a una breve contestualizzazione della ricerca nella condizione generale del mondo del lavoro in Italia, va anzitutto notato che l'andamento *favorevole* che ha caratterizzato il 2015 è proseguito nel 2016 (Censis, 2016). 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, cioè lo 0,8%. 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%.

L'andamento favorevole tra i due primi semestri del 2015 e del 2016 può essere riscontrato pure sul piano *territoriale* in tutte le circoscrizioni anche nel Sud/Isole dove si nota la crescita delle forze lavoro (1,0%) e degli occupati (1,8%) e il calo delle persone in cerca di occupazione (2,2%) e degli inattivi (2,2%). Il trend positivo riguarda anche le *donne*, benché su alcuni parametri esse conseguano esiti peggiori di quelli dei maschi. Tra i due semestri citati sopra, l'aumento della presenza delle femmine nella forza lavoro supera quella degli uomini (0,8% vs 0,6%), mentre quello nell'occupazione è inferiore (1,3% vs 1,7%) e la diminuzione della disoccupazione è più ridotta tra le prime rispetto ai secondi (2,5% e 7,2%). Anche riguardo ai *giovani* si osservano dei miglioramenti: il gruppo di età 15-24 anni vede il tasso di disoccupazione scendere dal 43% al 37,9% e la coorte 15-29 dal 31,6% al 28,4%. Il rapporto tra occupazione dipendente e indipendente si caratterizza per una graduale riconfigurazione con la prima che tra il 2014 e il 2015 sale dell'1,2% e la seconda che cala dello 0,4%.

Il confronto con l'UE a 28 Paesi svantaggia l'Italia la quale tende a collocarsi nella parte inferiore della classifica anche se non si può negare che negli ultimi anni abbia compiuto notevoli progressi. Venendo ai particolari, nel 2015 il tasso

⁵ Mancano i diplomati dell'IP perché la relativa sperimentazione si è conclusa.

di attività vede l'UE al 72,5% e il nostro Paese al 64%, quello di occupazione registra il 65,6% e il 56,3% e quello di disoccupazione evidenzia il 9,4% e l'11,9%.

Sul piano positivo, relativamente al sotto-sistema di istruzione e di formazione di cui noi ci occupiamo, la JeFP cioè, va ricordato che secondo il Rapporto Excelsior 2015 le *assunzioni di persone con qualifica professionale* si caratterizzano anche nel 2015 per un vero boom e costituiscono la componente più dinamica della domanda di lavoro (Unioncamere, 2015). In proposito, si registra un aumento del 66,4% rispetto al 2014 per cui la loro incidenza sul totale sale del 6% dal 14,5% al 20,5% senza diversità rilevanti tra industria e servizi (20,6% e 20,4%).

1. Le caratteristiche personali degli ex-allievi

Nella ripartizione in base alla variabile di *genere* si nota una netta prevalenza dei maschi (2365 o 84,8%), a paragone del 15,2% (424) della componente femminile (cfr. tav. 1). Questo andamento rispecchia la vocazione tradizionale dell'Ente impegnato dalle origini nella formazione alla professioni cosiddette "maschili"⁶.

Passando agli *incroci* con variabili socio-demografiche significative⁷, ci limitiamo a fornire i dati per le ragazze, dato che l'andamento per i maschi può essere facilmente desunto, essendo l'opposto. Le femmine sono più giovani e la differenza percentuale tra quelle di nazionalità italiana e straniera si sta riducendo nel tempo a favore del secondo gruppo; sono sovrarappresentate nei Centri del Nord Ovest e sottorappresentate in quelli del Nord Est e soprattutto del Centro⁸; la loro quota si pone sostanzialmente sul totale tra i qualificati, ma è molto inferiore tra i diplomati; sono assenti quasi o del tutto nei comparti tradizionalmente "maschili" come energia, automotive, meccanica industriale ed elettrico-elettronico, e sono sovra-rappresentate in quelli "femminili" quali il turistico-alberghiero, il grafico e in particolare i settori "altri".

⁶ Riscontri e confronti con i monitoraggi precedenti sono evidenziati solo quando emergono differenze importanti; se in proposito non viene detto nulla nel testo, significa che nel tempo le percentuali sono rimaste sostanzialmente le stesse.

⁷ In genere tali incroci verranno menzionati a meno che non risultino poco rilevanti.

⁸ Negli incroci con le circoscrizioni geografiche non terremo conto del Sud perché l'assenza della Sicilia comporta una notevole distorsione dei relativi dati.

Tav. 1 - Distribuzione degli ex-allievi secondo le principali variabili socio-demografiche (2016; in %)

Variabili	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Sesso	84,8	15,2										
Età	8,6	41,0	32,1	14,2	3,2	0,8	0,1	0,1				
Nazionalità	82,7	17,3										
Regione	0,5	3,5	3,6	9,5	2,7	19,1	33,6	0,4	1,1	2,5	0,8	22,7
Circoscrizione	56,2	29,8	12,5	1,5								
Titolo finale	89,6	10,4										

Legenda:

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

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

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

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

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

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

Nella suddivisione secondo l'età, risulta che oltre il 40% degli intervistati (41,0%) ha 18 anni e il 10% circa (8,6%) 17: pertanto, si può affermare che la metà quasi dei qualificati e diplomati del 2014-15 (49,6%) ha ottenuto il titolo con un'età regolare, 17 o 16 anni (cfr. tav. 1). Un terzo quasi (32,1%) ne ha compiuti 19⁹, mentre i ventenni e oltre costituiscono il 18,3% del totale: in breve, gli irregolari assommano al 50,4% e costituiscono la maggioranza, anche se di stretta misura¹⁰. Nel tempo la quota dei regolari è diminuita e in particolare tra gli ultimi due monitoraggi del 2015 e del 2016 la riduzione è stata del 5,4%; in proposito si può evidenziare che tale andamento esalta il compito della IeFP di rimotivare alla formazione giovani in pericolo di abbandono scolastico.

Quanto agli *incroci* con le variabili elencate sopra, emerge che i gruppi di età più giovani (diciassettenni e diciottenni) sono sovrarappresentati tra le ragazze, fra gli ex-allievi di nazionalità italiana, nel Nord Ovest, tra i qualificati, nel turistico-alberghiero e nei settori "altri". La tendenza contraria si registra tra i maschi (leggermente), gli intervistati di origine migratoria, il Centro, tra i diplomati e nei comparti della energia, della meccanica industriale e meno dell'elettrico-elettronico.

⁹ I diciannovenni nel 2016 (diciottenni nel 2015) possono essere regolari se diplomati, ma questi ultimi costituiscono appena il 10,4% del totale.

¹⁰ Con lo 0,1% che non risponde il totale fa 100,1% e tale cifra è il risultato degli arrotondamenti delle percentuali di varie alternative della domanda.

La presenza degli ex-allievi di origine *migratoria* (stranieri o italiani di seconda generazione), in confronto a quelli italiani, si colloca al 17,3%, mentre i secondi ammontano all'82,7% (cfr. tav. 1). Comunque, i primi continuano a costituire più del doppio della quota degli studenti stranieri nella secondaria di 2° grado (7,0% nel 2014-15) (Censis, 2014). Le percentuali sono le medesime del monitoraggio del 2015, ma va al tempo stesso evidenziato l'andamento in crescita a partire dal 2012.

Venendo alle *caratteristiche socio-demografiche* degli intervistati di origine migratoria, le si possono sintetizzare nei termini seguenti: risultano leggermente meno presenti del totale tra le femmine (mentre sono sostanzialmente alla pari con il totale tra i maschi dove nel passato erano sovrarappresentati), sono più anziani degli ex-allievi italiani, sono sovrarappresentati nell'Italia Centrale mentre sono leggermente sottorappresentati nel Nord Ovest, la loro quota diminuisce tra i diplomati, e quanto ai comparti le loro percentuali crescono rispetto al totale nel settore dell'energia e leggermente nell'automotive e nei comparti "altri" e si abbassano nel turistico-alberghiero e nel grafico.

Anche quest'anno le *Regioni* sono state 12 e non 13, come di solito prima del 2015, perché il monitoraggio non ha compreso la Sicilia per le ragioni segnalate sopra (cfr. tav. 1). Il Piemonte si colloca al primo posto con più di un terzo dei qualificati e dei diplomati del 2014-15 (33,6%) (cfr. tav. 1). A loro volta, due Regioni si situano a circa un quinto del totale: il Veneto con il 22,7% e la Lombardia con 19,1%. Intorno al 10% si colloca solo il Lazio (9,5%), mentre le altre 8 Regioni si trovano al di sotto del 3%, eccetto il Friuli Venezia Giulia (3,6%) e l'Emilia Romagna (3,5%); in particolare si tratta della Liguria al 2,7%, dell'Umbria al 2,5%, della Sardegna all'1,1%, della Valle d'Aosta allo 0,8%, dell'Abruzzo allo 0,5% e della Puglia allo 0,4%. Tra i monitoraggi del 2015 e del 2016, gli unici per i quali si possono fare dei confronti puntuali, la distribuzione rimane sostanzialmente stabile: le posizioni nell'ordine sono le stesse o al massimo mutano di un gradino eccetto che per la Puglia che scende dal nono al dodicesimo posto e le percentuali risultano molto simili con solo qualche decimo di differenza tranne il Veneto che guadagna più di un punto e la Lombardia che invece lo perde.

Allo scopo di limitare la irrilevanza delle percentuali¹¹, anche quest'anno analizzeremo unicamente gli *incroci* che riguardano le prime 4 Regioni che da sole includono più dell'80% (84,9%) del totale. Il Piemonte si caratterizza per percentuali superiori al totale di ragazze, delle coorti di età più giovani, di qualificati (leggermente) e dei settori energia, turistico-alberghiero e "altri", e per cifre in-

¹¹ È questa anche la ragione per cui nel commento ai dati non terremo generalmente conto degli incroci con le Regioni.

feriori di maschi, di diplomati e dei comparti elettrico-elettronico, grafico e di meccanica industriale; il Veneto per una sovrarappresentazione dei settori elettrico-elettronico, grafico e di meccanica industriale, e per una sottorappresentazione di ex-allievi di origine migratoria, di diplomati e dei settori automotive, turistico-alberghiero e "altri"; la Lombardia per percentuali superiori al totale dei maschi, degli italiani (di ambedue le precedenti in misura ridotta), dei diplomati e dei settori elettrico-elettronico e leggermente automotive e per cifre inferiori delle ragazze, dei più giovani, degli stranieri, dei qualificati e dei settori "altri" e per l'assenza del comparto energia; il Lazio per una sovra-rappresentazione dei diciannovenni e oltre, degli ex-allievi di origine migratoria (di ambedue i precedenti casi in misura ridotta) e dei settori grafico, elettrico-elettronico e automotive, e per una sottorappresentazione delle ex-allieve, dei più giovani (leggermente), e dei comparti "altri" e della meccanica industriale (di ambedue i precedenti casi in misura ridotta), e dell'assenza di diplomati e dei settori energia e turistico-alberghiero.

Nella ripartizione per *circoscrizioni geografiche* il primo posto è occupato dal Nord Ovest con il 60% quasi (56,2%); successivamente si collocano il Nord Est con il 30% circa (29,8%), il Centro con più del 10% (12,5%) e il Sud con solo l'1,5% a causa, come è stato ripetuto più volte, della mancanza dei dati della Sicilia. La loro assenza implica naturalmente una distorsione dell'andamento della distribuzione territoriale. Il confronto è possibile solo con il monitoraggio del 2015 e i dati evidenziano una sostanziale convergenza tra i due anni.

Passando poi agli *incroci* con le solite caratteristiche socio-demografiche, anzitutto si fa presente che non verranno analizzati i risultati del Sud per la loro modesta entità sul piano quantitativo. Il Nord Ovest registra percentuali superiori al totale di ex-allieve, dei più giovani, di italiani (leggermente), di diplomati e dei settori energia, meccanica industriale, turistico alberghiero e "altri", e una sotto-rappresentazione di maschi (in misura ridotta), di 19enni e oltre, di stranieri, di qualificati e dei settori automotive, elettrico-elettronico, grafico e meccanica industriale. Nel Nord Est si registra una sovrarappresentazione delle classi di età più giovani, dei qualificati (leggermente) e della meccanica industriale e una sottorappresentazioni delle femmine, dei 19enni e oltre, dei diplomati e dei settori grafico, automotive, "altri", turistico alberghiero ed energia. Il Centro evidenzia percentuali superiori al totale di 19enni e oltre, di intervistati di origine migratoria e dei comparti meccanica industriale, elettrico-elettronico e automotive, e inferiori di ex-allieve, dei più giovani, degli intervistati di origine migratoria e dei settori grafico, turistico alberghiero e leggermente energia, sono invece assenti i diplomati.

2. Il percorso formativo

Anzitutto, è stato domandato agli ex-allievi quale fosse la loro condizione di *ingresso* (titolo di studio posseduto) al momento dell'iscrizione ai percorsi di IeFP. I due terzi circa (65,7% o 1831) provengono da un regolare percorso all'interno della scuola secondaria di 1° grado, mentre la rimanente parte (33,8% o 944) dichiara di aver frequentato, prima di accedere ai percorsi formativi della Federazione CNOS-FAP, uno o più anni presso una secondaria di 2° grado, e lo 0,5% appena, o 14, non è munito di alcun titolo o non risponde. Fino al 2015 l'andamento nel tempo è stato caratterizzato da una sostanziale stabilità; al contrario, tra gli ultimi due monitoraggi, si registra una diminuzione consistente – da tre quarti circa a due terzi quasi – di quanti sono passati direttamente dalla secondaria di 1° grado alla IeFP, e una crescita corrispondente – da oltre un quarto a più di un terzo – degli intervistati che hanno trascorso uno o alcuni anni in una secondaria di 2° grado.

I soliti *incroci* evidenziano che gli ex-allievi provenienti dalla secondaria di 1° grado sono presenti in percentuali superiori al totale tra le ragazze, i gruppi di età più giovani, tra gli italiani (leggermente), nel Nord Ovest e nei settori turistico alberghiero, "altri" e automotive (in misura ridotta), mentre sono sotto-rappresentati tra i 19enni e oltre, gli ex-allievi di origine migratoria, nel Centro e tra i settori dell'energia, elettrico-elettronico e, in misura modesta, nella meccanica industriale. Un andamento opposto si osserva tra coloro che prima di iscriversi all'IeFP hanno passato uno o più anni nella secondaria di 2° grado.

Dal punto di vista della *tipologia* di percorso formativo frequentato nella IeFP, l'80% quasi (78,3%) era iscritto a quello triennale di qualifica, il 10,4% al quadriennale di diploma professionale, l'11,2% al biennale, mentre non risulta nessuno iscritto a quello annuale e al diploma di IP¹². In questo caso il confronto con il 2015 mette in evidenza una sostanziale stabilità tra i due anni tranne che per una leggera crescita del quadriennale di diploma che, in ogni caso, era già in atto dal 2013, e per le due assenze di dato segnalate nel 2016 che, però, ottenevano percentuali trascurabili negli anni precedenti.

Anche i qualificati e i diplomati del 2014-15 hanno potuto partecipare a una *esperienza di stage* durante i corsi della IeFP; inoltre, il 99,5% del campione intervistato l'ha considerata coerente con la qualifica professionale conseguita. Come nelle edizioni precedenti, è stato anche domandato agli ex-allievi di precisare la misura dell'*apprendimento* che ne avevano tratto: il 73,8% lo quantifica in molto, un quarto circa (24,3%) in abbastanza per cui solo l'1,6% è sulla ne-

¹² Come si è precisato sopra, la mancanza di dati riguardo al diploma di IP dipende dalla fine della relativa sperimentazione.

gativa (poco l'1,3% e per nulla lo 0,3%), mentre lo 0,3% non risponde; un altro dato positivo è che tra le ultime due edizioni del monitoraggio, quelle in cui è possibile un riscontro puntuale, si registra un aumento di oltre il 4% di chi ha risposto "molto".

Al termine del percorso formativo quasi tutti hanno conseguito la *qualifica* (89,6%) e più del 10% (10,4%) il diploma mentre, essendo conclusa la sperimentazione del diploma di IP (dell'istituto professionale, cioè del diploma di scuola secondaria di 2° grado a norma del DPR n. 87/2010), non se ne fa più menzione nelle risposte degli intervistati (cfr. tav. 1). In questo caso non sono possibili riscontri puntuali tra il monitoraggio del 2016 e i precedenti poiché a seconda dei casi le alternative e/o gli universi non coincidono; tuttavia, si possono evidenziare due andamenti ormai consolidati e cioè una leggera diminuzione dei qualificati la cui quota, però, rimane sempre stabile intorno al 90% e la crescita dei diplomati dal 5% quasi a poco più del 10%.

I qualificati crescono nella componente femminile, tra i 17enni e i 18enni, tra gli ex-allievi stranieri, al Nord Est e al Centro e nell'energia, nei settori "altri", nel grafico e diminuiscono tra i 19enni e oltre, al Nord Ovest, nell'automotive e nell'elettrico-elettronico (di poco). I diplomi professionali sono sovrarappresentati tra i più anziani, nel Nord Ovest, nell'automotive e nell'elettrico-elettronico (in misura modesta) e sottorappresentati tra le ragazze, i 18enni, gli ex-allievi di origine migratoria, nel Nord Est, nei comparti "altri" e nel grafico, e assenti tra i 17enni, nel Centro e nell'energia.

Oltre il 90% dei qualificati (95,6%) ha conseguito il titolo nel mese di giugno, mentre il restante 4,4% si riparte tra il 2,4% a luglio, lo 0,6% a settembre e l'1,3% in altra data, confermando sostanzialmente le date del monitoraggio del 2015. Gli intervistati che hanno ottenuto il diploma si distribuiscono tra giugno – la gran parte (83,2%) – e luglio – poco più del 15% (16,8%) – distinguendosi, anche se non di molto, dal 2015, quando si concentravano tutti a giugno.

Concludiamo questa parte dedicata al percorso formativo, esaminando i dati relativi ai settori nei quali sono stati conseguiti i titoli di licenza e di diploma (cfr. tav. 2). Un quarto quasi (24,8%) l'ha ottenuto nel comparto elettrico-elettronico e più di un quinto (21,2%) nel meccanico industriale; tra il 10% e il 15% si situano l'automotive (riparazione veicoli a motore) (15,7%), il turistico alberghiero (12,1%), il grafico (11,4%) e i comparti "altri" (10,9%, che comprende il benessere, 5,3%, il punto vendita, 1,6%, l'amministrazione, 1,5%, la lavorazione artistica del legno, 1,3%, l'agricoltura, 0,8% e altro, 0,4%); al di sotto, poi, del 10% si colloca l'energia con il 3,9%. In questo caso il confronto è possibile solo con gli ex-allievi del 2013-14 (monitoraggio del 2015): tra i due anni diminuiscono leggermente gli intervistati del settore elettrico-elettronico e sempre di poco crescono quelli della meccanica industriale e dei settori "altri".

La percentuale degli ex-allievi che hanno ottenuto il titolo nell'elettrico-elettronico aumenta rispetto al totale tra i ragazzi, al Centro, leggermente al Sud e tra i diplomati, mentre diminuisce tra i 17enni, leggermente tra gli stranieri e al Nord Ovest, ed è quasi del tutto assente tra le femmine. La meccanica industriale è *sovrarappresentata* tra i maschi, i 17enni, al Nord Est, e leggermente tra gli intervistati di origine migratoria e i diplomati, è *sottorappresentata* tra i 18enni (di poco), al Centro e leggermente nel Nord Ovest ed è del tutto assente al Sud e quasi tra le femmine. Quanto all'automotive, gli ex-allievi crescono al Centro, al Sud/Isole, tra i diplomati e in misura modesta tra i maschi e i migranti, mentre diminuiscono al Nord Est e leggermente tra i 17enni e mancano quasi del tutto tra le ragazze. Il turistico alberghiero si presenta superiore al totale tra le ragazze, i 17enni, i 18enni (leggermente nei due ultimi casi), al Nord Ovest e al Sud/Isole, mentre si rivela inferiore al Nord Est e al Centro e in misura modesta tra i maschi, i 19enni e oltre, gli intervistati di origine migratoria. A sua volta, il grafico risulta sovrarappresentato tra le femmine, al Nord Est e (in misura modesta) al Centro ed è sottorappresentato tra i maschi (di poco), gli intervistati di origine migratoria, al Nord Ovest, tra i diplomati e assente al Sud/Isole. I comparti "altri" sono sovrarappresentati tra le femmine, i 17enni e al Nord Ovest (leggermente) mentre risultano sottorappresentati tra i maschi, al Nord Est e tra i diplomati e mancano al Sud/Isole. Da ultimo il settore energia cresce al Sud/Isole e, anche se in quantità contenuta, tra i 17enni e tra gli intervistati di origine migratoria, mentre diminuisce leggermente al Nord Est e manca tra i diplomati.

Tav. 2 - I settori della qualifica e del diploma incrociati con le principali variabili socio-demografiche (2016; in VA e %)

Settori	Tot.	Sesso		Età			Origine		Circoscrizione			Titolo		
		M	F	17	18	19 e <	Italiana	Mig.	Nord Ovest	Nord Est	Centro	Sud Isole	Qualifica	Diploma
Automotive	15,7	18,4	0,2	12,1	16,4	15,7	15,0	18,7	16,8	10,2	21,0	37,2	15,0	21,6
Elettrico-elettronico	24,8	29,0	1,2	7,9	26,6	26,2	25,2	22,8	22,0	26,1	34,2	27,9	24,1	31,3
Energia*	3,9	4,6	0,0	5,9	2,7	4,5	3,3	6,4	5,1	1,6	2,3	16,3	4,3	0,0
Grafico	11,4	9,3	23,6	13,0	10,7	11,8	12,2	7,9	7,0	18,9	15,2	0,0	11,9	7,2
Meccanica Industriale	21,2	25,0	0,2	25,5	18,1	23,0	20,8	23,4	18,0	31,0	14,9	0,0	20,9	24,4
Turistico Alberghiero	12,1	9,4	26,9	14,6	15,1	9,2	12,9	8,1	16,9	6,6	2,6	18,6	12,0	12,7
Altri**	10,9	4,3	47,8	20,9	10,4	9,6	10,6	12,7	14,3	5,5	9,7	0,0	11,8	2,7
Tot %	100,0	100,0	99,9	99,9	100,0	100,0	100,0	100,0	100,1	99,9	99,9	100,0	100,0	100,0
Tot VA	2789	2365	424	239	1143	1407	2307	482	1567	831	348	43	2498	291
% riga	100,0	84,8	15,2	8,6	41,0	50,4	82,7	17,3	56,2	29,8	12,5	1,5	89,6	10,4

Legenda:

* = Energie alternative/rinnovabili - Edilizia

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

VA = Valori Assoluti

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

L'analisi della *posizione* degli ex-allievi a un anno dal conseguimento della qualifica/diploma professionale evidenzia i seguenti percorsi:

- il 50% circa (46,8% o 1306 tra qualificati e diplomati che hanno risposto al sondaggio) ha proseguito gli studi nel sistema di istruzione e di formazione: il 34,1% nella scuola (952) e poco più del 10% (12,7% o 354) nella FP;
- un terzo quasi (32,4% o 903) ha trovato un'occupazione;
- il 17,7% (495) dichiara al momento dell'intervista di non studiare e di non lavorare;
- il 3% (85) è impegnato in altre attività come il servizio civile e le patenti europee (cfr. tav. 3).

Tra i monitoraggi del 2015 e del 2016 si riscontra una sostanziale stabilità tranne una leggera crescita fra quanti si sono iscritti a una scuola e una modesta diminuzione tra coloro che sono rimasti nella IeFP. In ogni caso, i dati confermano tre andamenti emersi nel medio periodo: la crescita degli ex-allievi che continuano gli studi dopo il conseguimento del titolo, il calo di quanti non studiano e non lavorano e il mantenimento nel tempo senza differenze rilevanti della percentuale degli occupati.

Rispetto agli *incroci* con le variabili socio-demografiche, si nota che, mentre i dati dei maschi si collocano grosso modo sul totale, le *ragazze* trovano con più difficoltà una occupazione e continuano il percorso formativo in percentuali inferiori (leggermente) al totale; inoltre, esse non lavorano né studiano in una porzione più elevata (cfr. tav. 3). I 17enni e i 18enni sono sovra-rappresentati tra quanti continuano la loro formazione nella scuola o nella FP e sotto-rappresentati tra gli intervistati che hanno trovato un'occupazione; a loro volta, i *19enni* e oltre risultano sotto-rappresentati tra gli ex-allievi che frequentano il sistema di istruzione e di formazione, mentre evidenziano percentuali superiori al totale tra chi è riuscito a reperire un lavoro e (in misura modesta) tra quanti dichiarano di non lavorare né studiare. Gli intervistati di nazionalità italiana si situano sostanzialmente sui dati generali; quanto agli ex-allievi di origine *migratoria*, essi si iscrivono alla scuola o alla FP in quantità minore del totale, mentre registrano percentuali più elevate tra quanti non lavorano né studiano e fra quelli che trovano un'occupazione (leggermente).

In merito alle *circoscrizioni geografiche*, gli ex-allievi del Nord Ovest preferiscono frequentare la IeFP piuttosto che la scuola, anche se il totale di quanti proseguono gli studi rimane sostanzialmente inalterato rispetto al dato generale. Il Nord Est vede aumentare gli ex-allievi che proseguono gli studi, ma la crescita

va attribuita tutta a coloro che si iscrivono alla secondaria di 2° grado, mentre i passaggi alla IeFP scendono all'8,9%; inoltre, diminuiscono gli intervistati che non lavorano, né studiano. Al Centro risultano sotto-rappresentati gli ex-allievi che continuano la loro formazione, ma il calo riguarda la frequenza della IeFP mentre i passaggi alla scuola rimangono stabili; inoltre, aumentano quanti non lavorano, né studiano.

Venendo ai *comparti*, gli intervistati che hanno ottenuto il titolo nell'automotive risultano sotto-rappresentati tra quanti proseguono gli studi nella scuola ma stabili nei passaggi alla IeFP, mentre sono leggermente sovrarappresentati tra gli ex-allievi che non lavorano e non studiano e tra quelli che hanno trovato un lavoro; nell'elettrico-elettronico oltre il 60% (60,4%) continua la propria formazione nella scuola e nella IeFP, mentre si riducono gli intervistati che riescono a reperire un'occupazione e, di poco, che non lavorano né studiano; gli ex-allievi del settore energia continuano la formazione in percentuale inferiore al totale sia riguardo alla IeFP che alla secondaria di 2° grado mentre contemporaneamente si registra una crescita tra gli intervistati che hanno reperito un'occupazione; nella grafica è il 71,1% (la cifra più alta tra i settori) che prosegue gli studi, ma la sovrarappresentazione si registra nella frequenza della scuola e non della IeFP la cui percentuale si situa sul dato generale, mentre si trovano al di sotto del totale le percentuali di chi lavora e (leggermente) quelle di chi non lavora e non studia; la meccanica industriale evidenzia la quota più alta di intervistati che lavora (46,8%), mentre si abbassano le cifre di chi prosegue gli studi nel sistema scolastico e (leggermente) di quanti non lavorano né studiano; anche il turistico alberghiero è sovrarappresentato tra gli ex-allievi che né lavorano né studiano mentre diminuiscono coloro che frequentano la scuola; da ultimo, i settori "altri" evidenziano percentuali più elevate del totale, anche se di poco, sia tra quanti lavorano che tra quanti non lavorano e non studiano e cifre leggermente inferiori tra chi prosegue gli studi nel sistema scolastico.

3.1. Gli ex-allievi che hanno proseguito gli studi

Passando ora ad analizzare nei dettagli i percorsi degli intervistati a un anno dalla qualifica/diploma, la maggioranza relativa (1306 o 46,8%) ha scelto la *prosecuzione degli studi*. Essi si sono divisi tra i due sottosistemi disponibili come segue: 952 (pari al 72,9%) si sono iscritti alla secondaria di 2° grado; 354, o il 27,1%, hanno optato per la IeFP. Come si è notato sopra, anche se tra gli ultimi due monitoraggi si registra una sostanziale stabilità nel tempo della cifra complessiva, nel medio periodo questo percorso risulta in aumento e la crescita tende a focalizzarsi sul passaggio alla scuola.

I 952 ex-allievi che hanno scelto la *secondaria di 2° grado* si sono ripartiti

tra gli istituti tecnici (410 o 43,1%) e gli istituti professionali (526 o 55,3%), con una percentuale residua di 1,4% (11) ascrivibile ad altri percorsi scolastici e uno 0,4% (3 allievi) che non risponde al quesito. In questo caso, un riscontro puntuale è possibile solo con il monitoraggio del 2015 e il confronto evidenzia una sostanziale stabilità dei dati tranne una leggera crescita degli iscritti all'istituto professionale.

Le ragazze (leggermente) e le coorti più giovani preferiscono l'istituto tecnico mentre sono i 19enni a orientarsi maggiormente verso l'istituto professionale. Venendo agli *incroci* con le circoscrizioni geografiche, gli ex-allievi del Nord Ovest e del Centro risultano sovra-rappresentati nell'istituto professionale e il Nord Est nell'istituto tecnico. I qualificati si collocano sui dati del totale, mentre i diplomati optano in misura superiore al totale per gli istituti professionali e meno per i tecnici. Gli ex-allievi del turistico alberghiero, dell'energia, dell'automotive risultano sovrarappresentati nell'istituto professionale; al contrario, quelli della meccanica industriale, del grafico e dell'elettrico-elettronico lo sono nell'istituto tecnico.

Riguardo ai 354 intervistati che hanno continuato gli studi nella *IeFP*, quasi tutti (94,1% o 333) sono passati al IV anno della FP e appena il 5,9%, o 21, si è iscritto al corso annuale di specializzazione. Inoltre, tra i qualificati e diplomati del 2014-15 non si riscontra nessuno che abbia intrapreso i percorsi del diploma di IP, dell'IFTS, o si sia inserito in altre offerte della FP. Anche in questo caso, l'unico confronto possibile è solo con il monitoraggio del 2015 e si registra una crescita del 30% quasi nel passaggio al IV anno della FP, una diminuzione di un quinto circa nelle iscrizioni all'annuale di specializzazione e l'azzeramento delle alternative del diploma di IP (per la fine della sperimentazione), dell'IFTS e di altri percorsi di FP.

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

Sul piano quantitativo, il secondo tipo di posizione in cui si trovano gli intervistati a un anno dalla qualifica/diploma consiste nello svolgere una *occupazione*. Come si è precisato sopra, esso viene segnalato dal 32,4% degli ex-allievi, pari a 903 soggetti. Ribadiamo ancora una volta che la relativa quota conserva nel tempo una sostanziale stabilità.

Per tentare di identificare i fattori che favoriscono il reperimento di un lavoro, prenderemo le mosse dall'analisi dei *settori* nei quali gli ex-allievi sono riusciti a trovare un'occupazione (cfr. tav. 4). Al primo posto si situa la meccanica industriale che offre opportunità di lavoro a più di un quarto degli intervistati (26,9%); tra il 15% e il 10% si collocano il turistico alberghiero (15,2%), l'automotive (13,1%) e l'elettrico-elettronico (12,0%); al di sotto del 10% si riscontrano "altri" comparti (9,1%), l'energia (7,1%) e il benessere (5,0%) e in per-

centuali inferiori al 5% si trovano il punto vendita (4,4%), l'agricoltura (3,0%), il grafico (2,4%), la lavorazione artistica del legno (1,7%) e l'amministrazione (0,2%). Se i settori non si esaminano in sé stessi ma in confronto con la distribuzione generale degli ex-allievi tra i comparti, si nota: che il benessere e la lavorazione artistica del legno evidenziano una sostanziale coincidenza tra le cifre dei comparti occupazionali e quelle della qualifica/diploma; che il meccanico industriale, il turistico alberghiero, "altri" comparti, l'energia, il punto vendita e l'agricoltura presentano un capacità occupazionale superiore (le percentuali dei settori occupazionali sono maggiori di quelle dei comparti di qualifica/diploma); che l'automotive, l'elettrico-elettronico, il grafico e l'amministrazione si contraddistinguono per una potenzialità minore (le percentuali dei settori occupazionali sono inferiori a quelle dei settori di qualifica/diploma). Mettendo insieme i due tipi di dati si può dire che la meccanica industriale e il turistico alberghiero sono i comparti che possono assicurare una maggiore occupabilità.

Se si analizzano gli *incroci* con le variabili socio-demografiche, concentrando naturalmente l'esame sui settori principali, si nota che gli ex-allievi della meccanica industriale si caratterizzano per percentuali superiori ai dati del totale nel Nord Est e leggermente tra i maschi, i 17enni e i diplomati, e inferiori al Centro mentre sono assenti quasi o del tutto tra le ragazze e al Sud. Nel turistico alberghiero si riscontra una sovrarappresentazione delle femmine e una sotto-rappresentazione del Sud e, in misura contenuta, dei ragazzi e del Centro. Gli intervistati dell'automotive si caratterizzano per percentuali più elevate del dato generale al Sud/Isole, tra i diplomati e leggermente tra i 18enni, e inferiori tra i 17enni e di poco al Nord Est mentre il settore è quasi del tutto assente tra le ex-allieve. L'elettrico-elettronico offre opportunità lavorative maggiori al Centro, al Sud e ai diplomati, e minori ai 17enni e leggermente ai migranti, mentre manca del tutto tra le donne. Gli intervistati dei settori "altri" evidenziano percentuali superiori ai dati del totale nel Centro e leggermente tra i 19enni e oltre e tra gli intervistati di origine migratoria, e inferiori tra i 17enni e di poco tra i 18enni, nel Nord Ovest e tra i diplomati, mentre mancano segnalazioni in proposito dalle ragazze e al Sud. Nell'energia si osservano una sovrarappresentazione degli stranieri, del Centro e del Sud/Isole, e una sotto-rappresentazione in misura contenuta dei 17enni mentre sono assenti o quasi le ragazze e i diplomati. Da ultimo nel comparto del benessere si nota una sovra-rappresentazione di ragazze, di 17enni e leggermente di 18enni e nel Nord Ovest, e una sotto-rappresentazione in misura contenuta di 19enni e di ex-allievi di origine migratoria, mentre mancano quasi o del tutto i maschi e i diplomati.

Un approfondimento limitatamente agli intervistati che hanno trovato lavoro nell'*automotive* è consistito in una domanda rivolta a specificare il *nome dell'azienda* che ha assunto i meccanici auto. Più dei tre quarti (75,4% o 89 in valori

assoluti) hanno reperito un'occupazione presso officine indipendenti mentre le altre alternative si collocano a grande distanza: la FIAT (9,3% o 11); BMW, Mercedes, Renault, Volkswagen, (1,7% o 2, ognuna); Audi, Citroen, Ford, Honda (0,8% o 1, ognuna); altre marche (4,2% o 5); 1 degli intervistati (0,8%) non risponde. Rispetto al monitoraggio del 2015 la situazione rimane sostanzialmente stabile nel rapporto tra officine indipendenti e marche di livello internazionale, mentre dai precedenti sondaggi non emergevano andamenti consolidati.

Un terzo quasi (32,1%) dei qualificati e dei diplomati del 2014-15 che hanno reperito un'occupazione, si sono *rivolti al Centro* che frequentavano, mentre gli altri due terzi (66,8%) non l'hanno fatto e l'1,1% non ha risposto. Dal momento che i dati sono rimasti sostanzialmente inalterati rispetto al monitoraggio del 2016, tranne che per un leggero aumento (+1,1%) della prima percentuale citata, richiamiamo in sintesi le osservazioni in proposito contenute nell'ultimo articolo: «Il numero di coloro che ricorrono al proprio CFP per reperire un'occupazione è senz'altro consistente se si tiene conto del comportamento grandemente prevalente tra le imprese di servirsi di conoscenze dirette o di banche dati (Unioncamere, 2015); tuttavia, ci si sarebbe attesa una percentuale più alta, anzi che tutti o quasi si fossero rivolti al Centro frequentato perché il servizio dei CFP del CNOS-FAP, cioè dei Salesiani di Don Bosco, ai loro allievi non si può limitare al conseguimento del titolo e soprattutto non dovrebbe mancare in una fase così delicata della esistenza dei giovani come quella della ricerca di un'occupazione.

In un'ottica migliorativa e sulla base dei riscontri avuti, in questo e nei precedenti monitoraggi, insieme con le famiglie e con gli allievi qualificati si è deciso all'interno della Federazione CNOS-FAP di avviare un progetto di supporto alla ricerca del lavoro attraverso gli sportelli dei *Servizi Al Lavoro* (SAL). Questi, presenti a poco a poco in un sempre maggior numero di CFP salesiani, offrono la possibilità agli ex allievi qualificati-diplomati e alle persone in cerca di una opportunità lavorativa di essere accompagnati e guidati con il supporto della figura di un operatore con competenze orientative. Il servizio erogato viene attuato attraverso una nuova metodologia di accompagnamento al lavoro che prevede un primo colloquio e successive fasi di consulenza che consentono la valutazione delle competenze e delle potenzialità del candidato con lo scopo di ottimizzare e facilitare un processo di inserimento lavorativo che sia soddisfacente sia per le persone che per le aziende» (Malizia e Gentile, 2016, p. 96).

Per quanto riguarda gli *incroci* con le solite variabili socio-demografiche, va anzitutto osservato che le ex-allieve si rivolgono ai loro Centri di provenienza in percentuali più basse del totale e di quelle dei maschi, forse perché – si diceva nell'articolo precedente – pensano che il CFP CNOS-FAP sia più competente nell'accompagnare i ragazzi nella transizione al lavoro (Malizia e Gentile, 2016); anche gli intervistati di origine migratoria e dell'Italia Centrale evidenziano il me-

desimo andamento delle ragazze, benché in misura più ridotta. A sua volta, l'età non sembra essere al riguardo una variabile discriminante. Al contrario i diplomati dimostrano maggiore fiducia nel proprio CFP rispetto sia al totale che ai qualificati. Da ultimo, gli ex-allievi dell'elettrico-elettronico, della meccanica industriale e, leggermente, dell'energia si servono del CFP da loro frequentato in percentuali superiori al dato generale, mentre la fiducia diminuisce tra quelli del grafico, del turistico alberghiero, dell'automotive e dei settori "altri".

Un'altra risorsa per la ricerca di una occupazione è costituita dall'impresa in cui si è effettuato lo stage. Dalle risposte degli ex-allievi è emerso che neppure un quinto degli occupati (19,7%) ha trovato lavoro *nell'azienda dello stage* e che la percentuale negli ultimi due anni si è ridotta del 3,8% a testimonianza delle difficoltà crescenti che i giovani hanno incontrato nelle assunzioni.

Pure in questo caso le ex-allieve e (leggermente) i migranti evidenziano problematiche più serie dei loro colleghi maschi e italiani mentre l'età non è una variabile discriminante. Gli intervistati del Nord Est, come anche i diplomati, hanno reperito un lavoro nell'impresa dello stage in percentuali superiori, anche se di poco, al totale. Passando poi agli *incroci* con i settori, gli ex-allievi dell'energia e leggermente della meccanica industriale e dei settori "altri" si sono trovati in situazioni più favorevoli, mentre quelli del grafico, del turistico alberghiero e dell'automotive (in misura ridotta) sono sovrarappresentati tra gli ex-allievi che non vengono assunti nell'azienda dello stage.

Una domanda, che è stata inserita nel questionario solo dal monitoraggio del 2015 e che è stata rivolta a tutti gli intervistati, ha chiesto se si fosse a conoscenza del *Programma Garanzia Giovani*. Tra i due anni si riscontra un vero balzo in avanti delle risposte positive: nel 2015 neppure un quinto (19,2%) del totale degli ex-allievi era sull'affermativa, mentre nel 2016 è più dei tre quarti (76,1%) che si esprime in questo senso. Bisogna riconoscere che in un anno i responsabili a livello politico e amministrativo nel governo nazionale e nelle Regioni e i CFP del CNOS-FAP sono riusciti a superare efficacemente la situazione di grave disinformazione che il precedente sondaggio aveva messo in risalto. La conoscenza del Programma cresce tra i 17enni, i residenti nel Nord Ovest e al Centro, gli intervistati dei settori "altri", dell'energia, dell'elettrico-elettronico e (leggermente) dell'automotive mentre diminuisce fra i 19enni e oltre (di poco), nel Nord Est, tra gli inchiestati del grafico e della meccanica industriale.

Utilizzando le risorse elencate sopra che hanno agevolato il reperimento di una occupazione, il 40% quasi (39,8%) è riuscito a trovare un lavoro *entro tre mesi* dalla qualifica/diploma e una percentuale di poco inferiore (38,4%) ha impiegato 6 mesi; inoltre, neppure un quinto (19,3%) ha avuto bisogno di un anno. Rispetto al monitoraggio del 2015, l'ultima alternativa menzionata cala di oltre il 10%, la prima di più del 5%, e la seconda si raddoppia per cui l'80% circa degli

ex-allievi che hanno reperito un'occupazione sono riusciti a farlo al massimo entro 6 mesi.

A loro volta, gli *incroci* evidenziano che tempi più brevi per l'assunzione si riscontrano tra i più giovani, i residenti nel Nord Ovest, i diplomati (in misura modesta negli ultimi due casi), gli inchiestati del turistico alberghiero e leggermente dell'elettrico-elettronico e della meccanica industriale. Periodi più lunghi caratterizzano: le ragazze, i 19enni e oltre (leggermente), gli ex-allievi di origine migratoria, il Nord Est e il Centro, i comparti "altri", il grafico e di poco l'automotive e il meccanico industriale.

Passando dai canali di ricerca e dai tempi, cioè dal percorso effettuato, al lavoro in se stesso, una prima domanda ha riguardato la *corrispondenza tra l'occupazione e la qualifica/diploma* e il 70% degli intervistati ha risposto affermativamente mentre il 30% era sulla negativa. Il paragone con il monitoraggio del 2015 evidenzia un andamento positivo nel senso che l'adesione alla prima alternativa cresce di ben 10%.

Riguardo poi al *tipo di azienda* da cui gli intervistati sono stati assunti, più del 60% (61,2%) si è inserito in micro imprese (strutture imprenditoriali con meno di 10 occupati e un fatturato annuo, oppure un totale di bilancio annuo, non superiore a 2 milioni di euro) e il 30% circa (29%) in piccole imprese (strutture imprenditoriali con meno di 50 occupati e un fatturato annuo, oppure un totale di bilancio annuo, non superiore a 10 milioni di euro), mentre le altre due tipologie si collocano a grande distanza: 4,7% nelle medie imprese (strutture imprenditoriali con meno di 250 occupati e un fatturato annuo non superiore a 50 milioni di euro, oppure un totale bilancio annuo non superiore a 43 milioni di euro) e 1,9% nelle grandi (strutture imprenditoriali con più di 250 occupati e un fatturato annuo superiore a 50 milioni di euro, oppure un totale bilancio annuo superiore a 43 milioni di euro); da ultimo, a non rispondere è appena il 3,2%. Rispetto ai dati del monitoraggio del 2015 si osserva da una parte una diminuzione consistente di un quinto quasi (18,7%) delle microimprese e più del dimezzamento delle grandi da 4,3% a 1,9%, e dall'altra la crescita di oltre il 15% (16,5%) delle piccole e il raddoppio circa delle medie da 2,9% a 4,7%.

Le ragazze sono occupate per la maggior parte (86,7%) nelle microimprese, mentre i maschi sono leggermente sottorappresentati nelle microimprese come sovrarappresentati nelle piccole. I 17enni evidenziano percentuali superiori al totale nelle micro imprese, inferiori nelle piccole e sono assenti nelle grandi. Non si notano differenze sostanziali tra la collocazione degli italiani e quella degli ex-allievi di origine migratoria. I residenti nel Nord Est si caratterizzano per percentuali leggermente superiori al totale nelle piccole imprese e cifre di poco inferiori nelle microimprese, mentre l'andamento opposto si riscontra nel Centro. I diplomati vengono assunti in misura minore nelle microimprese e di

poco maggiore nelle piccole e grandi. Nell'*incrocio* con i comparti, gli ex-allievi della meccanica industriale e dell'energia sono sovrarappresentati nelle piccole imprese e sottorappresentati nelle microimprese e gli intervistati dei settori "altri", del grafico, del turistico alberghiero e dell'automotive si caratterizzano per un andamento opposto; inoltre, le medie imprese evidenziano percentuali superiori degli intervistati della meccanica industriale e leggermente dell'energia, inferiori di poco nel turistico alberghiero e nell'automotive, e un'assenza di dati nel grafico; da ultimo gli inchiestati dell'automotive sono sovrarappresentati nelle grandi imprese che, invece, non assumono nessuno dal turistico alberghiero, dai settori "altri", dall'elettrico-elettronico e dall'energia.

Venendo poi alle *modalità contrattuali*, gli ex-allievi che lavorano hanno dichiarato di essere occupati con le seguenti tipologie: la metà quasi (48,5%) con l'apprendistato, più di un quinto (20,8%) a tempo determinato, il 10% circa (9,1%) a tempo indeterminato e, al di sotto, il 7,0% con contratto atipico e il 14% con altre modalità contrattuali non formalizzate, mentre lo 0,7% non risponde alla domanda. Il confronto con il monitoraggio del 2015 evidenzia da una parte l'aumento intorno al 20% dell'apprendistato, il raddoppio quasi del tempo indeterminato, una crescita rilevante delle tipologie contrattuali non formalizzate e modesta del tempo determinato e dall'altra il crollo dei contratti atipici dal 43,2% al 7,0%; sulla base di questi andamenti si può parlare di una riduzione della precarietà lavorativa degli ex-allievi del CNOS-FAP, qualificati e diplomati nel 2014-15. Sulla base dei dati degli *incroci* si possono indicare i sotto-campioni che godono di una maggiore o minore stabilità lavorativa, facendo riferimento da una parte all'apprendistato e al tempo indeterminato e dall'altra al tempo determinato, ai contratti atipici e alle tipologie contrattuali non formalizzate. Nella prima categoria vanno elencati i 17enni e i 18enni, i residenti nel Nord Ovest, i diplomati e i settori dell'automotive, della meccanica industriale, dell'elettrico-elettronico e dell'energia, mentre della seconda fanno parte le ragazze, i 19enni e oltre, gli ex-allievi di origine migratoria, quelli del Nord Est e del Centro, i comparti del turistico alberghiero, dei settori "altri", dell'elettrico-elettronico, del grafico e dell'energia.

Tav. 3 - Posizione degli ex-allievi ad un anno dal titolo incrociata con il sesso, la circoscrizione e i settori (2016; in VA e %)

Posizione	Sesso		Circoscrizione				Titolo							
	Tot.	M	F	Nord Ovest	Nord Est	Centro	Sud Isole	Auto-motive	Elettrico elettronico	Energia*	Grafico	Meccanica Industriale	Turistico Alberghiero	Altri**
Scuola	34,1	34,4	32,5	29,9	42,8	33,6	25,6	27,0	47,1	28,7	58,9	25,2	25,5	17,8
FP	12,7	13,0	11,1	17,2	8,9	3,2	0,0	14,4	13,3	0,9	12,2	11,0	14,8	14,5
Lavora	32,4	33,7	24,8	32,1	32,6	33,3	30,2	36,6	22,3	49,1	11,6	46,8	34,1	35,2
Né lavora né studia	17,7	16,4	25,2	17,0	13,6	27,6	44,2	20,4	15,5	19,4	15,7	14,0	23,7	21,4
Altro	3,0	2,4	6,4	3,8	2,0	2,3	0,0	1,6	1,9	1,9	1,6	2,1	1,8	11,2
Tot %	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Tot VA	2789	2365	424	1567	831	348	43	437	692	108	319	592	337	304
% riga	100,0	84,8	15,2	56,2	29,8	12,5	1,5	15,7	24,8	3,9	11,4	21,2	12,1	10,9

Legenda:

* = Energie alternative/rinnovabili - Edilizia

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

VA = Valori Assoluti

Tav. 4 - I settori in cui gli ex-allievi hanno trovato lavoro incrociati con le principali variabili socio-demografiche (2016; in VA e %)

Settori	Sesso		Età			Origine		Circoscrizione				Titolo		
	Tot.	M	F	17	18	19 e <	Italiana	Mig.	Nord Ovest	Nord Est	Centro	Sud Isole	Qualifica	Diploma
Automotive	13,1	14,7	1,0	7,4	16,3	11,9	13,4	11,6	13,7	10,0	13,8	46,2	12,1	19,4
Elettrico-elettronico	12,0	13,5	0,0	5,6	11,8	12,7	12,7	8,7	11,1	11,1	16,4	23,1	10,5	21,0
Energia	7,1	8,0	0,0	3,7	6,3	7,8	5,3	14,5	6,6	5,5	12,1	15,4	8,1	0,8
Grafico	2,4	2,8	0,0	0,0	1,7	3,0	2,6	1,7	1,8	4,4	0,9	0,0	2,6	1,6
Meccanica Industriale	26,9	30,2	1,9	29,6	26,4	26,9	26,7	27,7	26,0	35,8	12,9	0,0	26,2	31,5
Turistico Alberghiero	15,2	12,5	35,2	16,7	14,9	15,2	15,2	15,0	15,1	17,0	12,1	7,7	15,1	15,3
Benessere	5,0	0,5	39,0	25,9	7,3	1,8	5,6	2,3	8,0	0,0	4,3	0,0	5,8	0,0
Legno	1,7	1,9	0,0	0,0	0,7	2,3	1,1	4,0	1,6	2,2	0,9	0,0	1,7	1,6
Agricoltura	3,0	3,3	1,0	5,6	4,9	1,8	3,6	0,6	3,8	1,8	2,6	0,0	3,5	0,0
Amministrazione	0,2	0,0	1,9	0,0	0,0	0,4	0,1	0,6	0,4	0,0	0,0	0,0	0,3	0,0
Punto vendita	4,4	3,6	10,5	3,7	3,1	5,2	5,2	1,2	4,6	3,7	5,2	7,7	4,7	2,4
Altro	9,1	9,0	0,0	1,9	6,6	11,1	8,4	12,1	7,4	8,5	19,0	0,0	9,5	6,5
Tot %	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Tot VA	903	798	105	54	238	561	730	173	503	271	116	13	779	124
% riga	100,0	88,4	11,6	6,0	31,9	62,1	80,8	19,2	55,7	30,0	12,8	1,4	86,3	13,7

Legenda:

* = Energie alternative/rinnovabili - Edilizia, VA = Valori Assoluti

3.3. Gli ex-allievi che non lavorano né studiano

Passando infine ai 495 intervistati che non lavoravano né studiavano al momento del monitoraggio (17,7% rispetto al totale degli ex-allievi), la *situazione* è la seguente: la maggior parte, pari al 70% circa (69,9% o 346), si è attivata nella ricerca di un'occupazione ma senza riuscirci; intorno al 15% (14,1% o 70) ha trovato lavoro durante l'anno ma attualmente è disoccupato; meno del 10% (7,7% o 38) ha svolto esperienze di tirocinio; resta un numero residuale di ex-allievi che si è iscritto ad un altro percorso di IeFP (1,4% o 7) o che ha optato per l'apprendistato (1,2% o 6) o che ha scelto l'alternativa "altro" (2,0% o 10); solo lo 0,4% o 2 sono rimasti in attesa di migliori opportunità di scelta, mentre il 3,2% (16) non ha risposto alla domanda (cfr. tav. 5). Il confronto con il 2015 evidenzia tre andamenti: la crescita degli intervistati che si sono messi subito a cercare un'occupazione senza riuscire a trovarla; la diminuzione di chi ha reperito un lavoro ma attualmente è disoccupato; la riduzione a una percentuale trascurabile (0,4% degli ex-allievi di questo sotto-campione e 0,07% di tutti gli inchiestati) dei qualificati e dei diplomati in attesa di occasioni più favorevoli, cioè di quelli che costituiscono la vera categoria degli inattivi.

Tenendo conto dei dati dei veri inattivi, non ha senso identificare attraverso gli incroci i gruppi che si sono impegnati maggiormente e quelli meno nel trovare un lavoro e nel proseguire nello studio, come si è fatto nei precedenti monitoraggi. Pertanto, ci limitiamo a segnalare l'andamento dei sotto campioni riguardo alle due alternative più segnalate: i maschi e i 17enni (in ambedue i casi leggermente), gli stranieri, il Centro, il Sud, e i settori dell'automotive, elettrico-elettronico, energia e in misura ridotta turistico alberghiero sono i gruppi che sembrano incontrare maggiori problemi nel trovare un lavoro, mentre ne hanno di meno le ragazze, i 18enni (leggermente), il Nord Est, la meccanica industriale e i settori "altri"; i 19enni (in misura contenuta), i residenti del Nord Est, i diplomati e gli ex-allievi della meccanica industriale appaiono come i più a rischio di disoccupazione, mentre lo sono in percentuali inferiori i migranti, il Centro, il grafico, la meccanica industriale e i settori "altri".

Tav. 5 - Situazione degli ex-allievi che non lavorano né studiano incrociata con il sesso, la circoscrizione e i settori (2016; in VA e %)

Posizione	Tot.	Sesso		Circoscrizione***					Titolo					
		M	F	Nord Ovest	Nord Est	Centro	Sud Isole	Auto-motive	Elettrico elettronico	Energia*	Grafico	Meccanica Industriale	Turistico Alberghiero	Altri**
Corso di FP	1,4	1,0	2,8	1,5	1,8	1,0	0,0	0,0	0,0	0,0	4,0	0,0	3,8	3,1
Cercato lavoro	69,9	72,4	60,7	67,8	61,1	84,4	78,9	78,7	77,6	85,7	70,0	60,2	72,5	49,2
In attesa	0,4	0,3	0,9	0,4	0,0	1,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,2	1,3	0,0
Tirocinio	7,7	6,4	12,1	10,5	6,2	2,1	5,3	6,7	4,7	0,0	6,0	10,8	2,5	20,0
Apprendistato	1,2	0,8	2,8	1,1	2,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,0	3,6	0,0	3,1
Disoccupazione	14,1	14,2	14,0	12,4	23,0	9,4	10,5	14,6	15,0	9,5	8,0	20,5	13,8	10,8
Altro	2,0	1,8	2,8	2,2	3,5	0,0	0,0	0,0	0,9	4,8	4,0	2,4	2,5	3,1
NR	3,2	3,1	3,7	4,1	1,8	2,1	5,3	0,0	1,9	0,0	6,0	1,2	3,8	10,8
Tot %	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Tot VA	495	388	107	267	113	96	19	89	107	21	50	83	80	65
% riga	100,0	78,4	21,6	53,9	22,8	19,4	3,8	18,0	21,6	4,2	10,1	16,8	16,2	13,1

Legenda:

* = Energie alternative/rinnovabili - Edilizia

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

VA = Valori Assoluti

NR = Non risponde

4. Valutazione complessiva dell'esperienza

Alla domanda di esprimere il proprio grado di *soddisfazione* riguardo all'esperienza formativa vissuta nella IeFP del CNOS-FAP, il 99,3% - in pratica tutti - si colloca sui livelli più alti tra "molto" (83,8% o 2338) e "abbastanza" (15,5% o 433). Dei restanti 18 intervistati, 15 (0,5%) risultano "poco" soddisfatti e 1 (0,04%) "per nulla", mentre 2 pari allo 0,1% non hanno risposto al quesito. Rispetto al 2015 crescono in maniera consistente (16%) gli ex-allievi che indicano "molto", diminuiscono di una cifra simile (13%) quelli che rispondono "abbastanza" ma, nonostante ciò, aumenta del 3% quasi la somma di "molto" e "abbastanza", e al tempo stesso scompaiono quasi o del tutto le indicazioni di "poco" o "nulla".

Se si passa ad analizzare gli *incroci* e si fa riferimento soprattutto ai dati relativi agli ex-allievi "molto" soddisfatti, è possibile evidenziare le categorie di intervistati più positivi e di quelli meno. Nel primo raggruppamento si possono annoverare: i 17enni, i residenti nel Centro e i diplomati (nei due ultimi casi in misura contenuta), gli inchiestati della meccanica industriale, dei settori "altri" e leggermente dell'elettrico-elettronico. Attribuiscono maggiore rilevanza alla semplice sufficienza i seguenti sotto-campioni: gli ex-allievi di origine migratoria (leggermente) e i settori grafico, automotive, turistico alberghiero e in misura contenuta della energia.

Le due successive domande (Sulla base degli anni trascorsi nei CFP salesiani rifrequenteresti o faresti frequentare a tuo figlio/a i nostri corsi di IeFP? Consigliaresti i corsi della Federazione CNOS-FAP ad un amico o a un parente?) *approfondiscono* il tema della valutazione e confermano sostanzialmente l'andamento emerso riguardo al grado di soddisfazione.

Quasi tutti gli intervistati (98,2% o 2739) *ripeterebbero* la stessa esperienza e iscriverebbero i propri figli ai Centri salesiani, mentre appena lo 0,4% (10) è sulla negativa e l'1,4% (38) si dichiara indeciso; inoltre, unicamente lo 0,1% (2) non ha risposto al quesito. Il confronto con il 2015 evidenzia l'ulteriore crescita del 10% quasi (8,7%) dei favorevoli alla re-iscrizione, la scomparsa o quasi dei contrari e la riduzione a una percentuale trascurabile degli indecisi, consolidando gli andamenti degli ultimi monitoraggi.

Percentuali molto simili si registrano nelle risposte all'altra domanda di valutazione. Anche in questo caso quasi tutti (97,7% o 2726) dichiarano di essere pronti a *consigliare* i corsi di IeFP del CNOS-FAP ad un amico o ad un parente. Solo lo 0,4% (12) risponde negativamente, mentre l'1,8% (49) risulta indeciso e lo 0,1% (2) non si pronuncia. Il paragone con il 2015 mette in risalto l'aumento del 10% circa (9,7%) degli ex-allievi che sono pronti a consigliare la frequenza dei CFP del CNOS-FAP e l'azzeramento o quasi di quelli contrari e degli indecisi, confermando le tendenze degli anni precedenti.

Un'ultima domanda mirava a valorizzare l'esperienza degli ex-allievi per ottenere *proposte* di miglioramenti da apportare ai percorsi di IeFP del CNOS-FAP. In proposito, pressoché tutti (94,4% o 2622) hanno dichiarato che a loro parere non v'era nulla da cambiare. La quota residua risulta frammentata tra: percentuali attorno o al di sotto dell'1% su singole proposte già elencate nella domanda (qualità dei formatori, contenuti, metodi di insegnamento, attrezzature, stage, relazioni interpersonali, mantenimento di legami tra il CFP e gli ex-allievi); solo il 2,2% (62, di cui tra l'altro 11 vorrebbero aumentare le ore di formazione e 7 aggiungere il 4° anno) opta per l'"altro" e lo 0,1 (2) non risponde. Il confronto con il 2015 consolida l'andamento degli ultimi monitoraggi che evidenziavano l'aumento di quanti ritenevano che nessun ambito necessitasse un miglioramento.

In *conclusione* si possono richiamare i principali andamenti che emergono dal monitoraggio e che confermano i trend del passato: il sorpasso della scelta di continuare gli studi, rispetto a quella di passare immediatamente al mondo del lavoro, che sottolinea la capacità della IeFP di rimotivare alla formazione giovani che per il peso degli insuccessi scolastici precedenti si trovavano a rischio di abbandonare il sistema scolastico; l'impatto significativo della IeFP sull'inserimento lavorativo dei giovani nella fascia 15-25, quella cioè che si caratterizza per incontrare le difficoltà più gravi nella transizione occupazionale; la quota modesta dei veramente inattivi; il contributo positivo della IeFP alla formazione degli allievi dei Centri salesiani; la brevità dei tempi di attesa per trovare un'occupazione; un giudizio generale molto favorevole da parte dei qualificati/diplomati circa la propria esperienza formativa nella FP del CNOS-FAP. In paragone con questi aspetti positivi le criticità sono poche e tutte in corso di superamento come la precarietà di quanti trovano un lavoro, il ricorso non molto diffuso al Centro per reperire l'occupazione e una soddisfazione sufficiente nei confronti dell'IeFP salesiana che si è ridotta dal 30% circa a poco più del 15% negli ultimi due anni a vantaggio di una percentuale sopra l'80% (83,8%) che rappresenta coloro che si sono dichiarati molto soddisfatti.

Bibliografia

- CENSIS, *50° Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2016*, Milano, FrancoAngeli, 2016.
- FRUDÀ L., *Strategie e tattiche di selezione dei casi*, in CANNAVÒ L. - L. FRUDÀ (a cura di), *Ricerca sociale. Dal progetto dell'indagine alla costruzione degli indici*. Vol. I, Roma, Carocci, 2007, pp. 127-179.
- MALIZIA G. - F. GENTILE, *Il successo formativo degli allievi del CNOS-FAP. Qualificati e diplomati nel 2012-13*, in "Rassegna CNOS", 31 (2015), n. 1, pp. 111-139.
- MALIZIA G. - F. GENTILE, *Il successo formativo degli allievi del CNOS-FAP. Qualificati e diplomati nel 2013-14*, in "Rassegna CNOS", 32 (2016), n. 1, pp. 79-105.
- MALIZIA G. - F. GENTILE - C. NANNI - V. PIERONI, *Successo formativo degli allievi del CNOS-FAP. Qualificati e diplomati negli anni 2010-14*. Prospettive teoriche ed evidenze empiriche a confronto, Roma, CNOS-FAP e Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2016.
- MALIZIA G. - V. PIERONI, *Follow-up della transizione al lavoro degli allievi/e dei percorsi triennali sperimentali di IeFP*, Roma, CIOFS/FP e CNOS-FAP, 2008.
- MALIZIA G. - V. PIERONI, *Accompagnamento al lavoro degli allievi qualificati nei percorsi triennali del diritto-dovere*, Roma, CIOFS/FP e CNOS-FAP, 2009.
- MALIZIA G. - V. PIERONI, *L'inserimento nel mondo del lavoro degli allievi della IeFP salesiana. Il caso dei qualificati dei settori "Meccanica Auto", "Elettro-Elettronico" nell'anno 2009*, in "Rassegna CNOS", 26 (2010), n. 3, pp. 127-144.
- MALIZIA G. - V. PIERONI, *L'inserimento nel mondo del lavoro degli allievi della IeFP salesiana. Il caso dei qualificati dei settori Automotive, Elettrico-Elettronico, Meccanica Industriale, Turistico Alberghiero, Altri, nell'anno 2010*, in "Rassegna CNOS", 28 (2012), n. 1, pp. 95-120.
- MALIZIA G. - V. PIERONI, *L'inserimento nel mondo del lavoro degli allievi della IeFP salesiana. Il caso dei qualificati e dei diplomati dei settori Automotive, Elettrico-Elettronico, Grafico, Meccanica Industriale, Turismo e Altri. Anno formativo 2010-11*, in "Rassegna CNOS", 29 (2013), n. 2, allegato.
- MARCHIORO D.M., *IeFP e successo formativo nella Federazione CNOS-FAP. Anno 2011/2012*, in "Rassegna CNOS", 30 (2014), n. 1, pp. 137-155.
- MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI. DIREZIONE GENERALE PER LE POLITICHE ATTIVE E PASSIVE DEL LAVORO, *Istruzione e Formazione Professionale: una chance professionale. a.f. 2014-15*. XIV Rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito del diritto-dovere, ISFOL, Roma febbraio 2016.
- UNIONCAMERE, *Sistema informativo Excelsior - 2015*, Il monitoraggio dei fabbisogni professionali delle imprese italiane per favorire l'occupabilità, Roma, 2015.

La disoccupazione tra i giovani a livello mondiale non accenna a diminuire

GIULIANO VETTORATO¹

Nel seguente contributo l'autore analizza la situazione della disoccupazione giovanile a livello mondiale avvalendosi di documenti come il rapporto "Prospettive occupazionali e sociali nel mondo 2016: tendenze sull'occupazione giovanile".

In the following paper the author provides an overview of the global and regional youth unemployment by commenting on the "World Employment and Social Outlook 2016: Trends for Youth" report and other important documents.

“Stime e ricerche attuali mostrano che, dopo alcuni anni di lieve miglioramento, la disoccupazione giovanile è destinata ad aumentare nuovamente nel 2016 e che i giovani lavoratori sono più colpiti dalla povertà da lavoro rispetto ai lavoratori adulti”.²

L'Organizzazione Internazionale del Lavoro (ILO) stima che il tasso globale di disoccupazione giovanile passerebbe dal 12,9 per cento del 2015 al 13,1 per cento nel 2016 e nel 2017.

Il rapporto *World Employment and Social Outlook 2016: Trends for Youth* («Prospettive occupazionali e sociali nel mondo 2016: tendenze sull'occupazione giovanile») riporta che, per la prima volta in tre anni, il numero globale dei giovani disoccupati è destinato a salire di mezzo milione nel 2016 per raggiungere un livello di 71 milioni (cfr. tabella 1).

A destare maggiore preoccupazione sono i giovani che vivono in paesi emergenti ed in via di sviluppo, i quali, sebbene lavorino, continuano a vivere in condizioni di povertà estrema o relativa. Sono 156 milioni (o il 37,7 per cento del totale del gruppo di riferimento) i giovani che lavorano ma vivono in condizioni di povertà. Questi dati confermano che la povertà colpisce più i giovani lavoratori che quelli adulti (il 26 per cento degli adulti che lavorano vivono in povertà).

«L'allarmante aumento della disoccupazione giovanile e i livelli altrettanto preoccupanti di giovani che vivono in povertà nonostante lavorino evidenzia la difficoltà di realizzare l'obiettivo mondiale dell'eliminazione della povertà entro

¹ Docente aggiunto della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

² ILO News, Comunicato stampa (<http://www.ilo.org/global/topics/youth-employment/lang--de/index.htm>, 24 agosto 2016).

il 2030, a meno che non si raddoppino gli sforzi per ottenere una crescita economica sostenibile e creare lavoro dignitoso. L'analisi dell'ILO dimostra l'esistenza di abnormi disparità tra giovani donne e uomini che richiedono l'attenzione degli Stati membri dell'ILO e delle parti sociali», ha detto Deborah Greenfield, Vicedirettore Generale dell'ILO per le Politiche³.

Tab. 1 - Disoccupazione giovanile e giovani lavoratori poveri: tendenze e proiezioni fino al 2017⁴

	Tasso di disoccupazione giovanile, 2007-17 (percentuale)				Giovani disoccupati, 2015-17 (milioni)		
	2007-14	2015	2016	2017	2015	2016	2017
Mondo		12.9	13.1	13.1	70.5	71.0	71.0
Paesi sviluppati		15.0	14.5	14.3	10.2	9.8	9.6
Paesi emergenti		13.3	13.6	13.7	52.9	53.5	53.5
Paesi in via di sviluppo		9.4	9.5	9.4	7.4	7.7	7.9
	Tasso di povertà da lavoro giovanile, 2007-17 (percentuale)				Giovani lavoratori poveri, 2015-17 (milioni)		
	2007-14	2015	2016	2017	2015	2016	2017
Totale paesi emergenti e in via di sviluppo		38.4	37.7	36.9	159.9	156.0	152.2
Paesi emergenti		31.2	30.2	29.3	107.3	102.7	98.4
Paesi in via di sviluppo		73.3	72.2	71.0	52.6	53.3	53.8

Fonte: *World Employment and Social Outlook 2016: Trends for Youth*

1. Disparità di opportunità

La maggior parte degli indicatori del mercato del lavoro evidenzia notevoli disparità tra giovani donne e uomini. Queste disparità si accrescono durante la transizione verso l'età adulta. Nel 2016, ad esempio, il tasso di partecipazione alla forza lavoro dei giovani uomini si è attestato al 53,9 per cento rispetto al 37,3 per cento delle giovani donne – il che rappresenta un divario di 16,6 punti percentuali.

Questi divari sono particolarmente acuti nel mercato del lavoro giovanile in Asia del Sud, negli Stati arabi e nei paesi dell'Africa del Nord, nei quali i tassi

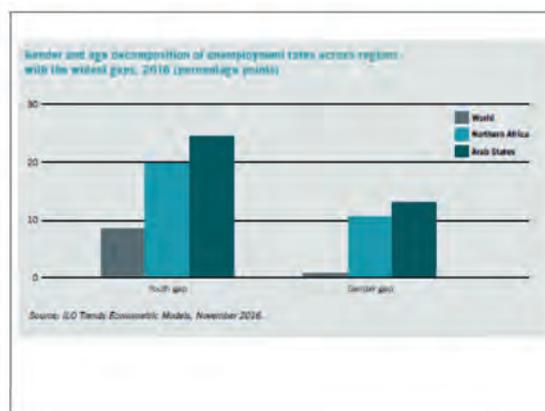
³ http://www.ilo.org/rome/risorse-informative/per-la-stampa/comunicati-stampa/WCMS_514561/lang--it/index.htm (28.02.2017).

⁴ Il tasso di povertà da lavoro è definito come la percentuale di popolazione occupata in povertà estrema o moderata, cioè con un reddito pro capite o un consumo inferiore ai 3,10 dollari statunitensi al giorno. I giovani sono quelli di età compresa tra i 15 e i 24 anni (ILO, *World Employment and Social Outlook 2016: Trends for Youth*).

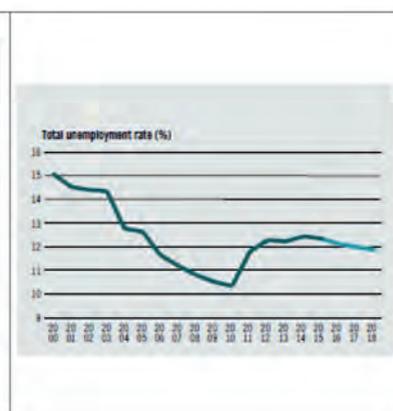
di partecipazione femminile sono, rispettivamente, 32,9, 32,3 e 30,2 punti percentuali al di sotto di quelli maschili (cfr. Grafici 1 e 2). È difficile non pensare che queste marcate differenze di genere non dipendano da fattori socio-culturali.

Quasi il 70 per cento di tutti i lavoratori giovani dell’Africa del Nord vive in povertà. I tassi dei giovani lavoratori che vivono in povertà rimangono elevati anche in Asia del Sud (49 per cento) e negli Stati arabi (39 per cento). Paesi in cui le multinazionali hanno delocalizzato gran parte della loro produzione, soprattutto se implicava un elevato livello di manodopera, che qui si trovava a prezzi più bassi, senza difese sindacali o giuridiche. Per tale motivo questi paesi hanno visto un notevole aumento di occupazione negli anni espansivi della globalizzazione. Ma sono anche quelli che hanno maggiormente subito i contraccolpi della crisi: infatti, se diminuisce la domanda mondiale di un prodotto, le prime fabbriche ad essere chiuse sono proprio quelle dei paesi più poveri e meno tutelati.

Graf. 1 - Tassi di disoccupazione per sesso ed età

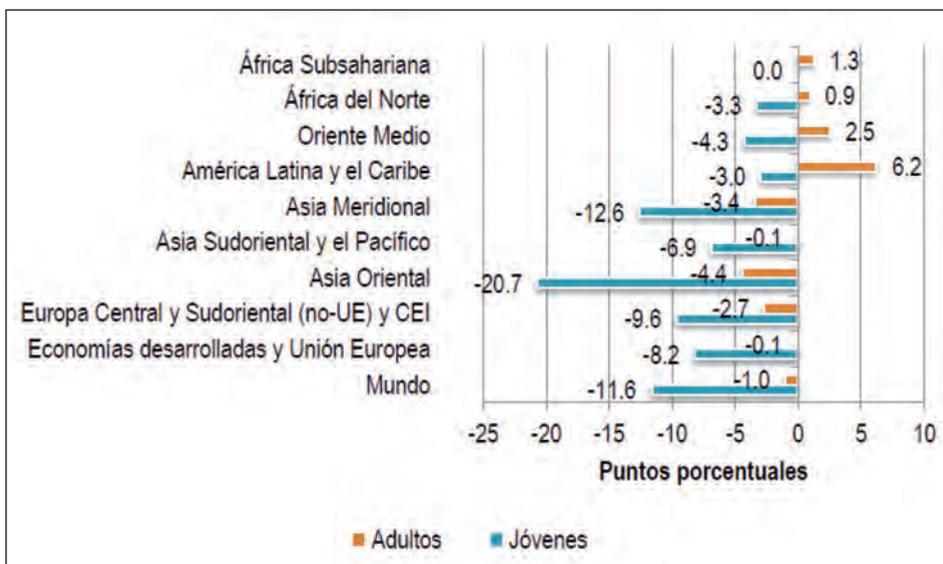


Graf. 2 - Disoccupazione globale in Nord Africa dal 2000 al 2018



Fonte: ILO, *World Employment and Social Outlook – Trends 2017*

Graf. 3 - Variazione del tasso di partecipazione dei giovani (15-24) e degli adulti (25+) alla forza lavoro, regione per regione, 1991-2014



Fonte: OIT, *Modelos Económicos de Tendencias*, abril de 2015 (cit. in OIT 2015, 12)

2. La disoccupazione mondiale aumenta a causa del rallentamento della crescita nelle economie emergenti

Per il 2016, la crescita economica globale è stata stimata al 3,2 per cento, cioè 0,4 punti percentuali in meno rispetto alle previsioni di fine 2015.

«La causa è una recessione più profonda del previsto in alcuni paesi emergenti esportatori di materie prime, insieme ad una stagnazione della crescita in alcuni paesi industrializzati», ha detto Steven Tobin, economista all'ILO e principale autore del rapporto. «L'aumento dei tassi di disoccupazione giovanile è particolarmente marcato nei paesi emergenti»⁵. In questi ultimi, il tasso di disoccupazione dovrebbe aumentare dal 13,3 per cento nel 2015 al 13,7 per cento nel 2017 (una cifra che corrisponde a 53,5 milioni di disoccupati nel 2017 rispetto a 52,9 milioni nel 2015). In America latina e nei Caraibi, ad esempio, il tasso di disoccupazione dovrebbe aumentare dal 15,7 per cento nel 2015 al 17,1 per cento nel 2017; in Europa centrale e in Asia occidentale, dal 16,6 al 17,5 per cento; in Asia sudorientale e nel Pacifico, dal 12,4 al 13,6 per cento (cfr. tabella 2).

In altri paesi c'è stato un leggero recupero, ma non un pieno impiego.

⁵ http://www.ilo.org/rome/risorse-informative/per-la-stampa/comunicati-stampa/WCMS_514561/lang--it/index.htm (28.02.2017).

“Nelle economie avanzate, si assiste ad un chiaro cambiamento di tendenza in termini d’incidenza della povertà per gruppo di età. I giovani si stanno sostituendo agli anziani come gruppo a più alto rischio di povertà (definito, nelle economie sviluppate, come coloro che guadagnano meno del 60 per cento del reddito medio). Nel 2014 la proporzione di giovani lavoratori dei 28 paesi dell’Unione Europea considerati ad alto rischio di povertà era del 12,9 per cento di tutti i giovani lavoratori del gruppo di età compreso tra i 15 e i 24 anni, mentre il rischio di povertà tra i lavoratori di età compresa tra i 25 e 54 anni era del 9,6 per cento”. Quindi anche nei paesi più sviluppati il lavoro per i giovani o non c’è, o è precario, mal retribuito, a tempo parziale, non conforme al titolo di studio e alle aspettative.

Questo è uno dei fattori che, accanto ad altri (conflitti armati, disastri naturali), spinge i giovani ad emigrare: “A livello mondiale, la percentuale di giovani tra i 15 e i 29 anni che nel 2015 erano disposti a trasferirsi in modo permanente in un altro paese si attestava al 20 per cento. La più alta propensione si registrava nei paesi dell’Africa sub-sahariana e dell’America latina e Caraibi dove circa il 38 per cento dei giovani era disponibile ad emigrare. La percentuale era alta anche tra i giovani dei paesi dell’Europa orientale (37 per cento)”⁶.

Tab. 2 - Tendenze della disoccupazione giovanile e proiezioni al 2017, per regione

Regione	Tasso di disoccupazione giovanile, 2007-17 (percentuale)				Giovani disoccupati, 2015-17 (milioni)		
	2007-14	2015	2016	2017	2015	2016	2017
Mondo		12.9	13.1	13.1	70.5	71.0	71.0
Africa							
Nordafrica		29.4	29.3	29.2	3.7	3.7	3.7
Africa sub-sahariana		10.9	10.9	10.8	11.1	11.3	11.6
America							
America latina e Caraibi		15.7	16.8	17.1	8.5	9.2	9.3
Nordamerica		11.8	11.5	11.7	3.0	2.9	2.9
Stati arabi		30.6	30.6	29.7	2.6	2.7	2.6
Asia							
Asia dell'Est		10.6	10.7	10.9	11.9	11.4	11.0
Asia del Sud-Est e Pacifico		12.4	13.0	13.6	7.4	7.7	8.0
Asia del Sud		10.9	10.9	10.9	13.7	13.8	13.9
Europa e Asia centrale							
Asia centrale e dell'Ovest		16.6	17.1	17.5	2.1	2.1	2.2
Europa dell'Est		17.1	16.6	16.2	2.0	1.8	1.7
Europa del Nord, del Sud e dell'Ovest		20.6	19.7	18.9	4.5	4.3	4.1

Fonte: *World Employment and Social Outlook 2016: Trends for Youth*

⁶ http://www.ilo.org/rome/risorse-informative/per-la-stampa/comunicati-stampa/WCMS_514561/lang--it/index.htm (28.02.2017).

3. Differenze nel recupero dei livelli occupazionali tra vari paesi UE

L'Unione Europea è considerata una delle zone del mondo di maggior benessere. Profonde e rapide trasformazioni demografiche degli ultimi decenni hanno determinato fenomeni di grande rilevanza per lo sviluppo sociale ed economico dell'Europa, come la diminuzione delle nascite al di sotto della soglia di rimpiazzo, l'innalzamento della vita media, l'aumento delle migrazioni e il forte invecchiamento della popolazione. Di conseguenza, la popolazione di giovani 15-29enni europei è diminuita negli ultimi venti anni di oltre 14 milioni, dei quali 4 milioni in Italia, 3,3 in Germania, 2 in Spagna e 1,1 in Francia. La flessione della popolazione giovanile sarebbe stata ben più severa se non fosse stata compensata dai flussi migratori composti in maggioranza da persone giovani. Questi fattori hanno interagito con quelli della crisi economica, cosicché, di fronte alle minacce della disoccupazione e alla perdita di valore dei salari sono diminuite le nascite ed i matrimoni.

Infatti chi ha pagato le spese maggiori della crisi sono state le classi più deboli: poveri, donne e giovani. In particolare, se si osserva la Tabella 3, si può notare che la crisi ha comportato globalmente un aumento di disoccupazione giovanile (riferita in proporzione alla popolazione attiva) nell'intera UE-28: da 15,9% nel 2008 a 23,3% nel 2013. Dopo tale periodo il mercato del lavoro dell'Unione Europea ha avuto una graduale lieve ripresa. Nel 2015 le persone occupate di 15 e più anni erano aumentate di circa 2,4 milioni (+1,1 per cento), mentre il tasso di occupazione 15-64 anni era salito al 65,6 per cento (+0,8 punti percentuali). Tuttavia, il numero degli occupati rimaneva inferiore ai livelli pre-crisi del 2008 di circa 2,2 milioni di unità e il tasso di occupazione rimaneva invece sostanzialmente stabile sui livelli del 2008. La ripresa è stata più modesta se si considera la zona Euro dove nel 2015 il tasso di occupazione era salito al 64,5 per cento (+0,7 punti percentuali rispetto al 2014 e -1,3 punti rispetto al 2008). Gli occupati nella zona Euro erano circa 3,2 milioni in meno che nel 2008. Nella media dei paesi UE l'incremento del tasso di occupazione nel corso dell'ultimo anno ha interessato sia gli uomini (0,7) sia le donne (0,9). Tuttavia, rispetto al 2008, mentre per le donne l'indicatore è cresciuto di 1,5 punti percentuali, raggiungendo il 60,4 per cento, per gli uomini il tasso di occupazione (70,8 per cento) non ha raggiunto il livello pre-crisi (-1,8 punti percentuali). Pertanto, tra il 2008 e il 2015 nei tassi di occupazione si è ridotto il divario di genere, che è sceso a 10,4 punti (dai 13,7 del 2008). Riguardo ai giovani (15-24) mancano ancora 3 punti percentuali per ritornare ai livelli pre-crisi per quanto riguarda tutta la UE. Questo recupero è ancora più distante per quanto riguarda l'area Euro, dove i punti percentuali da recuperare sono quasi 7⁷.

⁷ ISTAT 2016, 105; Eurostat 2016.

Nei paesi dell'UE il ritmo di crescita dell'occupazione è risultato differenziato. In 13 paesi dell'UE il tasso di occupazione 15-64 anni ha superato il valore del 2008 e nella maggior parte di questi casi il livello dell'indicatore nel 2015 si è situato al di sopra della media europea (cfr. Grafico 5).

Tuttavia il recupero rispetto alla situazione pre-crisi è stato diverso tra paese e paese. Nazioni mediterranee, come la Spagna, la Grecia e l'Italia, mostrano differenze notevoli rispetto alla situazione pre-crisi (rispettivamente -30, -24,8, -18,5 punti percentuali). Altre invece, come la Germania e l'Ungheria, hanno addirittura ridotto la percentuale di giovani disoccupati, oppure sono ritornate ai livelli pre-crisi (UK, Malta) o ci sono molto vicine (cfr. Tabella 3).

Tab. 3 - Disoccupazione per età (meno di 25 anni) - media annuale dal 2006 al 2015

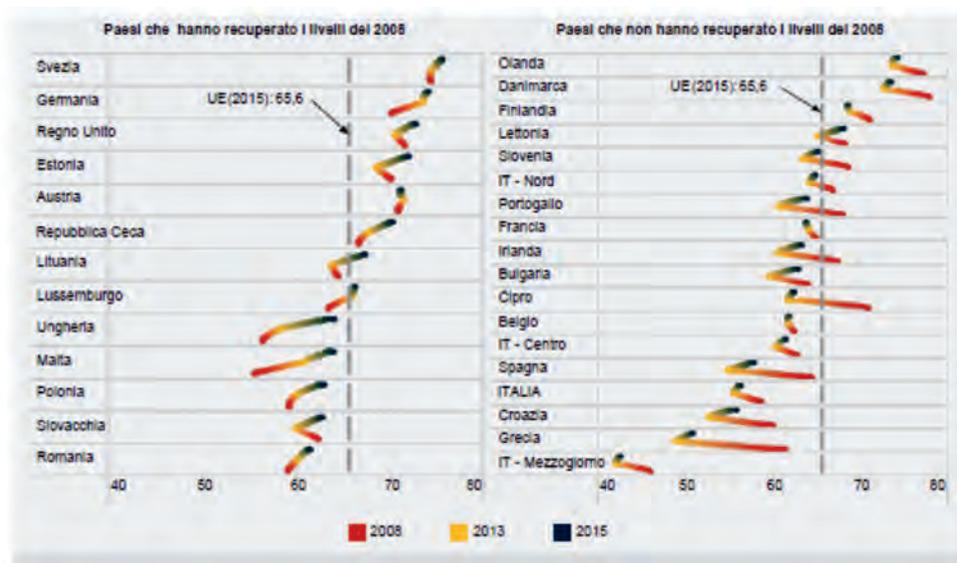
GEO/TIME	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
European Union (28 countries)	17,7	15,9	15,9	20,3	21,4	21,7	23,3	23,7	22,2	20,3
European Union (27 countries)	17,6	15,8	15,9	20,2	21,3	21,6	23,1	23,6	22,0	20,2
European Union (25 countries)	17,5	15,7	15,9	20,3	21,3	21,5	23,1	23,5	21,9	20,1
Euro area (EA11-2000, EA12-2006, EA13-2007, EA15-2008, EA16-2010, EA17-2013, EA18-2014, EA19)	17,1	15,6	16,1	20,5	21,1	21,2	23,5	24,4	23,8	22,4
Euro area (19 countries)	17,2	15,6	16,1	20,7	21,4	21,3	23,6	24,4	23,7	22,4
Euro area (18 countries)	17,2	15,6	16,1	20,6	21,3	21,2	23,5	24,4	23,8	22,4
Belgium	20,5	18,8	18,0	21,9	22,4	18,7	19,8	23,7	23,2	22,1
Bulgaria	18,3	14,1	11,9	15,1	21,9	25,0	28,1	28,4	23,8	21,6
Czech Republic	17,5	10,7	9,9	16,6	18,3	18,1	19,5	18,9	15,9	12,6
Denmark	7,7	7,5	8,0	11,8	13,9	14,2	14,1	13,0	12,6	10,8
Germany	13,6	11,8	10,4	11,1	9,8	8,5	8,0	7,8	7,7	7,2
Estonia	12,1	10,1	12,0	27,4	32,9	22,4	20,9	18,7	15,0	13,1
Ireland	8,7	9,1	13,3	24,0	27,6	29,1	30,4	26,8	23,9	20,9
Greece	25,0	22,7	21,9	25,7	33,0	44,7	55,3	58,3	52,4	49,8
Spain	17,9	18,1	24,5	37,7	41,5	46,2	52,9	55,5	53,2	48,3
France	22,0	19,5	19,0	23,6	23,3	22,7	24,4	24,9	24,2	24,7



Croatia	28,8	25,2	23,7	25,2	32,4	36,7	42,1	50,0	45,5	43,0
Italy	21,8	20,4	21,2	25,3	27,9	29,2	35,3	40,0	42,7	40,3
Cyprus	10,0	10,2	9,0	13,8	16,6	22,4	27,7	38,9	36,0	32,8
Latvia	13,6	10,6	13,6	33,3	36,2	31,0	28,5	23,2	19,6	16,3
Lithuania	10,0	8,4	13,3	29,6	35,7	32,6	26,7	21,9	19,3	16,3
Luxembourg	15,5	15,6	17,3	16,5	15,8	16,4	18,0	16,9	22,3	16,6
Hungary	19,1	18,1	19,5	26,4	26,4	26,0	28,2	26,6	20,4	17,3
Malta	15,5	13,5	11,7	14,5	13,2	13,3	14,1	13,0	11,7	11,8
Netherlands	10,0	9,4	8,6	10,2	11,1	10,0	11,7	13,2	12,7	11,3
Austria	9,8	9,4	8,5	10,7	9,5	8,9	9,4	9,7	10,3	10,6
Poland	29,8	21,6	17,2	20,6	23,7	25,8	26,5	27,3	23,9	20,8
Portugal	21,2	21,4	21,6	25,3	28,2	30,2	38,0	38,1	34,7	32,0
Romania	20,2	19,3	17,6	20,0	22,1	23,9	22,6	23,7	24,0	21,7
Slovenia	13,9	10,1	10,4	13,6	14,7	15,7	20,6	21,6	20,2	16,3
Slovakia	27,0	20,6	19,3	27,6	33,9	33,7	34,0	33,7	29,7	26,5
Finland	18,7	16,5	16,5	21,5	21,4	20,1	19,0	19,9	20,5	22,4
Sweden	21,5	19,2	20,2	25,0	24,8	22,8	23,7	23,6	22,9	20,4
United Kingdom	13,9	14,3	15,0	19,1	19,9	21,3	21,2	20,7	16,9	14,6
Iceland	8,2	7,1	8,2	16,0	16,2	14,6	13,6	10,7	10,0	8,8
Norway	8,8	7,2	7,3	9,2	9,2	8,7	8,6	9,1	7,9	9,9
Turkey	16,5	17,2	18,5	22,8	19,8	16,9	15,8	17,1	18,0	18,6
United States	10,5	10,5	12,8	17,6	18,4	17,3	16,2	15,5	13,4	11,6
Japan	8,0	7,7	7,3	9,3	9,5	8,3	8,1	6,8	6,3	5,6

Fonte: Eurostat. Unemployed less than 25 years. Percentage of active population.
Last update: 01.07.16. Extracted on 07.07.16

Graf. 4 - Tasso di occupazione 15-64 anni nei paesi della UE per grado di recupero rispetto al 2008 - Anni 2008, 2013 e 2015 (valori percentuali)



Fonte: Eurostat, Labour force survey (in ISTAT 2016, 105)

4. Possibili cause delle differenze nei livelli di occupazione giovanile dei paesi UE

Le differenze notate tra i vari paesi nei livelli di occupazione, soprattutto giovanile, inducono a pensare che esse siano dovute ad altre cause, oltre che al ciclo economico sfavorevole. In particolare le notevoli differenze tra il modello mediterraneo e quello tedesco meritano un approfondimento, che può essere proficuo rilevare per indicare alcune vie di uscita dalla crisi.

Alcuni autori già da vari anni stanno studiando la cosa. Essi sono partiti dalla distinzione tra 4 modelli tipici di welfare europeo, che potrebbero spiegare le diverse caratteristiche della disoccupazione giovanile:

«a) la Spagna è un caso di quello che è stato talvolta definito il sistema di welfare “europeo mediterraneo”, che potrebbe comprendere anche Francia, Grecia, Italia e Portogallo; b) la Germania è un caso rappresentativo del cosiddetto sistema “europeo continentale”, che comprende anche Austria e, secondo alcuni, anche Danimarca; c) la Svezia è un esempio del sistema “scandinavo” che comprende anche Finlandia e Norvegia e, secondo alcuni anche l’Olanda e la Danimarca; d) il Regno Unito è un esempio dei “regimi liberali”, tipici della tradizione anglosassone; e) infine, il caso dei paesi dell’Est Europeo è incluso in un paragrafo a sé poiché rappresentativo di paesi che hanno un passato socialista co-

mune e hanno sperimentato un analogo, drammatico processo di transizione dall'economia di piano a quella di mercato»⁸.

Le classificazioni dei regimi di *welfare* possono essere utili perché sovrapponibili, secondo alcuni (Vogel 2000, Esping-Andersen 2000, Burlacu 2007), ai regimi di transizione dalla scuola al lavoro. In particolare Pastore (2011) fa propria la proposta di Leibfried, il quale «parla di:

a) carattere residuale del sistema anglosassone, nel quale si tende ad assegnare allo stato solo i compiti che il mercato non può svolgere, ciò che spinge lo stato a svolgere un ruolo di compensazione di ultima istanza: in questo sistema lo stato si occupa principalmente dei poveri fornendo loro trasferimenti monetari;

b) carattere istituzionale del sistema Bismarkiano, nel quale lo stato riconosce il diritto alla sicurezza sociale e si offre nel ruolo di compensazione di prima istanza e di datore di lavoro di ultima istanza;

c) il carattere moderno del sistema Scandinavo, nel quale lo stato afferma il diritto al lavoro di ognuno e persegue, perciò, l'obiettivo della piena occupazione svolgendo il ruolo di datore di lavoro di ultima istanza. In questo sistema, l'occupazione è vista come uno strumento per finanziare anche lo stato sociale. Il diritto alla sicurezza sociale è considerato universale, e lo stato sociale fornisce compensazioni di prima istanza;

d) carattere rudimentale del cosiddetto *latin rim*, nel quale si proclama soltanto il diritto al lavoro, ma lo stato sociale è una promessa semi-istituzionalizzata. Sul sistema Mediterraneo, va riportato il contributo di Ferrera⁹, che tenta di caratterizzare in termini positivi, anziché residuali il sistema Europeo Mediterraneo. Tale sistema appare frammentato. Esso tende a fornire garanzie reddituali legate per lo più alla posizione occupazionale, sussidi generosi, ma senza fornire un'articolata rete di protezione sociale. L'assistenza sanitaria è concepita come un diritto di cittadinanza»¹⁰.

L'autore prosegue analizzando il *caso spagnolo* che, con quello *italiano*, è il più rappresentativo del gruppo *europeo mediterraneo*. In essi: «Il ruolo dello stato nelle politiche sociali in genere è ridotto. Sulla famiglia, di conseguenza, si “scaricano” responsabilità – ed anche costi – notevoli [...]. Alla famiglia spetta non solo il sostegno al reddito e ai consumi dei figli durante un periodo di studio lunghissimo, soprattutto in Italia, ma anche nelle fasi altrettanto lunghe di disoccupazione e, di recente, di precarietà lavorativa»¹¹.

In tali paesi: «Il mercato del lavoro è stato molto rigido fino ad anni recenti,

⁸ PASTORE (2011), *Fuori dal Tunnel. Le difficili transizioni dalla scuola al lavoro in Italia e nel mondo*, Torino, Giappichelli, 53.

⁹ Cit. in BURLACU 2007, *Welfare State Regimes in Transition Countries: Romania and Moldova Compared*, in “CEU Political Sciences Journal”, 2(3), pp. 302-318.

¹⁰ PASTORE (2011), 55.

¹¹ PASTORE (2011), 55-56.

sia a causa del ruolo della contrattazione collettiva nella determinazione dei salari che di una legislazione a protezione dell'impiego che, fino ad anni recenti, ha teso anche a scoraggiare in misura significativa assunzioni temporanee e licenziamenti. Tuttavia, in entrambi i paesi, ormai da oltre un quindicennio, si assiste a interventi volti ad accrescere la flessibilità nel mercato del lavoro. [...]

Il sistema di istruzione è di tipo sequenziale, in quanto prevede che la Formazione Professionale sia acquisita solo al termine dell'istruzione di carattere generale, e alquanto rigido. La rigidità del sistema d'istruzione italiano non è data solo dal fatto che sono scoraggiati i passaggi da un curriculum all'altro, ma anche dalla durata degli studi universitari, ai quali possono in linea di principio accedere quasi tutti i diplomati, ma che pochi completano, almeno in Italia (Becker, 2006, Pastore, 2009; Caroleo e Pastore, 2010). Entrambi i fattori contribuiscono a tenere alto il tasso di abbandono scolastico ed universitario. Eppure, ben poco è offerto a chi abbandona il percorso scolastico. Infatti, la spesa in politiche attive per l'impiego è del tutto insufficiente¹². Questi sarebbero i motivi, secondo l'autore, dell'alto tasso di disoccupazione (o di precariato) dei due paesi.

5. Incidenza dell'apprendistato per aumentare il livello di occupazione nella popolazione giovanile

Inoltre va rimarcata la differenza del valore del titolo di studio.

Il caso tedesco invece è rappresentativo di un altro tipo di organizzazione degli studi, pur conservando un alto livello di *welfare*.

«Come spiega Dietrich (2007), il sistema di istruzione tedesco si caratterizza per un forte grado di inclusione, grazie al riconoscimento del valore formativo dell'apprendistato, ma presenta anche un elevato grado di rigidità. In primo luogo, si chiede ai giovani di scegliere il loro futuro lavorativo molto presto, già all'età di 10 anni [...]. Tre opzioni di scuola secondaria superiore sono consentite al termine della *Grundschule*:

a) il ginnasio, scelto da circa il 30% dei giovani, ha una durata curriculare di 10 anni e dà accesso all'università alla quasi totalità di coloro che lo frequentano;

b) la scuola intermedia (*Realschule*), scelta da circa il 60% dei giovani, dura 3 anni, prevede un periodo di formazione scolastica di 6 anni e, in seguito, un periodo altrettanto lungo di formazione retribuita in azienda (apprendistato) ovvero, per una parte minoritaria, la cosiddetta università professionale (*Fachhochschule*);

c) la scuola secondaria generale (*Hauptschule*) dura 5 anni. Coloro che vi accedono possono poi entrare in percorsi di formazione professionale all'interno di

¹² PASTORE (2011), 56.

simulazioni d'azienda, vale a dire laboratori che assomigliano ad aziende, ma non operano sul mercato, e garantiscono, perciò, un minore contenuto professionalizzante rispetto all'apprendistato, svolto in aziende operanti sul mercato»¹³.

Questo tipo di organizzazione scolastica spiegherebbe, a detta degli autori citati, il motivo della bassa percentuale di giovani disoccupati in Germania ed il fatto che il divario tra occupati giovani e occupati anziani sia leggerissimo.¹⁴ Tutto poggia sul valore e riconoscimento sociale e legale dell'apprendistato: «Quest'ultimo consiste di un contratto pluriennale fra un giovane e un'impresa. L'attività formativa dell'impresa è riconosciuta dalla scuola. Il giovane garantisce una collaborazione costante in azienda: durante la durata del contratto, egli divide il suo tempo di lavoro fra la formazione teorica a scuola, per 1-2 giorni settimanali, e la formazione pratica in azienda, per 3-4 giorni settimanali. L'azienda offre un maestro, uno stipendio, che di solito è molto inferiore di quello di un operaio, e la relativa contribuzione pensionistica. Al termine del periodo di formazione è previsto un esame di qualifica organizzato presso la Camera di Commercio»¹⁵.

Al sistema di apprendistato si può accedere in qualsiasi momento ed a qualunque età. Esso potrebbe essere considerato un fallimento, ma in Germania l'apprendistato non è considerato meno dignitoso del ginnasio. Questo è ciò che fa la fortuna del sistema duale tedesco, il quale garantisce bassi tassi di abbandono e ottime prospettive occupazionali e retributive.

Ovviamente tale sistema non è esente da critiche: «Secondo un modo comune di pensare, la formazione secondaria superiore non dovrebbe essere professionalizzante, ma dovrebbe essere, piuttosto, di carattere generale. Infatti, essa deve garantire a chi la consegue una maggiore adattabilità, nel corso di una vita lavorativa che si fa sempre più lunga, ai cambiamenti sempre più frequenti della tecnologia e dei metodi di produzione (Steedman, 1993). Come nota, tra gli altri, Dietrich (2007), l'*early tracking* è senz'altro un punto debole del sistema tedesco»¹⁶. Questo può essere uno dei motivi della sua non adozione da parte di altri paesi. Inoltre va considerato anche il fatto della forte espansività del modello economico tedesco, che, pur in periodo di crisi riesce a produrre di più e meglio degli altri, grazie alla forte capacità di esportazione. L'andamento positivo dell'economia tedesca è l'altro fattore che spiega la quasi piena occupazione giovanile in Germania a dispetto della crisi o di altri fattori economici negativi, che hanno avuto un impatto maggiore in altri paesi rispetto alla Germania.

¹³ PASTORE (2011), 59-60.

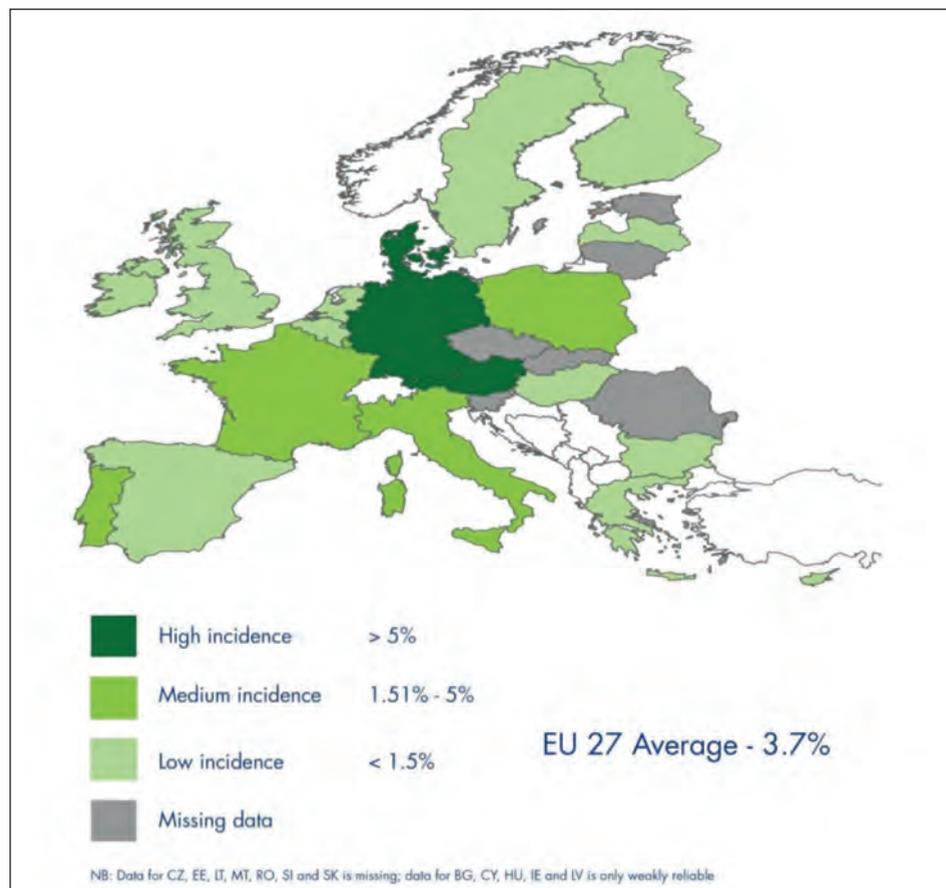
¹⁴ «Secondo Ryan (2001, p. 55 ss.; 2008) e O'Higgins (2001), il sistema duale contribuisce in modo determinante a spiegare il basso tasso di disoccupazione giovanile tedesco e la sua indipendenza dall'andamento del ciclo economico» (Pastore 2011, 61).

¹⁵ PASTORE (2011), 60.

¹⁶ PASTORE (2011), 61.

La stessa Commissione Europea aveva studiato in anni passati l'incidenza dell'apprendistato nella popolazione giovanile (15-29) UE ed aveva riscontrato che essa incideva in maniera maggiore nei paesi dove questo era maggiormente valorizzato ed integrato con i programmi scolastici di base (cfr. Figura 1).

Fig. 1 - Incidenza (%) dell'Apprendistato nella popolazione giovanile (età 15-29) in UE-27 (2011)



Fonte: Calcolata sulla base dei dati Eurostat, nell'UE LFS microdati (2011) in EUROPEAN COMMISSION, *Apprenticeship and Traineeship Schemes in EU27: Key Success Factors. A Guidebook for Policy Planners and Practitioners*, December 2013¹⁷ (<http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1045>)

¹⁷ “Schemi di apprendistato-tipo” (*Apprenticeship-type schemes*) sono quelle forme di formazione professionale iniziale (IVET) che formalmente combinano e alternano formazione in azienda (periodi di lavoro pratico in un posto di lavoro) con istruzione scolastica (periodi di formazione teorico-pratica in un centro scolastico o di formazione) e il cui completamento con successo conduce alla certificazione di gradi IVET riconosciuti a livello nazionale (EUROPEAN COMMISSION, *Apprenticeship and Traineeship Schemes in EU27: Key Success Factors. A Guidebook for Policy Planners and Practitioners*, December 2013, in <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1045>).

Se si tenesse conto di questi risultati, si potrebbe dare maggior valore ai corsi di Formazione Professionale. Infatti avere una professione costituisce un fattore decisivo del diventare adulto e cittadino responsabile, perché il lavoro è una fonte di sostentamento che assicura il soddisfacimento dei bisogni fisiologici primari (mangiare, bere, dormire). Ciò consente di rendersi autonomo, di svincolarsi dalla famiglia di origine e di formarne una nuova, al cui interno assolvere funzioni generative e accudenti. Inoltre, esso consente di soddisfare bisogni psicologici di autostima, di autorealizzazione e di soddisfazione. Difatti, chi lavora ha in mente un obiettivo e impiega del tempo, nella propria giornata, per realizzarlo: in sintesi affronta l'esistenza con un maggior senso di prospettiva e prevedibilità. Il lavoro è, oltretutto, un forte fattore di inclusione sociale, di remunerazione e di status sociale. La ricerca di un'occupazione si allaccia ad un progetto più ampio di realizzazione personale, da qui la necessità di basare le proprie scelte in tema di lavoro su criteri complessi: economici (stipendio, possibilità di carriera, ecc.); ma anche sociali e relazionali (grado di coinvolgimento in nuove mansioni, rapporti con i colleghi e con i dirigenti)¹⁸. Tutto questo fa sì che non si possa prescindere dal lavoro nei programmi di educazione e socializzazione delle nuove generazioni. Tutti i programmi politici falliranno se non riusciranno ad assicurare ai propri cittadini un lavoro *decoroso*¹⁹.

Bibliografia

- BECK U., *Il lavoro nell'epoca della fine del lavoro. Tramonto delle sicurezze e nuovo impegno civile*, Torino, Einaudi, 2000.
- BERTAGNA G., *I rapporti tra istruzione/formazione e sviluppo socio-economico. Quale modello?*, Paper, sl, 2002.
- BERTAGNA G., *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di "istruzione" e di "istruzione e formazione professionale" di pari dignità*, Soveria Mannelli (CZ), ed. Rubbettino, 2006.
- BERTAGNA G., *Lavoro e formazione dei giovani*, Brescia, La Scuola, 2011.
- BLOSSFELD H.P. - BERTOLINI S. [et al.], *Giovani, i perdenti della globalizzazione? Lavoro e condizione giovanile in Europa e in Italia*, Milano, F. Angeli, 2011.
- BOBBA L. - CIONTI G., *Il lavoro nel Duemila. Tra conflitto e integrazione: tracce per una nuova solidarietà*, Bologna, EDB, 1990.
- BOLDIZZONI D. - SALA M.E. (Edd.), *Generazione Y: I surfisti nella rete e il mondo del lavoro*, Milano, Guerini e Associati, 2009.
- BOMBELLI M. C. [et al.], *Generazioni in azienda. Se gioventù sapesse, se vecchiaia potesse*, Milano, Guerini e Associati, 2013.

¹⁸ BOBBA - CIONTI (1990), *Il lavoro nel Duemila. Tra conflitto e integrazione: tracce per una nuova solidarietà*, Bologna, EDB, 40-41.

¹⁹ È il termine usato nel citato Rapporto ILO (<http://www.ilo.org/employment/areas/youth-employment/work-for-youth/lang--en/index.htm>) per indicare un lavoro che corrisponda al titolo di studio conseguito e alle proprie aspirazioni, non precario, né sottopagato, né pagato in nero...

- BRUNI L., *Fondati sul lavoro*, Milano, Vita e Pensiero, 2014.
- BURLACU I., *Welfare State Regimes in Transition Countries: Romania and Moldova Compared*, in "CEU Political Sciences Journal", 2(3), 2007, pp. 302-318.
- CARLINI R., *Disoccupazione giovanile: l'esercito degli scoraggiati*, in "Rocca", 21, 2011, pp. 20-22.
- CENTRO DI ORIENTAMENTO PASTORALE, *Progettare futuro attraverso famiglia e lavoro: il sogno dei giovani. Dossier*, Bologna, EDB, 2014.
- COLASANTO M. – LODIGIANI R. (Eds.) (2007), *Il ruolo della formazione in un sistema di welfare attivo*, Roma, CNOS-FAP, 2007.
- COLASANTO M., *Lavoro, formazione e welfare*, in GOSSETTI G. (Ed.), *Lavoro e lavori*, Milano, FrancoAngeli, 2011, pp. 138-148.
- CORTESE A. (Ed.), *Carriere mobili: percorsi lavorativi di giovani istruiti nel Mezzogiorno*, Milano, F. Angeli, 2012.
- DE LUIGI N. – MARTELLI A. – RIZZA R. (Eds.), *Giovani e mercato del lavoro*. Instabilità, transizioni, partecipazione, politiche, in «Sociologia del Lavoro», n. 136, 2014, pp. 7-330.
- DELL'ARINGA C. - TREU T. (Eds.), *Giovani senza futuro? Proposte per una nuova politica*, Bologna, Il Mulino, 2011.
- DIETRICH H., *Leaving school but not prepared for work? School to work transitions and labour market policy for young people in Germany*, IAB, mimeo, 2007.
- EUROPEAN COMMISSION, *Apprenticeship and Traineeship Schemes in EU27: Key Success Factors*. A Guidebook for Policy Planners and Practitioners, December 2013. (<http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1045>)
- EUROPEAN COMMISSION, *EU Youth Report 2015*, in <http://bookshop.europa.eu/en/eu-youth-report-2015-pbNCA015001/> (18.07.2016).
- EUROSTAT, in <http://ec.europa.eu/eurostat> (18.07.2016).
- FERRERA M., *Verso una cittadinanza sociale aperta*. I nuovi confini del welfare nell'Unione Europea, in «Rivista italiana di scienza politica», n. 1, 2004, pp. 95-126.
- FERRERA M., *Verso un modello UE di capitale umano?*, in «Scuola democratica», n. 3, 2013, pp. 725-731.
- FONDAZIONE ISTDUD (ed.), *Yers ready for work around the world - Final Research Report*, in http://www.istud.it/attivita_ricerca/biblioteca/elenco_completo/pubblicazione.aspx?PUBB=1662 (18.07.2016).
- GIAMPICCOLI F. (Ed.), *Globalizzazione, Lavoro, Mezzogiorno*, Torino, Claudiana, 2001.
- GINEVRA M.C., *Career decision-making profiles of Italian adolescents*. In "Journal of Career Assessment", 20(4), 2012, pp. 375-389.
- GUIDI R. (Ed.), *Rischiare politiche giovanili: proposte, riflessioni, orientamenti per la politica e il lavoro sociale*, Torino, Gruppo Abele, 2010.
- ILO, http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/documents/instructionalmaterial/wcms_231722.pdf, 2013.
- ILO, *Global Employment, Trends for Youth 2015, Scaling up investments in decent jobs for youth*, International Labour Organization, Ginevra, 2015.
- ILO, *World Employment Social Outlook 2016. Transforming Jobs To End Poverty*, International Labour Office, Ginevra, 2016.
- ILO, *World Employment and Social Outlook for Youth 2016 - Report, charts, news, videos* (<http://www.ilo.org/global/research/global-reports/youth/2016/lang--en/index.htm>), 2016.
- ILO, *Work4Youth (W4Y). Promoting decent work for Youth through knowledge and action* (<http://www.ilo.org/employment/areas/youth-employment/work-for-youth/lang--en/index.htm>), 2017.
- ILO, *Topic Portal on Youth Employment* (<http://www.ilo.org/global/topics/youth-employment/lang--de/index.htm>), 2017.
- ILO, *World employment. Social outlook. Trends 2017*, Ginevra 2017.
- ISTAT, *Rapporto annuale 2015. La situazione del Paese*, Roma, Istituto nazionale di statistica, 2015.

- ISTAT, *Rapporto annuale 2016. La situazione del Paese*, Roma, Istituto nazionale di statistica, reperibile anche in <http://www.istat.it/it/files/2016/05/Ra2016.pdf> (18.07.2016).
- MALIZIA G. – NANNI C., *Welfare e educazione. Le politiche del governo Renzi: la Buona Scuola, il Jobs Act*, in «Orientamenti Pedagogici», 62, n. 4, 2015, pp. 793-817.
- MALIZIA G., *Giovani e mercato del lavoro in uno scenario socio-economico ancora incerto. Problemi e prospettive*, in “Rassegna CNOS”, 32, n. 3, 2016.
- MALIZIA G. (a cura di), *Successo formativo degli allievi del CNOS-FAP. Qualificati e diplomati negli anni 2010-14. Prospettive Teoriche ed Evidenze Empiriche a Confronto*, Roma, CNOS-FAP, 2016.
- MALIZIA G. – NANNI C., *Crisi economica e politiche educative. Il caso del governo Monti e del Ministro Profumo*, in «Orientamenti Pedagogici», 60, n. 3, 2013, pp. 567-591.
- MALIZIA G. – PIERONI V., *L'inserimento dei giovani qualificati nella FPI: a.f. 2009-10*, Roma, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali/CNOS-FAP, 2012.
- NALDINI M., *Le politiche sociali in Europa. Trasformazioni dei bisogni e risposte di policy*, Roma, Carocci, 2006.
- O'HIGGINS N., *Youth Unemployment and Employment Policy: A Global Perspective*, ILO, Ginevra, 2001.
- OIT, *Tendencias mundiales del empleo juvenil 2015. Promover la inversión en empleos decentes para los jóvenes*, Oficina Internacional del Trabajo, Ginevra, 2015.
- PACI M., *Nuovi lavori, nuovo welfare: sicurezza e libertà nella società attiva*, Bologna, Il Mulino, 2005.
- PASTORE F., *Fuori dal Tunnel. Le difficili transizioni dalla scuola al lavoro in Italia e nel mondo*, Torino, Giappichelli, 2011.
- PORTALE EUROPEO PER I GIOVANI/EUROPEAN YOUTH PORTAL, in https://europa.eu/youth/EU/working/jobs_it (18.07.16)
- REDAZIONE ONLINE DEL CORRIERE DELLA SERA, *Istat: a gennaio +70mila occupati, ma risale la disoccupazione giovanile*, 2 marzo 2016, in http://www.corriere.it/economia/16_marzo_01/istat-gennaio-70-mila-occupati-ma-risale-disoccupazione-giovanile-0c3ca118-df91-11e5-86bb-b40835b4a5ca.shtml (02.07.2016).
- ROSENAU P.M., *Post-modernism and the social sciences. Insight, inroads, and intrusions*, Princeton, Princeton University Press, 1992.
- RYAN P., *The school-to-work transition. A Cross-National Perspective*, in “Journal of Economic Literature”, vol. 39, n. 1, March, 2001.
- RYAN P., *Youth Employment Problems and School-to-Work Institutions in Advanced Economies*, in DE FREITAS G. (Ed.), *Young Workers in the Global Economy. Job Challenges in North America, Europe and Japan*, Edward Elgar, Cheltenham, 2008.
- SENNET R., *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, Milano, Feltrinelli (or. 1999, *The Corrosion of Character*), 2002.
- SPARREBOOM T., A. STANEVA, *Is education the solution to decent work for youth in developing economies? Identifying qualifications mismatch from 28 school-to-work transition surveys*, ILO, Ginevra, 2014.
- STEEDMAN H., *The Economics of Youth Training in Germany*, in “Economic Journal”, 103 (420), 1993, pp. 1279-1291.
- STIGLITZ J.E., *La globalizzazione e i suoi oppositori*, Torino, Einaudi, 2002.
- SZCZESNIAK M., *“Generazione NEET”: alcune caratteristiche, cause e proposte*, in “Orientamenti Pedagogici”, 4, 2012, pp. 729-747.
- VELLANI I. (Ed.), *Lavoro, mercato e formazione: dossier*, Roma, Fondazione Apostolicam Actuositatem, 2014.
- VOGEL J., *European Welfare Regimes and the Transition to Adulthood. A Comparative and Longitudinal Perspective*, in “Social Indicators Research”, 59 (3), 2002, pp. 275-299.

Il lavoro dell'etnografo

Spunti di metodo a partire dall'analisi di un testo letterario

GIUSEPPE TACCONI¹

L'articolo, a partire dall'idea che la letteratura rappresenti un fondamentale strumento ottico, che consente di vedere meglio e più a fondo le cose, propone una lettura tematica del libro "Euforia", della scrittrice americana Lily King, che mette efficacemente a fuoco il lavoro del ricercatore etnografico.

The following article is based on the idea that literature is a fundamental optical instrument allowing a better and deeper view of things and proposes a thematic reading of the book "Euphoria", written by the American writer Lily King, which focuses on the work of the ethnographic researcher.

1. Introduzione metodologica

Due sono i presupposti delle analisi e delle riflessioni che seguono: che sia possibile avvicinarsi al metodo etnografico attraverso una sorta di etnografia del lavoro dell'antropologo (Stocking, 1983; Clifford, 1993; Marzano, 2001) e che, in questa operazione, diventi particolarmente utile il ricorso a quel tipo di letteratura – intesa proprio nel senso di creazione letteraria – che si propone di mettere in parola il lavoro degli etnologi (cfr., ad esempio, King, 2016; Berlinski, 2011; Naylor, 1988).

Spesso, infatti, è proprio la narrazione letteraria a offrire esempi convincenti di analisi etnografica di diversi fenomeni, tra cui anche le pratiche lavorative. Qui ci si soffermerà esclusivamente sul libro della scrittrice americana Lily King, recentemente tradotto in italiano da Mariagrazia Gini per Adelphi (2016), che mette a tema la pratica lavorativa dell'etnografo², e si cercherà di rilevare in particolare il contributo metodologico che può derivare da una tale lettura.

Il presente articolo si colloca così in linea con una serie di studi, già apparsi su questa rivista, in cui si è tentato di dar voce di volta in volta al lavoro dell'insegnante di scuola (Tacconi, 2008a, 2008b, 2008c, 2010), a quello dell'educatore di strada (Tacconi, 2016a) e a quello del formatore (Tacconi, 2016b)³, proprio

¹ CARVET – Università degli Studi di Verona, giuseppe.tacconi@univr.it

² Devo a Domenico Lipari la segnalazione di questo romanzo e gustose conversazioni dalle quali è nata l'idea di questo approfondimento (cfr. Lipari, 2016b).

³ Quell'articolo (Tacconi, 2016b) presentava Primo Levi come "etnografo" del lavoro di Fausone e illustrava la valenza formativa di tale approccio, che può essere visto come una sorta di co-costruzione dialogica dei significati; l'etnografia veniva dunque là assunta come metafora del lavoro formativo.

a partire da un'analisi tematica di testi letterari che, più o meno esplicitamente, assumono quei mestieri come oggetto e fonte di ispirazione e si propongono di esplicitarne i segreti e le possibilità.

Il romanzo di Lily King (2016) è costruito come una specie di resoconto etnografico del lavoro dell'antropologa americana Margaret Mead (1901-1978), del suo primo marito, il neozelandese Reo Fortune (1903-1979), e dell'inglese Gregory Bateson (1904-1980), che nella realtà, ma non nella finzione letteraria, diventerà il suo secondo marito. Nel romanzo, i personaggi che hanno ispirato il libro, protagonisti dell'antropologia novecentesca, diventano rispettivamente Nell Stone, Schuyler Fenwick (detto Fen) e Andrew Bankson. Il romanzo si focalizza sul breve e intenso periodo (i mesi tra la fine del 1932 e il 1933) che i tre trascorsero sulle rive del fiume Sepik, nel territorio dell'allora colonia britannica della Nuova Guinea, a studiare le culture e la vita sociale di alcune tribù locali, ma introduce sviluppi che si discostano dalla loro biografia. È Bankson a introdurre Nell e Fen presso la tribù dei Tam, a sette ore di distanza da dove lui stava lavorando con i Kiona. L'autrice si è accuratamente documentata, soprattutto attraverso la lettura della biografia che Jane Howard (1984) aveva scritto su Margaret Mead, oltre che sugli scritti di diversi autori, tra i quali i tre che l'hanno ispirata.

La storia, centrata più sui tre personaggi principali che sulle popolazioni da loro studiate, racconta il triangolo sentimentale, intellettuale e professionale che si sviluppa tra di loro (Della Valle, 2017; Lipari, 2016b; Smith, 2015) e tratta, tra i vari aspetti, alcuni temi tipici della ricerca etnografica di quegli autori, come le questioni di genere, le cerimonie che presentano elementi di travestitismo e alcuni rituali erotici collettivi.

Non interessa qui la "verità" storica della narrazione, la sua aderenza o meno alla vicenda dei tre personaggi a cui l'autrice si è ispirata; interessa la "verità" letteraria della narrazione e la sua capacità di rivelarci dal vivo, facendoci quasi scendere sul campo, le caratteristiche essenziali di un particolare lavoro, quello dell'antropologo.

King disegna i suoi personaggi in modo sostanzialmente fedele ai suoi modelli. Dalla fine del cap. 1, la voce narrante è quella di Bankson e, dal cap. 7, il suo racconto si alterna con pagine del diario di Nell, che danno voce alle caratteristiche della sua pratica di ricerca. Anche lo stile riflessivo del racconto di Bankson o quello spontaneo ed emotivo dei diari di Nell si avvicinano molto alla scrittura rispettivamente di Bateson e della Mead. Bankson rimane affascinato dal metodo di ricerca adottato da Nell, dalle sue tecniche di osservazione e dal suo modo di prendere note.

La lettura tematica del romanzo che viene qui proposta (cfr. Zinato, 2008) traslascia buona parte della trama e si focalizza sul metodo, non solo quello di Nell, ma anche quello di Bankson e di Fen. Nei loro diversi stili si possono infatti rico-

noscere anche i tratti salienti di diversi approcci alla ricerca etnografica, ripresa qui nella sua fase nascente, quando teorie e metodi non erano ancora codificati.

Si è proceduto in modo induttivo, leggendo e rileggendo il testo per identificare in esso le unità significative rispetto all'oggetto dell'indagine: il metodo etnografico – o il lavoro dell'antropologo – così come descritto nel romanzo di Lily King. Talvolta, nel romanzo, le mosse metodologiche vengono specificamente messe a tema, in una specie di meta-riflessione sul metodo, altre volte vengono descritte in termini di azioni dei personaggi e possono essere desunte da tali descrizioni. I singoli brani – o unità – sono stati trascritti su un file ed etichettati; le singole etichette sono state poi raggruppate per affinità e i raggruppamenti sono stati a loro volta etichettati, fino a generare il sistema di categorie o macrotemi attorno ai quali è organizzato il paragrafo successivo. Tutto il processo è stato ricorsivo. Nella stesura attuale, vengono evidenziati solo i temi emergenti, ma ciascun tema aggrega quasi sempre diversi sotto-temi⁴. Dall'intreccio tra le varie categorie emerge una rappresentazione articolata del lavoro dell'antropologo e del metodo antropologico, che forse può essere estesa anche a contesti più ampi di quelli in cui si è svolta la ricerca degli antropologi che hanno ispirato la scrittrice. I tratti essenziali del lavoro dell'antropologo vengono restituiti nel paragrafo seguente ricorrendo ampiamente a brani estratti dal testo che ne rappresentano le evidenze. È chiaro che questa focalizzazione può essere apprezzata in tutta la sua densità solo sullo sfondo di una lettura integrale del romanzo (King, 2016).

2. La lezione di Lily King sul lavoro etnografico

Nel romanzo di Lily King (2016) vengono pian piano svelati i segreti del mestiere dell'etnografo, i tratti del suo metodo di lavoro. Ne risultano un insieme di strategie conoscitive e il loro intreccio, che disegna non tanto un sistema fisso di regole da applicare linearmente, quanto una raccolta di strumenti di lavoro che, indissolubilmente intrecciati tra loro, vengono sempre declinati nel concreto di diverse e specifiche situazioni. Qui di seguito verranno presentate le strategie principali che possono essere ricavate dalla lettura del romanzo.

Entrare in relazione

Entrare nel campo della ricerca significa innanzitutto entrare in una relazione prolungata e profonda con i vari soggetti, farsi accogliere, interagire e dialogare con loro, dar loro la parola e accoglierne il senso. Il romanzo ci mostra l'intensità

⁴ Tali sotto-temi aggregati per affinità vengono evidenziati nel testo in grassetto.

e le sfumature di questa relazione. Nell stessa nota, sul suo diario, che la sostanza del suo lavoro è fatta di relazioni con i soggetti che le si avvicinano:

La nostra casa non è ancora finita, ma la mattina vengono a trovarmi i bambini e tutti quelli che vogliono disegnare o giocare a biglie sopportando le mie domande stentate (p. 87)⁵.

Bankson, riferendo di un colloquio con Nell, nota che l'antropologa non si limita ad aspettare gli altri nella sua casa, ma esce e va loro incontro:

Mi raccontò che il pomeriggio andava in tutte le case delle donne e che visitava anche altri due villaggi tam nelle vicinanze (p. 116).

Con le persone, Nell intrattiene una relazione anche fisica, che coinvolge tutto il corpo. Ad esempio, nello stesso passo appena citato, in cui racconta di essere andato a trovare Nell e Fen, che stavano lavorando a qualche ora di distanza, sempre sulle sponde del fiume Sepik, Bankson riferisce che, entrando nella loro casa affollata, viene colpito dal calore e dall'odore dell'umanità che si è là assiepata, poi finalmente vede Nell e la descrive così:

[...] la vidi. Era seduta a gambe incrociate, con una bambina in grembo e un'altra che le spazzolava i capelli. Stava mostrando un cartoncino a una donna davanti a lei. La donna, il cui figlio poppava con veemenza da un seno che sembrava prosciugato, disse qualcosa, e tutt'e due risero. Nell prese qualche appunto, poi le fece vedere un altro cartoncino. I Tam avevano un modo tutto loro di sporgere il mento, e anche Nell lo sporgeva così. Quando la donna ebbe commentato un po' di cartoncini, un uomo andò a sedersi al suo posto. Nell si alzò per prendere qualcosa dallo scrittoio e notai che ora camminava come loro (pp. 110-111). [...] Nell era brava [...]. Era camaleontica: non li imitava, ma li rifletteva. Il suo non era calcolo, non c'era nulla di studiato: era semplicemente il suo modo di lavorare (p. 116).

La qualità della relazione che è necessaria alla ricerca etnografica non può semplicemente essere l'esito dell'applicazione di una tecnica, ma esprimere un atteggiamento profondo di apertura, attenzione, rispetto e sincero interesse nei confronti dell'altro.

Per entrare in relazione, diventa essenziale imparare la lingua degli altri, altrimenti si incontrano diverse barriere e si ha sempre bisogno di un interprete. Non è una cosa che a Nell, a differenza di Fen, risulti particolarmente spontanea. Ecco, a questo riguardo, una notazione riferita al suo diario:

Per fortuna le parole della lingua tam sono brevi – di 2 e 3 sillabe, tutta un'altra cosa rispetto alle 6 sillabe di certe parole dei Mumbanyo –, ma non ho ancora imparato gli oltre 16 generi. Fen non le trascrive mai. Le assorbe, come la luce del sole, e capisce la sintassi per natura. Si spiega alla perfezione [...] (pp. 87-88).

⁵ Tutti i brani riportati da qui in poi sono tratti dall'edizione italiana del romanzo di Lily King (2016), con l'indicazione tra parentesi del numero di pagina. I brani che nel romanzo fanno parte del diario di Nell sono riportati, come nell'originale, in corsivo.

La relazione non si limita però all'aspetto verbale; coinvolge tutte le dimensioni della persona del ricercatore. Anzi, qualche volta, fermarsi al linguaggio verbale potrebbe costituire un ostacolo alla comprensione reciproca. Nell, ad esempio, sempre nel suo diario, dà conto dei suoi progressi nell'apprendimento della lingua, ma osserva anche che questo non basta:

Adesso [...] il mio lessico supera le 1000 parole e la mattina e la sera ripasso, anche se a volte vorrei poterne fare a meno: senza parlare ci si osserva a vicenda molto di più. La mia nuova amica Malun oggi mi ha portata in una casa per le donne dove tessevano e riparavano le reti da pesca, e ci siamo sedute con sua figlia Sali che è incinta, la zia paterna di Sali e le quattro figlie grandi della zia. Sto imparando a conoscere il ritmo irregolare della loro conversazione, il suono delle loro risate, il modo in cui inclinano la testa. Intuisco le relazioni, le simpatie e antipatie nel gruppo come non riuscirei a fare se conoscessi bene la lingua. Finché non ne sei sprovvista non ti rendi conto di quanto una lingua disturbi la comunicazione, di quanto si sovrapponga, come un senso troppo dominante. Devi fare molta più attenzione a tutto se non capisci le parole. E una volta che inizi a comprenderle, tante altre cose scompaiono. A quel punto ti basi sulle parole, e le parole non sono sempre la cosa più affidabile (p. 80).

La relazione è un'adesione all'altro che va anche al di là delle parole, è incontro di corpi che consente di vedere ciò che, una volta pronunciato, rischia di scomparire.

Guadagnarsi la fiducia degli informatori

Per acquisire le informazioni che cerca, l'etnografo ha bisogno di alcuni intermediari che lo aiutino a entrare in contatto con i vari membri del gruppo. Essi diventano le principali fonti del suo lavoro. A loro va attribuito un punto di vista legittimo e rilevante sulla realtà che si intende analizzare, ma prima di tutto è essenziale guadagnarsene la stima e la fiducia.

A Bankson, che racconta della sua difficoltà a cogliere lo schema in un rito dove un'anziana dà agli altri istruzioni a bassa voce, Nell, ad esempio, suggerisce di interpellare direttamente l'anziana. Bankson afferma che quella donna non vuole parlare con lui perché dei bianchi le avevano ucciso il figlio. Ecco il dialogo:

«Hai riparato?». «Cosa?». «Hai fatto delle offerte a questa donna per riparare all'errore del tuo familiare?». «Quei maiali non sono miei familiari». «Secondo quella donna sì. Per loro ci sono solo dodici bianchi in tutto il mondo». «Le ho regalato del sale e dei fiammiferi, e ho cercato di rendermi simpatico in tutti i modi possibili». «C'è un rituale di riparazione?». «Non lo so». Nell sembrò perdere la pazienza. «Non puoi permetterti di avere una persona che ti detesta. Lo sapranno tutti e si comporteranno di conseguenza. Sta compromettendo i tuoi risultati» (p. 49).

Evitare di essere guardato con diffidenza o ostilità, farsi accettare, entrare in sintonia con l'altro sono condizioni essenziali per il buon esito del lavoro sul campo. Al di là della specificità della situazione descritta nell'esempio, è però sempre la qualità dell'ascolto a fare la differenza e a garantire la qualità dei dati.

Anche Nell ha i suoi informatori, come si ricava dalla seguente pagina di diario:

Pian piano mi sto conquistando dei bambini. Salgo nel campo dove vanno a giocare, dietro le case dove dormono le donne, o vado al lago, dove nuotano; mi accovaccio per terra e aspetto. Oggi ho portato un trenino rosso e l'ho spinto nella sabbia facendogli fare rumore. La loro curiosità ha vinto la paura e si sono avvicinati [...]. Stando con loro ho aggiunto almeno 50 parole nuove al mio piccolo lessico. Tutte le parti del corpo, più qualche parola sul paesaggio. Non si stancano di spiegare, come gli adulti. Gli piace essere degli esperti (p. 79).

Alcuni informatori possono essere particolarmente preziosi. Lo vediamo, ad esempio, in un altro passo del libro in cui Nell si avvicina a Xambun, un uomo che era tornato nella sua tribù dopo aver lavorato in miniera per una società occidentale. L'incontro non va a buon fine, ma è interessante la notazione della voce narrante:

Sul campo è inestimabile un informatore come lui: un uomo che è cresciuto in una cultura ma ne è stato lontano per un po' di tempo, tanto da poter vedere la sua gente da una prospettiva diversa e confrontare i suoi comportamenti con un altro insieme di comportamenti (p. 150).

Informatori che avessero maturato diverse appartenenze sarebbero capaci di relativizzare il proprio sguardo e di guardare a sé e al proprio contesto articolando molteplici prospettive. È quello che in genere capita alle figure marginali e periferiche, che possono aprire punti di vista inediti sulla realtà, ed è ciò che l'antropologo stesso è chiamato a imparare.

Il dialogo con gli informatori richiede pazienza, è sempre delicato, ma talvolta diventa, al tempo stesso, anche serrato e metodico. Lo attesta Bankson, che viene coinvolto da Nell in una conversazione con un vecchio uomo, Chanta, che non senza imbarazzi e reticenze racconta a Nell e Bankson di aver assistito a una cerimonia (*Bolunta*), nella sua infanzia, trascorsa nella tribù della madre, i Pinlau (pp. 189-192). A conclusione del dialogo, Bankson osserva:

Nell rideva con lui, e io non capivo cosa fosse appena successo: chi aveva posto le domande, e di chi fossero quelle domande, come avevamo fatto a tirargli fuori una storia che non voleva raccontare, che aveva nascosto per tutta la vita. *Bolunta*. Loro *vogliono* raccontare le loro storie, mi aveva detto lei una volta, ma non sempre sanno come. Avevo studiato anni, avevo trascorso sul campo anni, ma la mia vera formazione, quell'insistenza fatta metodo, a cui sarei ricorso per il resto della mia carriera, iniziò in quel momento con Nell (p. 192).

Bankson impara da Nell l'arte di intrattenere con gli informatori un dialogo insieme gentile e insistente, motivato da autentico interesse per la storia che essi raccontano.

Non si tratta poi di attribuire un significato a ciò che si vede ma di dar voce al significato che i soggetti stessi attribuiscono a ciò che vivono. Per questo è necessario anche **interpellare i soggetti sulle proprie osservazioni**. Solo loro possono attestarne l'attendibilità. È quanto si coglie nel seguente dialogo tra Bankson e Nell:

Mi chiese qual era l'ultimo pezzo del mio puzzle: le parlai di una cerimonia dei Kiona – il wai – che avevo visto una volta sola, quand'ero appena arrivato, e dei miei pensieri nascenti sul travestitismo che la caratterizzava. Mi chiese se avessi mai parlato con loro delle mie idee. Risi. «Cioè dovrei dire: “Nmebito, lo sai che quella notte, accogliendo il tuo lato femminile, hai dato a questa comunità l'equilibrio spesso minacciato dall'aggressività mascolina ipersviluppata della tua cultura?”. Intendi questo?». «Magari una cosa del genere: “Secondo te gli uomini che diventano donne e le donne che diventano uomini portano la felicità e la pace?”». «Ma loro non riflettono così». «Sì, invece. Riflettono su quello che hanno pescato il giorno prima – su cosa gli ha fatto guadagnare, su dove andare a pescare il giorno dopo. Riflettono sui figli, le mogli, i fratelli, i debiti, le promesse». «Ma non ho evidenze dei Kiona che analizzano i loro rituali per capirne il significato». «Sicuramente qualcuno li analizza. È che sono nati in una cultura dove non è previsto, quindi l'impulso si indebolisce, come un muscolo che non viene usato. Devi aiutarli ad esercitarlo». «Tu lo fai?». «Non ottengo risultati in un giorno solo, ma lo faccio. Il significato è dentro di loro, non dentro di te. Devi solo tirarlo fuori». «Dai per scontato che abbiano capacità di analisi che non so se hanno». «Sono esseri umani, con menti umane perfettamente funzionanti. Non sarei qui, se non credessi che sono umani quanto me» [...] «Non mi interessa la zoologia». Osservare osservare, mi avevano sempre insegnato. Non mi avevano detto di condividere le mie scoperte o di chiedere ai soggetti stessi di fare un'analisi. «Questo approccio non mette in imbarazzo il soggetto? Alterando i risultati?». «Credo che osservare senza parlare con loro delle tue osservazioni crei un'atmosfera di estrema artificialità. Non capiscono perché sei venuto. Se ti apri con loro, tutti diventano più rilassati e sinceri» (pp. 58-59).

I significati sono dentro i soggetti con i quali ci si rapporta. Si tratta di farli emergere, senza imporre i propri. La conoscenza si realizza così nella relazione e nel dialogo con l'altro che ne è il vero autore.

Osservare partecipando

Il cuore del lavoro etnografico consiste nell'**osservare** in modo sistematico i soggetti e le relazioni tra loro, prendendo appunti nella forma di note di campo e raccogliendo oggetti e informazioni. Il libro è pieno della descrizione di attività osservative, di scrittoi coperti di carte e quaderni di appunti, di cartelle e libri ricolmi di sottolineature e note a margine, perché anche la lettura aiuta e guida a osservare meglio e più in profondità.

Bankson descrive diverse scene in cui ha modo di vedere Nell al lavoro, mentre sta con i Tam e dialoga con alcuni di loro a partire dalle immagini che sono contenute su alcuni cartoncini:

Tornò a sedersi nello stesso angolo accanto al suo quaderno e chiamò una donna di nome Tadi. Io mi sistemai contro una trave lì vicino. I cartoncini erano come tutte le altre cose rimaste per un po' in quel clima: sbiaditi, fragili, umidi e ammuffiti. Avevano tutti lo stesso avvallamento in fondo, al centro, dove Nell li teneva col pollice, l'indice e il medio, in attesa della risposta. Ed era lunga l'attesa [...]. Nell abbassò la tavola e Tadi disse in fretta qualcosa: *koni*, o *kone*. Nell lo scrisse e gliene fece vedere un'altra (pp. 114-115).

Quando, poco dopo, Nell si mette a sistemare il materiale nella stanza rimasta vuota, la voce narrante, sempre quella di Bankson, osserva:

Mise tutto su uno scaffale. «Scusami un attimo» disse. Riprese il quaderno e scrisse qualche altra idea (p. 116).

Inseparabile dal suo quaderno, Nell scrive in ogni momento, durante e dopo l'osservazione. È sempre Bankson che, osservando ancora l'osservatrice, ad esempio, nota:

Era tornata nel suo elemento, seduta a gambe incrociate per terra con una cerchia di bambini tutt'attorno e altri tre ammassati in grembo. Facevano un gioco in cui si dovevano battere le mani a tempo e gridare a turno una risposta. Nell riusciva a tenere il tempo battendosi la mano sinistra sulla coscia, a prendere appunti con la destra e a urlare la risposta in lingua tam quando toccava a lei. Quando la bambina più piccola gridò la sua risposta gli altri si buttarono a terra dal ridere. Nell non capì; un bambino più grande si riprese e le spiegò, e Nell fece una gran risata, e tutti si buttarono di nuovo a terra (p. 189).

In un altro passo del libro, Bankson, dopo aver raccontato dettagliatamente un incontro di Nell con due donne tam sulla strada, a cui aveva avuto modo di assistere, osserva:

Nell tirò fuori un quaderno da una grossa tasca cucita alla buona sulla camicia e, senza nemmeno spostarsi all'ombra, riempì quattro pagine coi suoi piccoli geroglifici (p. 118).

Davvero questo tipo di osservazione caratterizza il lavoro etnografico che con essa viene quasi a identificarsi. Non è solo Nell a prendere appunti. Anche Bankson, mentre osserva, prende appunti. In un episodio in cui, assieme a Fen, riesce a entrare nella casa cerimoniale degli uomini tam, l'antropologo racconta l'incontro con un uomo di nome Kanup che gli parla dell'arte dei Tam e conclude:

presi appunti come facevo sempre sul campo, con assoluta concentrazione e completa incertezza sulla loro utilità (p. 160).

L'utilità degli appunti apparirà in un secondo momento. Essenziale però sono la cura e il dettaglio con i quali vengono raccolti sul campo, in presa diretta.

L'osservazione comporta anche la raccolta di **oggetti e artefatti**. Ad esempio, in una pagina del suo diario, Nell osserva:

Fen ha trovato una mappa nautica dei Kiona nella piroga di B. È un oggetto interessantissimo, un reticolo di sottili stecche di bambù con sopra dei piccoli gusci di lumaca legati in determinate posizioni. Bisogna alzarlo contro il cielo notturno allineando i gusci di lumaca alle stelle, e si ottiene la propria posizione (pp. 122-123).

Oggetti e artefatti, come ambienti e spazi, spesso raccontano più di quanto possono fare le parole.

L'osservazione è un'**operazione riflessiva**, riguarda anche lo stesso osservare.

Nel racconto di quando Fen e Nell arrivano alla casa di Bankson, tra i Kiona, e Nell osserva gli indizi del modo di lavorare del collega, abbiamo un'altra pagina di etnografia del lavoro dell'etnografo:

«Non ho mai visto come lavora un altro, sul campo» disse lei. [...] «Qui parli delle foglie di mango? C'è una domanda sulle foglie di mango» [...]. Finsi di non capire e andai da lei nello studio. Stava guardando il mio grande ammasso di quaderni, fogli sparsi e copie carbone. «Che nostalgia del lavoro!». [...] «Io non mi sono mai radicata così dai Mumbanyo». Osservò il guazzabuglio di carte come se avessero valore, come se fosse certa che in un modo o nell'altro ne sarebbe venuto fuori qualcosa di sostanziale. Vidi l'appunto di cui aveva parlato. *ancora fgl mgo su tmb??* Le spiegai che avevo assistito alla sepoltura di un ragazzo in un altro villaggio kiona e che sulla sua tomba erano state disposte con cura delle foglie di mango. «Secondo uno schema che avevi già visto?». «No: lo schema cambia di volta in volta, ma non riesco a capire con quale criterio». «L'età, il sesso, il rango sociale, le circostanze della morte, la forma della luna, la posizione delle stelle, l'ordine di nascita, il ruolo all'interno della famiglia». Si fermò per riprendere fiato. Sembrava pronta a darmi altre quarantacinque idee (p. 48).

Nella scena riportata si vede Bankson al lavoro, viene descritto il suo modo di prendere appunti, con abbreviazioni e punti interrogativi, e di "radicarsi" presso la popolazione che esplora. Nella conversazione si intravede qualcosa di come gli etnografi lavorano sui dati, formulando ipotesi interpretative, alla ricerca di schemi di azione.

L'osservazione si intreccia con la ricostruzione del ricordo, attraverso la memoria, e la scrittura di note. È ciò che, ad esempio, impegna Bankson nell'episodio che viene riportato di seguito:

Chiusi gli occhi e ricordai la cerimonia a cui avevo assistito. Era il mio primo mese con i Kiona e mi ero seduto con le donne; spesso, nei grandi raduni, venivo messo con le donne, come i bambini e i malati di mente. Alla mia sinistra c'era Tupani-Kwo, una delle più vecchie del villaggio. Ero riuscito a farle qualche domanda, ma non avevo capito molte risposte [...]. In silenzio andai a prendere il quaderno e la candela alla citronella [...]. Tornato al mio angolo sulla porta, scrissi della mia ultima conversazione con Tupani-Kwo su quel giorno. Rimasi sorpreso dall'energia che mi tornò improvvisamente. Le idee mi venivano in fretta, e le afferravo. Mi fermai solo una volta per affilare la matita col temperino. Pensai all'euforia di Nell e quasi risi a voce alta. Quella piccola ondata di parole era la cosa che più somigliava all'esaltazione sul campo (pp. 70-71).

Qui la scrittura sul campo, a servizio dell'osservazione, si connette anche a quell'euforia, che viene spesso descritta da Nell come caratteristica del lavoro sul campo.

L'osservazione è **azione ricorsiva**. Spesso, infatti, è necessario osservare e riosservare, come afferma ancora Bankson, quando racconta di aver assistito, una volta tornato dai Kiona, alla cerimonia del *wai*⁶:

Fecero il wai che mi avevano promesso. Nonostante tutti i colloqui e le mie centinaia di

⁶ Cerimonia che contiene elementi di travestitismo.

domande a centinaia di Kiona, non avevo capito niente di quella cerimonia. Non ne avevo capito la complessità [...]. Mi sedetti con Teket e la sua famiglia, e presi tanti appunti sulle loro reazioni quanti sulla cerimonia stessa (pp. 225-226).

Per comprendere il fenomeno in tutta la sua complessità non basta osservare una sola volta. C'è una scena particolarmente indicativa a questo riguardo, in cui questa volta è Nell a indugiare nell'osservazione, durante la quinta notte di una festa tra i Tam:

Nell si sedette vicino a una donna di nome Halana, che le passò un po' di kava e taro. Aprì il quaderno. Era la quinta notte: ormai aveva già visto tutto e non c'era niente da aggiungere. Udì il rimprovero di Boas: qualsiasi cosa è materiale utile, anche la tua noia; non si vede mai la stessa cosa due volte – mai credere di averla già vista, perché non è vero. Sto lavorando, pensò Nell: uno dei suoi stratagemmi per vedere ancora, vedere meglio, vedere oltre (p. 149).

Non si vede mai la stessa cosa due volte. Si tratta di imparare a vedere e rivedere, per riuscire a vedere sempre meglio e oltre.

Quello dell'osservazione diventa un vero e proprio *habitus* per gli antropologi. All'inizio del libro, si racconta di Nell e Fen che si allontanano dalla tribù dei Mumbanyo. Appena saliti a bordo di una lancia che li avrebbe condotti a Victoria, trovano due coppie di bianchi; Nell non può fare a meno di ascoltare una conversazione tra le due donne e anche con loro ricorre all'osservazione etnografica:

Nell prendeva appunti a mente:

- ornamentazione di collo, polsi, dita
- pittura solo su viso
- soprattutto labbra (rosso scuro) e occhi (nero)
- fianchi messi in risalto da vita strizzata
- conversazione competitiva
- l'oggetto di valore è l'uomo, non necessariamente averlo, ma saperlo attirare.

Non riusciva a fermarsi [...]. Per le successive quattro ore e mezza Nell osservò le coppie in abito da sera. Bevevano, si prendevano in giro, flirtavano, si offendevano, ridevano, si scusavano, si separavano, si riunivano. Osservò le loro facce giovani e inquiete; vide quant'era sottile la patina della loro sicurezza, con che facilità scivolava via quando credevano di non essere visti (pp. 13-17).

Che si tratti di tribù aborigene o di coppie in abito da sera, Nell non può fare a meno di osservare. E c'è un metodo nel suo procedere.

Di questo metodo fa parte, come accennavamo, l'**elaborazione di idee e ipotesi teoriche**, continuamente alimentate dai dati, che possano guidare nell'osservazione. Nell, nel romanzo, come la Mead (1954) nella realtà, elabora ad esempio una teoria riguardo all'adolescenza. In particolare, l'osservazione tra i Tam, le consente di precisare la sua teoria sui ruoli di genere:

... i dati continuavano ad arrivare: ribaltamento dei tabù, rapporti d'amicizia tra cognate, importanza della soddisfazione sessuale femminile [...] (p. 105).

Le teorie che trovano spazio sui taccuini e che guidano nell'osservazione sono "teorie rudimentali", per loro natura provvisorie e parziali. Ad esempio, ancora Nell, riflettendo sul rapporto instauratosi tra i tre colleghi, annota sul suo diario il pensiero che segue:

È una specie di danza, quella fra noi tre, ma quando c'è anche B c'è più equilibrio. L'indole esigente, rigida, determinata di Fen pesa molto su un piatto della bilancia, mentre sull'altro piatto c'è l'indole più flessibile e accomodante mia e di B. Non riesco a non pensare che posso usare questa teoria rudimentale nel mio lavoro, che è importante trovare qualcosa che bilanci la tua indole - forse una cultura è fiorente quando trova questo tipo di equilibrio tra la sua gente (p. 137).

Tra l'osservazione, la raccolta, l'analisi dei dati e l'emergere di una teoria si dà insomma un rapporto ancora una volta circolare. Le ipotesi possono aiutare, dare direzione all'osservazione, ma necessitano di una costante e adeguata vigilanza e di un confronto aperto con i dati. Nel diario di Nell l'Autrice inserisce alcune considerazioni sul lavoro di Fen che illustrano efficacemente questo aspetto:

ora che la casa è finita sta lavorando di più. Gli ho passato un sacco di roba interessante: la parentela, la struttura sociale, l'amministrazione, la tecnica, la religione. È che si sta concentrando troppo sulla parentela, proprio come dai Mumbanyo si concentrava troppo sulla religione e i totem. Pensa di aver individuato un modello che non vuole dirmi. Questo però gli dà energia e una direzione, quindi non posso lamentarmi troppo (p. 92).

Poco più avanti è proprio la protagonista del romanzo ad annotare, sempre sul suo diario, un'ulteriore considerazione:

Io e Fen abbiamo appena fatto la litigata che cercavo di evitare [...]. Si è concentrato su quella maledetta teoria della parentela escludendo tutto il resto, così adesso non abbiamo niente sull'amministrazione, la religione, la tecnica, ecc. Presumendo che ci fosse un sistema a trasmissione incrociata dove gli uomini ereditano dalle madri e le donne dai padri, si è entusiasmato sempre di più; stava tutto il giorno a parlare nelle case degli uomini e a volte restava in piedi tutta la notte cercando di far quadrare la teoria. Adesso che è andata in pezzi non vuole più continuare, non vuole capire qual è il vero modello e non vuole nemmeno lavorare su qualcosa di diverso [...]. (p. 92).

Le teorie possono aiutare a osservare, guidare l'esplorazione orientandola. In questo senso, può essere utile individuare delle dimensioni generali (parentela, struttura sociale, amministrazione, tecnica, religione ecc.) attraverso le quali diventa possibile organizzare i dati. Ma le teorie possono anche abbagliare e impedire di aprire lo sguardo a ciò che non entra nei propri schemi consolidati.

L'osservazione etnografica si precisa infine come **osservazione partecipante**. Solo entrando in contatto in modo prolungato con i soggetti dei quali si vuol descrivere l'esperienza si riesce infatti a comprenderne e descriverne le caratteristiche. Si tratta di osservare partecipando, come si può comprendere in diversi dei brani riportati sopra e nel lungo racconto che Nell fa a Bankson sulla sua

partecipazione al *minyana*, una sorta di rituale con massaggio erotico tra donne al quale era stata ammessa (pp. 203 ss.).

In un altro passo, guardando Nell al lavoro, Bankson riflette sul suo modo di interagire con le popolazioni locali:

Ebbi paura di non scrollarmi più di dosso il mio atteggiamento di «inglese tra i selvaggi», malgrado il vero rispetto che ero arrivato a provare per i Kiona. Lei, invece, dopo sette settimane era diventata più tam di quanto sarei mai stato io, tam o di qualsiasi altra tribù, a prescindere dal tempo di permanenza (p. 116).

L'osservazione partecipante richiede un forte coinvolgimento, ma anche la capacità di distanziarsi dalla realtà osservata⁷, per poterla appunto osservare – osservando anche se stessi al lavoro – ma anche disturbare e interrogare.

Scrivere per comprendere

La comprensione sembra avvenire prevalentemente nel momento della scrittura. C'è una scrittura prodotta sul campo e una scrittura più rallentata e riflessiva, che avviene dopo, in un secondo momento, e che aiuta a mettere insieme i tasselli pazientemente raccolti e a narrare l'azione stessa del raccogliere. Sembra quasi che la ricerca etnografica avvenga proprio attraverso processi di scrittura e di continua riscrittura.

Della scrittura sul campo come strumento dell'osservazione si è già detto sopra. Le note e gli appunti raccolti "a caldo" vengono accuratamente trascritti. Nel diario di Nell sono numerose annotazioni come la seguente:

Ho appena passato 4 ore a battere a macchina gli appunti di 2 giorni [...] (p. 80).

Anche Bankson trascrive regolarmente gli appunti e le note che ha steso sul campo:

Non la sentii arrivare. Stavo battendo a macchina gli appunti del giorno. «Come mi piace questo suono» disse da dietro la zanzariera, e mi fece sobbalzare. «Spero che non ti dia fastidio. I miei appunti ammuffiscono, se non li trascrivo subito». «Anche i miei». Mi sorrideva, luminosa e bellissima (p. 194).

Questa prima trascrizione è una fase importante del lavoro di scrittura. Il dialogo che segue, tra Bankson e Nell, che sono seduti accanto, impegnati proprio nella trascrizione delle loro note, attesta la centralità e la qualità di tale gesto:

⁷ A differenza di Nell, che riesce a mantenere tale delicato equilibrio, Fen si identifica completamente con gli altri che osserva diventando quasi un nativo. Sullo stile di Fen, nota ad esempio sempre la voce narrante: "Fen non voleva studiare gli indigeni: voleva essere un indigeno. L'antropologia gli piaceva [...]. Era vivere senza scarpe, mangiare con le mani e scoreggiare in pubblico [...]. Gli interessava fare e sperimentare. Pensare veniva dopo" (pp. 103-104).

«Ma stai scrivendo delle vere parole?» chiesi. Mi diede la sua prima pagina. Non c'erano paragrafi, la punteggiatura mancava quasi del tutto e il margine era quasi inesistente. *Tovi siede immobile gli occhi le si chiudono quasi si addormenta il suo corpo dondola e Mudama le toglie i pidocchi con cura li getta nel fuoco il rumore delle unghie tra i capelli, concentrazione tenerezza amore pace dedizione.* Abbassai gli occhi sulle mie parole: Alla luce di questa conversazione con Chanta, e della prossimità dei Pinlau, dai quali lui proviene, con i Kiona, si desume che altre tribù delle vicinanze un tempo praticassero rituali di travestimento. «Stai scrivendo una specie di romanzo d'avanguardia» osservai. «Quando li rileggerò tra un anno, voglio poter tornare nel vivo di un certo momento. Le cose che oggi trovo importanti potrebbero non esserlo più, un domani. Se riesco a ricordare la *sensazione* che ho provato questo pomeriggio quando ero seduta vicino a Mudama e Tavi, posso ricordare tutti i particolari che non ho scritto credendo che non fossero abbastanza importanti». Provai a fare come lei. Descrissi Chanta col suo tumore, le mani senza dita e gli occhi umidi e limpidi. Trascrissi tutto quello che ricordavo della conversazione, e non solo le cose che avevo negli appunti, anche se al momento mi era sembrato di scrivere tutto (pp. 194-195).

Mentre la scrittura di Bankson è quasi saggistica, la scrittura di Nell si può forse dire di tipo letterario; è una scrittura dettagliata, che sa restituire sensazioni e pensieri, ma anche suoni, odori e colori, e che stimola il ricordo. Bankson impara pian piano a fare come lei.

C'è poi un altro tipo di scrittura, che avviene in un secondo momento, dopo aver guadagnato una certa distanza rispetto all'immersione nel campo. Ad esempio, a una delle donne occidentali che le chiede cosa scriverà sulle tribù osservate, Nell risponde così:

Ho le idee ancora un po' confuse. Prima di tornare alla mia scrivania, a New York, non so mai quello che scriverò (p. 15).

E poco più avanti la voce narrante nota:

Finché non mettevi tutto nero su bianco, la tua tribù era un disastro (p. 16).

Un dialogo tra i tre protagonisti ribadisce lo stesso concetto:

«[...] Mi sa che i miei Kiona avrebbero festeggiato per una settimana intera, se me ne fossi andato. Ma resta sempre un ultimo tassello del puzzle da mettere a posto, e la sua forma è completamente sbagliata» [...]. «È sempre così quando lavori sul campo, no?» disse Nell. «Poi torni a casa, e tutto quadra» (p. 27).

La scrittura rende possibile quella presa di distanza, che è necessaria per cogliere e far cogliere il sapore unico di una cultura. Nel suo diario Nell ripensa a una conversazione con la sua amica e collega Helen⁸:

⁸ Nel personaggio di Helen, si colgono i tratti di Ruth Benedict (1887-1948), anche lei antropologa, della quale Margaret Mead fu allieva e amica. La sua opera più importante si intitola *Modelli di culture* ed è del 1934.

Ho ripensato per l'ennesima volta alla conversazione con Helen sui gradini della Columbia, quando parlavamo di come le culture hanno sempre un loro sapore [...]. Era appena tornata dalla spedizione tra gli Zuni, mentre io non ero mai stata da nessuna parte, e cercava di dirti che di tutto quel che studiamo niente ci aiuterà a identificare o definire quel sapore unico che abbiamo bisogno di restituire nelle nostre pagine [...], credevo che mi ci sarebbero voluti vent'anni per capire quel che voleva dire, ma l'ho capito appena sono arrivata nelle Salomone. E ora sono avvolta da questo nuovo sapore, così diverso da quello leggero ma senza umorismo degli Anapa e da quello denso e forte dei Mumbanyo. È un sapore complesso, ricco, vibrante; sono solo ai primi assaggi [...] (p. 89).

L'etnografia porta a una comprensione quasi fisica della specificità e dell'originalità di una cultura e tutto questo chiede di essere poi impresso nella scrittura. Il prodotto proprio dell'etnografia è la monografia che richiede un'elaborazione complessa di tutto il materiale raccolto:

Anche Nell lo aveva fatto: aveva preso le sue centinaia di quaderni e le aveva magicamente compresse in una risma di fogli puliti e sciolti; aveva preso milioni di particolari e li aveva incasellati in un qualche tipo di ordine per tirarne fuori un libro (p. 162).

Sullo stile di scrittura di Nell, Bankson, proprio narrando di aver letto la sua monografia sui *Bambini di Kirakira*⁹ osserva:

Lo lessi appena tornai, difilato. Poi lo rilessi il giorno dopo. Era il libro di etnografia meno accademico che avessi mai letto, con molte descrizioni, conclusioni generiche e poche analisi metodiche. In una sua recente lettera, Haddon aveva deriso il successo dei *Bambini di Kirakira*, dicendo che tutti ci saremmo dovuti portare una romanziera nelle nostre spedizioni sul campo. Molti di noi, però, provavano lo stesso trasporto con cui scriveva Nell, ma non avevano il coraggio di svelarlo perché erano troppo in debito verso le tradizioni delle vecchie scienze. Avevo pensato per molto tempo, accademicamente parlando, di essere stato istruito a procedere col naso a terra, e invece ecco Nell Stone che teneva la testa alta e la girava in tutte le direzioni [...] (p. 85).

Quello di Nell sembra lo stile di una vera e propria romanziera, ma forse la notazione ironica e svalutante di Haddon, nel testo citato, rivela in realtà la parentela stretta tra un certo tipo di etnografia e un certo tipo di letteratura.

Vedere le cose con gli occhi dell'altro
e comprendere se stessi in tale apertura

Entrare nel vivo di una cultura comporta la capacità di **vedere le cose dal punto di vista degli altri**. È ciò che emerge, ad esempio, da una conversazione tra i nostri tre antropologi che ha luogo mentre stanno leggendo il libro inviato da Helen, l'amica di Nell, che, in un passo sugli Zuni del Nuovo Messico, descrive come essi danzassero per indurre cambiamenti nella natura:

⁹ Si tratta del corrispettivo interno al romanzo di Mead (1954).

«L'instancabile martellio dei loro piedi attira l'umidità che è nel cielo e la condensa nelle grosse nubi della pioggia. Costringe la pioggia a scendere a terra». Nell annuì mentre leggevo. «Bellissimo» disse. «Penoso!». Fen balzò in piedi e puntò il dito sul foglio. «Ecco, l'ha fatta fuori dal vaso. Qui perde tutta la sua autorevolezza». «Ci sta portando nel vivo» obiettò Nell «nel cuore della cultura». «È una bufala. Sa benissimo che pestando i piedi non si fa piovere». «Certo, Fen. Ma qui lei rappresenta le cose come le vedono gli Zuni, ce le racconta dal loro punto di vista» [...]. «Cosa ne pensi, Bankson?» continuò Fen. «Sì o no alla pioggia costretta a scendere a terra? Al bravo scienziato è concessa la licenza poetica?» (p. 165).

Fen non è d'accordo con Nell sull'interpretazione del testo di Helen. C'è una discussione tra i due, ma Nell coglie il cuore del lavoro dell'antropologo, che sembra avvicinarsi a quello dello scrittore, in quanto sa far vedere e mostrare le cose dal punto di vista dell'altro.

La comprensione dell'altro poi è sempre anche **autocomprensione** mossa proprio dall'incontro. All'inizio del racconto, ad esempio, mentre sta descrivendo il viaggio in piroga di Nell e Fen che si allontanano dai Mumbanyo, l'Autrice osserva:

Nell cercò di non pensare ai villaggi che oltrepassavano, alle palafitte, alle fosse per il fuoco, ai bambini con le lance che andavano a caccia di serpenti fra le canne. A tutti i popoli che si stava lasciando alle spalle, alle tribù che non avrebbe mai conosciuto e alle parole che non avrebbe mai sentito, al dubbio che magari proprio in quel momento stessero oltrepassando la popolazione che spettava proprio a lei studiare, una popolazione di cui avrebbe dischiuso il talento e che a sua volta avrebbe dischiuso il suo, una popolazione di cui avrebbe capito a fondo il modo di vivere (pp. 17-18).

Da una parte l'etnografia valorizza la soggettività dell'etnografo come strumento di conoscenza dell'altro. Dall'altra, la comprensione profonda dell'altro consente di comprendere meglio anche se stessi.

Anche Bankson, riportando un pensiero espresso in una delle sue lettere alla madre, esprime un concetto simile:

«Mi scopro sempre più interessato al problema della soggettività, della visione ristretta dell'antropologo, più di quanto mi interessino le tradizioni e i costumi dei Kiona. Forse tutta la scienza è soltanto un'indagine su se stessi» (p. 84).

E sempre Bankson, riflettendo su Fen e sulla sua intima somiglianza con la tribù da lui esplorata, ribadisce l'intreccio tra conoscenza dell'altro e conoscenza di sé:

[...] mi resi conto che i Dobu gli somigliavano molto, considerata la sua vena di paranoia, l'umorismo nero, la diffidenza verso il piacere, l'indole chiusa. Non potevo non interrogarmi sulla sua ricerca: se un solo antropologo è esperto di un certo popolo, le sue analisi ci parlano più di lui o di quel popolo? Come al solito scoprii di essere più interessato a quell'interazione che a tutto il resto (p. 167).

Infine è Nell che, ancora una volta nel suo diario, dà voce alla stessa intuizione:

Mente in fiamme. Penso che stiamo portando alla luce qualcosa e stiamo scoprendo noi stessi, ci stiamo conoscendo, ci stiamo togliendo gli strati superficiali dell'educazione che abbiamo ricevuto, come una vernice vecchia. Non riesco ancora a scriverne pienamente [...] (p. 186).

Lo sviluppo di una teoria sui popoli studiati consente di conoscere meglio anche se stessi. La postura riflessiva del ricercatore comporta lo sforzo di **dar voce ai propri sentimenti**. Nel diario di ricerca trovano allora spazio osservazioni e riflessioni, ma anche stati d'animo, sentimenti e ricordi. Ad esempio, nel suo diario, Nell esprime un momento di sconforto:

Stasera sono stanca. Cercare di imparare un'altra lingua – la terza in 18 mesi –, stuzzicare gente sconosciuta che, se non fosse per i fiammiferi e i rasoi, preferirebbe essere lasciata in pace, non mi ha mai scoraggiato così tanto. Cos'ha detto B? Che noi vediamo solo indigeni che adulano l'uomo bianco. Cogliere uno sprazzo di com'era veramente prima di noi è raro, se non impossibile. Lui ha una profondissima sfiducia nel significato di questo lavoro. Ma sarà così? Fin qui mi sono illusa? Ho buttato via questi anni? (p. 78).

Interrogarsi sui propri sentimenti genera interrogativi e apre una via alla conoscenza. Si tratta di **coltivare dubbi e domande, mantenendo sempre consapevolezza dei limiti della propria conoscenza**. Raccontando della sua formazione, del suo passaggio dalle scienze biologiche all'antropologia, disciplina allora appena emergente nel panorama delle scienze sociali, e del suo primo lavoro, una monografia su una popolazione che viveva sull'isola di Nuova Britannia, i Baining, che aveva fatto leggere al suo mentore, il prof. Haddon, Bankson afferma:

Haddon la lesse e disse che ero il primo antropologo ad ammettere di avere dei limiti, di non capire gli indigeni quando conversavano tra loro, di non avere assistito a una cerimonia nella sua versione completa, di essere stato gabbato, ingannato, deriso (p. 40).

La conoscenza antropologica si sa limitata e parziale e questo si riflette su tutte le fasi del metodo, compresa la scrittura. Tra i vari interrogativi assume un'importanza cruciale quello che l'antropologo nutre sul senso del proprio lavoro. Lo troviamo espresso nelle seguenti parole di Bankson:

Sentivo di far parte di qualcosa, e che il lavoro era importante. Lei mi dava sempre la sensazione che il lavoro fosse importante (p. 195).

L'interrogazione è radicale. Chiede di interrogare il senso del lavoro ma in fondo anche il senso dell'esistere. È questa volta nel diario di Nell che è possibile rintracciare qualche spunto su questo:

Chi siamo e dove andiamo? Perché, con tutto il nostro «progresso», siamo così limitati nella comprensione, nell'empatia, nella capacità di darci reciprocamente la vera libertà? [...]. Nel mio lavoro credo di cercare soprattutto la libertà, in questi posti lontanissimi cerco un popolo dove le persone si diano lo spazio per essere come hanno bisogno di essere. Forse non troverò mai tutto questo in una cultura sola, ma in diverse culture, a pezzi, forse sì, e forse li potrò mettere insieme, comporre un mosaico, e farlo vedere al mondo (p. 93).

L'incontro con l'altro consente anche di assumere una certa distanza rispetto a ciò che è familiare, ovvio, di criticare i propri modi di vedere e dunque di scuotere i propri presupposti impliciti, disoccultando così la cornice epistemologica all'interno della quale inevitabilmente ci si muove. Ripensando al momento in cui, nella sua formazione, sceglie di passare dalle scienze biologiche all'antropologia, Bankson – alias Bateson – nota:

A quell'epoca l'antropologia era in transizione: stava passando dallo studio dei morti a quello dei vivi, abbandonando pian piano la rigida convinzione che il culmine naturale e inevitabile di ogni società sia il modello occidentale (p. 39).

Il metodo va considerato dentro una cornice più ampia di quella definita dalle sole azioni di ricerca. Nel discorso sul metodo, va infatti inclusa a pieno titolo la questione dell'epistemologia. Bankson che, all'inizio della sua avventura, misurava i crani, rivela un'epistemologia che viene dalla zoologia e inevitabilmente guarda all'etnografia come a una "scienza molle", secondo le parole del padre di Bankson, che aveva studiato zoologia ed era dedito alle scienze dure (p. 53). In un dialogo tra Nell e Bankson, si affrontano proprio questioni di questo genere:

«Cosa preferisci di tutto questo?» chiese. «Di cosa?» replicai. «Di questo lavoro». Cosa preferivo? [...]. Scossi la testa. «Tu?». Parve sorpresa, come se non si aspettasse che la domanda le fosse restituita. Socchiuse gli occhi grigi. «Quel momento in cui sei arrivato da circa due mesi e pensi che finalmente hai capito come funziona. Tutt'a un tratto ti sembra di avere la situazione in pugno. È un'illusione, visto che sono passate soltanto otto settimane, e dopo ti prende la disperazione perché ti rendi conto che non ci capirai mai niente. Ma in quel momento ti senti padrone di tutto. Non c'è euforia più breve e più pura» [...]. Le domandai se secondo lei si poteva davvero capire un'altra cultura. Le dissi che più rimanevo, più mi sembrava che le mie fatiche fossero insensate: adesso la cosa che mi interessava maggiormente era come potevamo pensare di essere obiettivi, noi che arrivavamo ognuno con la sua definizione personale di bontà, forza, mascolinità, femminilità, Dio, civiltà, bene e male. Mi disse che sembravo scettico [...] e che nessuno ha più di un punto di vista, anche nelle cosiddette scienze dure. La soggettività ci limita in tutte le cose che facciamo, continuò, ma possiamo avere una prospettiva enormemente ampia, se le diamo la libertà di espandersi. [...] La chiave è sganciarti da tutte le tue idee su che cosa sia o meno "naturale". «Se anche ci riuscissi, il prossimo che verrà qui racconterà comunque una storia diversa sui Kiona». «Non c'è dubbio». «Allora che senso ha?» chiesi. «Anche in laboratorio è così. Che senso ha che tutti cerchino delle risposte? La verità che hai trovato sarà sempre sostituita da quella di un altro. Un giorno anche Darwin sembrerà una specie di Tolomeo che vedeva solo quello che riusciva a vedere» (pp. 54-55).

Nel brano riportato, nel quale Nell esprime più chiaramente quell'"euforia", breve e intensa, che dà il titolo al libro, l'etnografia appare come una forma di ricerca che ha gradualmente imparato a interrogarsi sul proprio stesso sguardo scoprendo che proprio questa è insieme la condizione essenziale per incontrare autenticamente dell'altro e l'effetto di tale incontro. È proprio la soggettività di entrambi gli attori del processo infatti che, espandendosi, genera conoscenza.

Confrontarsi con altri ricercatori

Nel concreto del fare ricerca, appare essenziale anche il confronto intersoggettivo tra diversi ricercatori. L'etnografia non è un lavoro solitario, si alimenta di relazioni e, tra queste, quelle che gli studiosi intrattengono con i colleghi si rivelano particolarmente preziose.

Ad esempio, in un brano in cui si descrivono le prime conversazioni – e le critiche reciproche – tra la coppia che aveva lavorato tra i Mumbanyo e Bankson, quest'ultimo nota quanto segue:

Ci criticammo a vicenda, anche se forse loro, che erano in due, criticarono di più. Dalle domande – Fen s'informò sulla religione e i totem religiosi, le cerimonie, le guerre e la genealogia; Nell sull'economia, l'alimentazione, l'amministrazione, la struttura sociale e l'educazione dei figli – capii che si erano spartiti i campi di ricerca, e provai una stiletta d'invidia (p. 29).

Lavorare in coppia è molto diverso che lavorare in solitudine¹⁰ e Bankson invidia quella possibilità di confronto che a lui era, almeno fino a quel momento, mancata. Si tratta di lasciar spaziare senza remore i propri pensieri nel confronto con l'altro, come a più riprese ancora Bankson nota in relazione al suo rapporto con Nell:

Mi faceva piacere che fossimo già arrivati a quella fase, che i nostri pensieri potessero spaziare senza remore (p. 44);

[...] non ero infastidito dalle cose che mi aveva detto, anzi. Ero entusiasta, bramoso di idee, suggerimenti, critiche al mio approccio [...] (p. 50);

I suoi occhi bruciavano nei miei quando avevo un'idea che le piaceva. Seguiva con attenzione ogni parola che le dicevo; se la ricordava (pp. 182-183).

Le idee fioriscono nel dialogo, le critiche si trasformano in suggerimenti preziosi e il confronto diventa così generativo di nuovi pensieri:

[...] quel giorno avevo fatto un'altra conversazione con Nell a proposito del *wai*, e parlando mi era venuta l'idea che forse potevo raccontare la storia dei Kiona attraverso quella cerimonia. Avevo centinaia di pagine di appunti, ma non per questo l'avevo capita meglio [...] (p. 70).

Quando, ad un certo punto, Bankson, Nell e Fen ricevono il manoscritto di Helen, la collega di Nell, e si mettono a leggerlo insieme, la voce narrante osserva:

¹⁰ Non sempre però è sufficiente lavorare in coppia per fare un buon lavoro. In una scena all'inizio del libro, ad esempio, in cui Nell sta conversando con una donna occidentale che le chiede qualcosa sulla tribù presso la quale lei e Fen si erano fermati cinque mesi, la voce narrante nota: "Non sapeva come descriverli. Lei e Fen non si erano trovati d'accordo su nulla, a proposito dei Mumbanyo. Lui l'aveva spogliata delle sue opinioni. Ora Nell si meravigliava del senso di vuoto" (p. 15).

In quel primo capitolo aveva illustrato con un linguaggio semplice e schietto molti concetti che per la nostra generazione di antropologi erano fondamentali, ma che nessuno aveva mai messo nero su bianco con tanta chiarezza. Era impossibile fermarsi lì. Leggemmo a turno. Divorammo le sue parole. Era come se avesse scritto il libro solo per noi, come un lungo messaggio che dicesse: Continuate. Ce la farete. È importante. Non state perdendo tempo (pp. 163-164).

Questo tipo di lettura (anche la lettura è essenzialmente dialogo e confronto) e il dibattito che ne nasce infondono energia. Osserva ancora Bankson:

Per la prima volta capii come avrei potuto scrivere un libro sui Kiona. Feci persino una scaletta. Quelle poche parole sul mio quaderno mi fecero credere che molte cose fossero possibili (p. 167).

È proprio nel confronto con l'altro che si aprono spazi di nuova pensabilità che rendono poi fecondo il lavoro di scrittura, in cui inevitabilmente la dimensione personale si fa prevalente.

Sviluppare teorie provvisorie

Ad un certo punto del racconto, la voce narrante, sempre quella di Bankson, ci dà conto del momento in cui, nel dialogo stimolato dalla lettura del libro di Helen e sullo sfondo del lavoro sul campo, i tre sviluppano una teoria più generale, la griglia:

Eravamo al tavolo di cucina. Avevamo riletto il libro di Helen e l'avevamo riempito di note a margine in tre grafie diverse. «Continuo a pensare che si dovrebbe poter fare uno schema» disse Nell. Avevo notato che i suoi appunti erano pieni di disegni e diagrammi. «In che senso?» chiesi [...]. «Uno schema dell'arco?» domandò Fen. «Orientamento». Lei e io la dicemmo contemporaneamente, quella singola parola. *Orientamento*. «L'idea che le culture siano fortemente attratte verso una certa direzione. A scapito di altre direzioni». Mentre lei parlava, tracciai la prima linea. *A scapito di altre direzioni*. Mi sembrava che fossero state quelle sue parole a tirarmela fuori, e al tempo stesso che il mio asse tirasse fuori le parole da lei. Non sapevo se stessi pensando le mie idee o le sue, ma sentivo il ghiaccio che si scioglieva, il senso d'urgenza. Tracciai un'altra linea, perpendicolare [...]. Fen, che in un modo o nell'altro capì perfettamente, indicò la cima del foglio, sopra la linea verticale. «Mumbanyo» disse. Poi indicò la base. «Anapa». Ci accalcammo su quel pezzo di carta, ognuno con la sua matita, gridando e riempiendo i quattro punti cardinali con i nomi delle tribù e poi degli Stati. Non ricordo se fu in quel momento che ci fermammo per proporre dei criteri, che fissammo i punti cardinali della bussola. Ricordo che lo facemmo istintivamente, concordando che gli americani sono a nord, come i Mumbanyo, e gli italiani a sud, come gli Anapa. A ovest c'erano gli Zuni, e a est i Dobu e le altre tribù dionisiache del Nordamerica. Dovemmo aggiungere il sud-est per i Baining e il nord-est per i Kiona. Quando esaurimmo lo spazio incollammo con la linfa di fico un altro foglio su ogni lato del primo, e ci precipitammo a mettere nero su bianco le nostre idee. Eravamo chini l'uno vicino all'altro, con le braccia sovrapposte [...]. Alla fine trovammo le definizioni per ogni punto cardinale [...] (pp. 174-176).

Non interessa qui tanto riportare la teoria, basata sull'idea che le culture siano fondamentalmente orientate verso determinate direzioni (ad esempio, determinazione, aggressività, possessività, ambizione, da una parte, e comprensione, premura, sensibilità, empatia, dall'altra). Interessa cogliere il momento generativo della stessa. La teoria si sviluppa pian piano e si complessifica gradualmente. Dalla sistematizzazione delle caratteristiche delle popolazioni studiate passa a quella delle caratteristiche degli Stati e arriva a comprendere gli uomini e le donne e poi le varie personalità, i vari temperamenti:

Proseguimmo così. Il sole spuntò e tramontò. Credevamo di essere nel gorgo di una grande teoria. Vedevamo la nostra Griglia scritta col gesso sulle lavagne delle università. Era come se stessi riordinando un mondo caotico, disorganizzato, privo di categorie. Era come decifrare un codice. Come una liberazione (p. 180).

È questo che fa una teoria: decifrare, interpretare, ordinare, classificare, sistematizzare. Eppure la teoria generata dal lavoro etnografico non è mai definitiva e, ancorandosi ai contesti e alle situazioni, mantiene uno statuto umile e interrogante.

3. Conclusione

Anche quello dell'etnografo è un lavoro analizzabile con gli strumenti dell'etnografia. Nel romanzo di Lily King vengono rappresentati antropologi che osservano altri antropologi e le procedure da loro seguite¹¹. Si tratta di una specie di saggio di etnografia nell'ordito di un racconto di finzione. I riferimenti che l'Autrice riporta nelle pagine dedicate ai ringraziamenti fanno cogliere il grande lavoro di documentazione da lei svolto, ma il suo rimane un racconto di finzione. Del resto, immaginare il lavoro dei tre antropologi consente all'Autrice di muoversi in quel campo di tensione tra realtà e fantasia, tra verità e invenzione, che è proprio della narrativa¹² e che spesso apre un accesso ad aspetti essenziali dell'esperienza che rimarrebbero inaccessibili a un trattato scientifico.

Molte delle caratteristiche del metodo etnografico e del relativo bagaglio di strategie, che si è cercato di estrarre dal testo, sono rintracciabili anche nei manuali di etnografia (cfr. Cardano, 1998; Piasere, 2002; Ronzon, 2008; Lipari, 2016a). Ciò che il romanzo aggiunge è la possibilità di vedere il metodo incarnato

¹¹ All'inizio del racconto, è Nell che osserva la scrivania di Bankson: "Era china sulla mia scrivania; non toccava nulla, ma scrutava da vicino" (p. 47). Più avanti, è Bankson che la osserva al lavoro: "Fu sconvolgente vedere un'altra persona che faceva il mio lavoro, impegnata nelle mie stesse procedure" (p. 113); "La seguii perché volevo rivedere la stanza dove lavorava; non volevo perdermi nessuna fase del suo metodo" (p. 116).

¹² Per una buona illustrazione di questo campo di tensione, sul versante di chi fa lo scrittore, cfr. Larsson, 2014.

in personaggi concreti, nelle loro azioni, e quindi il “farsi” della scienza etnografica (Latour, 1998), carica di dubbi e incertezze, ma proprio per questo capace di rivelare le molteplici sfaccettature del reale. Si tratta di visioni plurali, talvolta discrepanti, dell’etnografia. Lo spazio consistente che, nella narrazione letteraria, assumono proprio i dubbi e gli interrogativi documenta del resto anche l’emergere di una fase matura del lavoro etnografico, che pian piano si distacca dal paradigma positivista delle origini e diventa “scienza inquieta” (Malighetti, Molinari, 2016).

L’approccio narrativo della King non consente dunque solo un’acuta interpretazione del lavoro degli antropologi assunti a protagonisti del romanzo, ma anche l’apertura di prospettive nuove, molteplici e forse in parte inedite sul lavoro e il metodo dell’etnografo tout court.

È un assunto epistemologico fondamentale di questo tipo di ricerca che il metodo non si riduca a procedura e si intrecci sempre con le concrete vicende esistenziali di chi fa ricerca. Ora, proprio questo intreccio – essenziale al metodo – ci viene restituito dalla forma romanzo con maggiore efficacia di quanto riescono normalmente a fare i manuali.

Il libro analizzato ha consentito di entrare nel vivo del lavoro dell’etnografo. Come già affermato sopra, non interessava qui operare un’analisi letteraria del romanzo, ma, un’analisi tematica, focalizzata sul metodo etnografico, che è appunto uno dei principali temi del romanzo stesso. Ciò su cui, in conclusione, si intende porre l’accento non sono però solo le caratteristiche del lavoro antropologico attraverso il quale avvicinare un’altra cultura, quanto la capacità della scrittura letteraria di rivelare e mettere in parola le caratteristiche essenziali di un lavoro, in questo caso quello dell’etnografo.

Anche la letteratura, almeno certa letteratura, quella che mantiene vivo il legame con l’esperienza, può infatti essere vista come una particolare forma di etnografia¹³. Se, nel romanzo di Lily King, ritroviamo una sorta di etnografia del lavoro dell’etnografo¹⁴, non basata sul lavoro sul campo, ma sull’analisi di fonti scritte (biografie, diari, studi ecc.), in questo contributo è stata proposta un’etnografia del lavoro dell’etnografo basata sull’analisi del romanzo di Lily King (forse si potrebbe dire una sorta di “meta-etnografia”, in quanto etnografia di un’etno-

¹³ La “svolta letteraria”, che si è avuta in antropologia dalla metà degli anni ’80 del secolo scorso (cfr. Clifford e Marcus, 2005), ha portato ad assimilare le etnografie alle opere letterarie. Ciò che intendo sottolineare qui è che, per altro verso, si potrebbe anche guardare alla letteratura come a una forma di etnografia. Forse l’attribuzione alla letteratura di una valenza in ordine alla costruzione della conoscenza (mostrare insomma che anche la letteratura rappresenta un modo di avvicinarsi conoscitivamente all’umano) potrebbe riequilibrare la valenza ultra-soggettiva che l’epistemologia post-moderna ha assunto nelle scienze sociali.

¹⁴ Un’operazione analoga si rintraccia in un romanzo di Mischa Berlinski (2011) dedicato alla misteriosa figura e alla tragica vicenda di Martiya van der Leun, un’antropologa americana che, nella Thailandia del Nord, ha studiato la tribù dei Dyalo.

grafia). In modo analogo, analizzando altri testi letterari, si potrebbero esplorare etnograficamente altre professioni e altri lavori, e le possibilità in essi custodite. In questo senso, anche la letteratura e l'analisi tematica di testi letterari diventano modalità per costruire una fondata conoscenza sulle pratiche.

Rimane da esplorare più in profondità questo rapporto tra l'etnografia – e più in generale quella forma di costruzione della conoscenza che è la ricerca, in particolare la ricerca qualitativa – e la letteratura, che a suo modo è anch'essa, come abbiamo visto, una forma di costruzione della conoscenza¹⁵. In entrambe le pratiche – letteratura ed etnografia – è assolutamente centrale il ruolo della scrittura. Entrambe le pratiche producono descrizioni dense (le *thick descriptions* di Geertz, 1987) che, proprio attraverso la loro particolarità, fanno accedere anche a significati più generali¹⁶. Entrambe le pratiche ricorrono, per quanto in modo non lineare, a un processo di traslazione: la ricomposizione in racconto di quanto osservato in etnografia e la trasposizione letteraria o poetica dell'esperienza in letteratura. Sia l'etnografia che la letteratura infine sono pratiche fortemente intrecciate con questioni etiche (cfr. Ronzon, 2008; Cercas, 2016).

Un'ultima considerazione riguarda il rapporto – ancora tutto da approfondire – tra quello che si è cercato di presentare sopra e la didattica, il campo di cui più specificamente mi occupo. Da una parte, si può dire che anche la ricerca didattica – almeno quella che assume come oggetto specifico il lavoro di chi “fa scuola” e si declina prevalentemente come ricerca qualitativa – potrebbe guardare alla letteratura che rappresenta la scuola, oltre che ai dati empirici, come a una delle fonti a cui attingere¹⁷. Dall'altra, utilizzare la letteratura come via di accesso a una comprensione profonda di pratiche lavorative apre a molteplici possibilità di utilizzo didattico della letteratura stessa per guidare processi di riflessione sulle pratiche lavorative, sulle culture, sui significati e sul senso del lavorare e del vivere.

¹⁵ Uno spunto illuminante in questo senso viene da un autore svedese, Björn Larsson: “la letteratura può anche rispecchiare quello che succede nel mondo e alle persone reali, però il suo compito principale non è essere una «storia vera» o essere «basata su una storia vera», come proclamano spesso le pubblicità dei libri, ma di esplorare le possibilità che rientrano nell'ambito della realtà. Se il compito di uno scienziato è descrivere il più esattamente possibile la realtà com'è o come è stata [...], lo scrittore, o perlomeno il romanziere, dedica invece le sue energie a mostrare quello che gli altri non vedono, soprattutto le possibilità che noi uomini potremmo realizzare... o impedire che si realizzino” (2014, pp. 51-52).

¹⁶ Pensiamo alle descrizioni dense di Geertz (1987), il cui valore sta proprio nella loro capacità di chiarificare questioni generali della vita sociale, e all'idea, familiare a diversi romanziere, secondo la quale l'universale si dà solo incarnato nella particolarità di una concreta vicenda umana (cfr. Milesi 2003, p. 4).

¹⁷ Esempi di analisi del lavoro dell'insegnante narrato negli scritti di alcuni insegnanti-scrittori sono stati citati nell'introduzione.

Bibliografia

- BERLINSKI M., *Ricerca sul campo*, Narni (Tr): gran vía [tit. or.: *Fieldwork*, 2007], 2011.
- CARDANO M., La ricerca etnografica, in L. RICOLFI (ed.), *La ricerca qualitativa* (pp. 45-92), Roma: Carocci, 1998.
- CERCAS J., *Il punto cieco*, Milano, Guanda, 2016.
- CLIFFORD J., *I frutti puri impazziscono. Etnografia, letteratura e arte nel secolo XX*, Torino, Bollati Boringhieri [op. or.: 1988], 1993.
- DELLA VALLE P., *Triangolo amoroso e professionale. L'Indice dei libri del mese*, 34(2), 30, 2017.
- GEERTZ C., *Interpretazione di culture*, Bologna, il Mulino [op. or.: 1973], 1987.
- HOWARD J., *Margaret Mead: A Life*, New York, Simon and Schuster, 1984.
- KING L., *Euforia*, Milano, Adelphi [tit. or.: *Euphoria*, 2014], 2016.
- LARSSON B., *Diario di bordo di uno scrittore*, Milano, Iperborea, 2014.
- LATOUR B., *La scienza in azione*, Roma, Edizioni di comunità [op. or. 1987], 1998.
- LIPARI D., *Dentro la formazione. Etnografia, pratiche, apprendimento*, Milano, Guerini Next, 2016a.
- LIPARI D., Recensione a Lily King, *Euforia*, Adelphi, Milano 2016. *Formazione & cambiamento*, 4/2016. <http://www.formazione-cambiamento.it/numeri/2016/4-reflective-management/88-le-recensioni/577-lily-king-euforia-adelphi-milano-2016> (ver. 28.02.2017), 2016b.
- MALIGHETTI R., MOLINARI A., *Il metodo e l'antropologia. Il contributo di una scienza inquieta*, Milano, Raffaello Cortina, 2016.
- MARZANO M., *L'etnografo allo specchio: racconti dal campo e forme di riflessività*. RASSEGNA ITALIANA DI SOCIOLOGIA, 2, 2001, pp. 171-172.
- MEAD M., *L'adolescenza in Samoa*. Firenze: Giunti-Barbera [tit. or.: *Coming of Age in Samoa*, 1928], 1954.
- MILESI L., *Language(s) with a difference*. In Milesi L. (ed.), *James Joyce and the Difference of Language*, Cambridge (UK), Cambridge University Press, 2003, pp. 1-24.
- NAYLOR G., *Mama Day*, New York, Ticknor and Fields, 1998.
- PIASERE L., *L'etnografo imperfetto. Esperienza e cognizione in antropologia*, Roma-Bari, Laterza, 2002.
- RONZON F., *Sul campo. Breve guida alla ricerca etnografica*, Roma, Meltemi, 2008.
- SMITH J.E., South on the grid. The times Literary supplement, 04.02.2015. <http://www.the-tls.co.uk/articles/public/south-on-the-grid/> (ver. 28.02.2017), 2015.
- STOCKING G.W. (ed.), *Observers Observed. Essays on Ethnographic Fieldwork*. Madison (WI): University of Wisconsin Press, 1983.
- TACCONI G., *Il lavoro dell'educatore. Un approccio narrativo*, RASSEGNA CNOS, 32(1), 2016a, pp. 125-139.
- TACCONI G., *Il mestiere del formatore secondo Primo Levi*, RASSEGNA CNOS, 32(2), 2016b, pp. 65-80.
- 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., *Anche i formatori imparano. Analisi delle pratiche didattiche raccontate da Frank McCourt in Ehi, prof!*. RASSEGNA CNOS, 24(1), 2008a, pp. 133-49.
- TACCONI G., *Strategie di contrasto del "Vietato diventare!"*. *Analisi della didattica narrata da Daniel Pennac in Diario di scuola*. RASSEGNA CNOS, 24(2), 2008b, pp. 167-89.
- TACCONI G., *Raccontami di te. La didattica narrata (e narrativa) in "La città dei ragazzi" di Eraldo Affinati*, RASSEGNA CNOS, 24(3), 2008c, pp. 155-68.
- ZINATO E., *Il lavoro non è (solo) un tema letterario: la letteratura come antropologia economica*. Moderna, X/1, 2008, pp. 115-31.

La voce di testimoni privilegiati Formazione e lavoro. Il punto di vista dello SNALS

GUSTAVO MEJIA GOMEZ¹

Con questo contributo si conclude la rassegna dedicata all'ascolto delle organizzazioni sindacali firmatarie del contratto nazionale della Formazione Professionale sui temi legati ai percorsi di Istruzione e Formazione Professionale e, più in generale, alle questioni connesse al rapporto tra scuola e lavoro.

This document concludes the series of articles dedicated to the signatory trade unions of the national contract of vocational training on issues related to VET paths and, more generally, on issues related to the relationship between school and labour market.

Introduzione

Lo SNALS-Confasal (Sindacato Nazionale Autonomo Lavoratori Scuola – Confederazione Sindacale Autonoma dei Lavoratori) è una delle organizzazioni sindacali più rappresentative sul piano nazionale per il settore scuola.

Abbiamo contattato Roberto Mollicone, componente della Segreteria nazionale dello SNALS-Confasal, inviandogli una serie di domande relative al sistema dell'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) e, più in generale, allo scenario delle riforme che nel nostro Paese stanno interessando il rapporto tra scuola/formazione e mondo del lavoro. Le risposte sono state elaborate collaborativamente da Marco Paolo Nigi, Segretario generale, Roberto Mollicone, Rino Piroscia, Emilio Fatovic e Silvestro Lupo.

Qui di seguito viene riportato il testo integrale dell'intervista, con l'inserimento di brevi interventi e note redazionali che aiutino ad esplicitare alcuni passaggi o rimandino a possibili approfondimenti². In questo modo si intende garantire la massima aderenza possibile alle parole degli intervistati. In conclusione si tenterà di delineare una sintesi dei punti qualificanti la riflessione. Il testo rielaborato è stato infine re-inviato agli intervistati, che hanno provveduto a validarlo, apportando qualche ulteriore integrazione.

¹ CARVET – Università degli Studi di Verona.

² Gli interventi redazionali vengono inseriti tra parentesi tonde. Le parentesi quadre indicano che sono stati tolti parti di testo considerate non necessarie alla comprensione.

Una cooperazione possibile tra differenti ambienti di apprendimento

DOMANDA 1 - *Che bilancio fate, nella vostra organizzazione, sui percorsi triennali e quadriennali di Istruzione e Formazione Professionale (realtà e prospettive), anche alla luce degli esiti del recente referendum?*

Fare un bilancio dei percorsi triennali e quadriennali è, allo stato attuale, impossibile, poiché, dopo l'esito negativo del referendum (costituzionale), tutto resta ancora da bilanciare nel rapporto tra istruzione, formazione e lavoro. (Siamo ancora lontani dalla realizzazione di) [...] un unico sistema duale di condivisione per la crescita socio-economica e culturale del nostro Paese. È indubbio che i parametri decisionali su cui costruire il nuovo sistema di istruzione, formazione e lavoro vadano integrati con urgenza, per effetto delle richieste emergenti dai singoli destinatari dei percorsi professionali e a causa dell'impellente bisogno di lavoro, per non lasciare le nuove generazioni senza prospettive occupazionali.

C'è bisogno di potenziare l'apprendimento per competenze e di ricercare e applicare metodi e strumenti per la loro convalida, in un sistema di valutazione condiviso, dove gli ambienti di apprendimento formali si integrino con quelli non formali e informali, generando così un unico contenitore di competenze riconoscibili e spendibili ovunque. In tal senso, molto rimane ancora da fare.

In realtà, nella costruzione dei percorsi triennali e quadriennali, di fatto, non ci sono criteri condivisi, che possano portare a un effettivo riconoscimento delle competenze e delle qualifiche all'interno di un quadro nazionale comparabile con quello europeo delle qualifiche professionali (EQF). La prospettiva di sviluppare una mobilità delle qualifiche professionali e dei lavoratori in Europa resta ancora un obiettivo difficilmente raggiungibile in modo fluido e sistematico, nonostante i livelli di referenziazione del Quadro Europeo delle Qualifiche siano presenti nei sistemi di istruzione e formazione di quasi tutti i Paesi membri.

Occorre un ascolto attivo, preventivo e sistematico di tutte le parti sociali che, col loro impegno, concorrono a raccogliere le istanze comuni della cittadinanza attiva e ne portano le esigenze ai poteri decisori, affinché si determinino le condizioni per individuare il bene comune su cui condividere disposizioni giuste, a tutela dell'interesse generale del Paese.

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

Non vi è alcun dialogo permanente e tantomeno costruttivo tra il sistema di istruzione, ancora diviso e distante da quello della Formazione Professionale; è necessario rilevare e condividere competenze tarate sul reale fabbisogno del no-

stro sistema produttivo che, essendo caratterizzato per il 96% di piccole e micro imprese, non riesce a fare rete e neppure a stimolare una crescita produttiva in competizione con quella globale richiesta dalla rete Internet e ottimizzata da processi di automatizzazione e informatizzazione del lavoro.

In tale situazione è difficile sostenere il principio di sussidiarietà dell'offerta formativa, tra IP e IeFP. Tuttavia, il modo per favorire un auspicabile raccordo non è tanto quello di ordinarlo, mettendo le mani sulla Costituzione, ma semplicemente quello di trovare il modo per generare e applicare norme che, pur garantendo la materia della Formazione Professionale al governo delle Regioni, sviluppino politiche attive del lavoro, restituendo pari dignità ai percorsi offerti dalle due istituzioni (Istruzione e Formazione). Sotto questo profilo è opportuno che il raccordo tra IP e IeFP si fondi sulla condivisione e su uno scambio continuo e sistematico di un'offerta di "formazione per competenze", anche tramite reti formative che vedano unite le istituzioni scolastiche e gli Enti di Formazione Professionale con il comune obiettivo di favorire l'orientamento e l'inserimento dei giovani nel mondo del lavoro.

È auspicabile, altresì, una reciproca messa a disposizione [...] delle risorse umane e finanziarie e degli strumenti innovativi posseduti, anche all'interno di un'offerta di percorsi offerti in modo integrato tra il sistema dell'Istruzione e quello della Formazione Professionale.

Un ulteriore obiettivo comune dovrà essere quello di rendere l'offerta formativa qualificata su competenze spendibili prevalentemente sul territorio che ne esprime la richiesta e riconoscibili sul mercato del lavoro nazionale ed europeo.

DOMANDA 3 - *Come valutate l'avvio di percorsi di IeFP in forma duale, nel contesto dell'apprendistato riformato? Quali saranno, dal vostro punto di vista, le maggiori difficoltà che ci si troverà ad affrontare?*

Prima di tutto è necessario dare pari dignità alle istituzioni e pari opportunità di avvio al lavoro per il medesimo livello europeo di qualifica professionale a tutti gli studenti, indipendentemente dalla tipologia di istituzione frequentata. In tal senso, l'attuale sistema duale è più sbilanciato verso il riconoscimento e il rafforzamento dei percorsi di IeFP, dove l'interesse dell'associazionismo datoriale possiede interessanti incentivi per sensibilizzare le imprese all'assunzione dei giovani e interessanti strumenti per far conciliare il tempo lavoro in azienda dei lavoratori/studenti con quello della formazione in qualifiche triennali e diplomi quadriennali professionalizzanti. Nel contesto [...] delle norme oggi disponibili, può crearsi l'incontro tra domanda e offerta di competenze e di lavoro. Al contrario, le attuali regole, per gli studenti che frequentano gli IP, non offrono alcun vantaggio alle imprese per assumerli; vuoi perché, seppure possibile, è difficile coniugare il tempo dello studio richiesto dalla scuola con il tempo del lavoro richie-

sto dalle esigenze delle imprese ospitanti; vuoi perché il percorso risulterebbe troppo lungo (cinque anni) per essere sostenuto dal mercato del lavoro.

Le difficoltà che possono incontrarsi, oggi, sono quelle di gestire un sistema di Istruzione e Formazione che potrebbe creare delle situazioni discriminanti tra i canali di avvio al lavoro offerti dai diplomi quadriennali e quelli offerti dai diplomi d'istruzione superiore quinquennali, dato che entrambi i percorsi, pur differenziandosi di un anno, portano i destinatari ad acquisire il medesimo IV livello EQF delle qualifiche professionali europee.

È ovvio che il contratto di apprendistato, seppure per norma può essere destinato anche al conseguimento del diploma d'istruzione superiore, difficilmente potrà competere con quello per il conseguimento della qualifica triennale e [...] del diploma quadriennale.

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 (L. 107/2015, alternanza scuola-lavoro, apprendistato riformato ecc.)?*

La Legge 107/15 e l'alternanza scuola-lavoro³, così come è concepita e strutturata (in tale legge), consentono all'offerta formativa regionale di essere, se ben organizzata, più competitiva e attrattiva per i giovani che aspirano a inserirsi presto nel mondo del lavoro. Si ritiene plausibile che il sistema duale dia alle istituzioni preposte all'obbligo di Istruzione e Formazione pari dignità normativa e di prospettive occupazionali. Tuttavia, l'alternanza scuola-lavoro negli istituti tecnici e professionali, per effetto della Legge 107/15, dovrebbe essere, qualora l'impresa decidesse di assumere un giovane mentre studia nei percorsi tradizionali, riconsiderata come tempo lavoro nel contratto di apprendistato. In tal senso, la pari dignità tra istituzioni può essere resa possibile, mediante l'ottimizzazione del quadro orario dello studente che andrebbe sostenuto da un progetto personalizzato e da una formazione per competenze specifiche.

Tra le principali sfide degli Enti di formazione ci sarà quella di conciliare le esigenze formative dei giovani con quelle [...] richieste dalle imprese che li assumono con contratto di apprendistato. Gli Enti di formazione hanno lo strumento della formazione nel contratto di apprendistato di primo livello per sfidare il mercato del lavoro. Non vi è per loro il pericolo della concorrenza dell'istruzione superiore, perché le scuole non riusciranno mai a riproporre per singoli studenti un monte ore riparametrato nel triennio post-obbligo (terzo, quarto e quinto anno scolastico) che possa andare oltre le 400 ore previste dalla legge appena citata, a garanzia della necessaria conciliazione tra tempo lavoro e tempo di studio dello studente.

³ Al tema dell'alternanza scuola-lavoro lo SNALS ha recentemente dedicato un approfondito convegno. Cfr. SNALS-Confsal, 2016.

DOMANDA 5 - *Quali sono le aspettative della vostra organizzazione sindacale nei confronti degli Enti di formazione e degli operatori/trici di questo settore?*

Tra le aspettative vi è certamente quella di sviluppare occupazione di qualità, attraverso una Formazione Professionale che deve diventare il capitale di competenze su cui le imprese devono investire per mantenere la propria competitività nel mercato e per rinnovare i propri processi organizzativi e produttivi. Non di poco conto sarà l'obiettivo per le imprese di riqualificare la propria forza lavoro verso processi di innovazione della produzione, favorendo così il trasferimento delle esperienze dei propri lavoratori ai giovani "nativi digitali" per sostenere un ringiovanimento organizzativo e anche quel ricambio generazionale di cui molte imprese hanno bisogno.

È necessario che gli operatori della Formazione Professionale guardino con lungimiranza e partecipino attivamente alla progettazione e costruzione di progetti formativi che abbiano una ricaduta più ampia e spendibile per settori ampi, piuttosto che per le singole esigenze delle imprese. (Inoltre), la formazione è professionalizzante non solo per chi la chiede (tirocinanti/apprendisti) ma anche per chi la offre (datori di lavoro/strutture ospitanti).

DOMANDA 6 - *Che rapporto costruire tra formazione e lavoro?*

Va costruito un rapporto stabile di reciprocità nello scambio di competenze, dove l'impresa o le reti di imprese devono esprimere chiaramente le competenze finali che deve acquisire il lavoratore "formato", in termini di "Sapere", "Saper essere" e "Saper fare". È per questo che è utile che le IeFP e gli IP mettano a disposizione dei partecipanti percorsi formativi e laboratori innovativi, che affianchino lo studio teorico, che però deve permanere anche per mantenere la propria prestazione in una prospettiva di qualità.

DOMANDA 7 - *Qual è la sfida culturale che l'IeFP pone al sistema?*

La sfida sarà quella di lavorare sul metodo, oltre che sui buoni contenuti della formazione, dove gli ambienti di apprendimento formali arricchiscano quelli non formali e informali e si trasformino, per chi li frequenta, in uno strumento utile per sviluppare competenze trasversali che siano in grado di sostenere capacità creative, senso critico, connesso a quello di responsabilità, e rispetto per il lavoro come leva per la propria crescita personale e professionale su tutto l'arco della vita. In questa logica, l'apprendimento per competenze deve continuare a essere una leva importante all'interno dei percorsi di qualifica triennale, dei diplomi quadriennali, dei diplomi d'istruzione superiore e dei corsi di specializzazione superiore.

Conclusion

Qui di seguito cercherò di indicare, in sintesi, i nuclei essenziali che mi sembra emergano dal contributo dei rappresentanti dello SNALS, anche alla luce del dibattito in corso su questi temi (cfr. Tacconi, 2016).

Rimanendo immutato il quadro costituzionale, per effetto dell'esito del referendum dello scorso dicembre, diventa essenziale che la delega prevista dalla Legge 107/2015, sulla revisione dei percorsi dell'Istruzione professionale e sui raccordi con l'IeFP regionale, aiuti a comporre un quadro che attualmente risulta alquanto frammentato.

Un ulteriore aspetto che viene fortemente sottolineato è l'approccio per competenze (Galvano, 2015), da potenziare sia nell'Istruzione che nell'IeFP, anche nella prospettiva della costruzione di un efficace sistema di riconoscimento e certificazione delle competenze acquisibili in ambito formale, informale e non formale, che ancora manca nel nostro Paese. È su questo piano che vanno costruiti anche necessari raccordi tra Istruzione e IeFP, che possano favorire l'occupabilità dei giovani.

Per quanto riguarda l'apprendistato, gli Enti di formazione stanno giocando e giocheranno anche in futuro un ruolo di primo piano. Difficilmente infatti le istituzioni scolastiche potranno adeguare le caratteristiche della loro offerta a ciò che viene richiesto da un contratto di apprendistato. Rimane comunque la sfida di conciliare le esigenze formative dei giovani con quelle espresse dalle aziende.

Proprio in questa tensione si gioca anche buona parte della portata culturale dell'evoluzione in atto. Da una parte infatti il contatto con il mondo del lavoro può – e deve – aiutare a guidare i giovani verso lo sviluppo di competenze di cittadinanza (creatività, senso critico, responsabilità ecc.), dall'altra il contatto con i contesti formativi può – e deve – aiutare le imprese ad accrescere la loro cultura interna e a favorire processi di sviluppo personale e professionale dei lavoratori lungo tutto il corso della vita.

Bibliografia

GALVANO F. (ed.), *Scuola: La progettazione per competenze: Esperienze didattiche e formative nella scuola dell'innovazione*, Roma, Editoriale B.M. Italiana, 2015.

SNALS-CONFSAL, *L'Alternanza scuola-lavoro. Orientamento, competenze e qualifiche in Europa e in Italia*, 2016. http://www.snals.it/allegati.aspx?file=convegno_071116&tipo=htm&tab=3 (ver. 28.02.2017).

SNALS-CONFSAL: <http://www.snals.it/> (ver. 28.02.2017).

TACCONI G., *Buona scuola e Jobs Act*, *Tuttoscuola*, 42(564), 2016, pp. 47-48.

Per un'ipotesi condivisa di Unità di Costi Standard (UCS) per la IeFP

GIULIO M. SALERNO¹

Il presente articolo esamina il metodo dei costi standard nel finanziamento dei servizi pubblici e le diverse modalità di calcolo dei costi standard nella IeFP.

The following article examines the standard costing method in the funding of public services and the different methods of calculating the standard costs in the VET system.

1. La progressiva applicazione del metodo dei costi e dei fabbisogni standard nel finanziamento dei servizi pubblici

Nella politica di finanziamento dei servizi pubblici il sistema dei cosiddetti “costi standard” ha trovato, negli ultimi tempi, sempre maggiore applicazione, in particolare, anche se non solo, a partire dalle disposizioni che hanno trovato fondamento nella legge n. 42 del 2009 sul cosiddetto “federalismo fiscale”. Nei settori della salute, dell’istruzione, della salute, così come, in modo progressivo, nella determinazione dei finanziamenti spettanti alle autonomie territoriali – Città metropolitane, Province e Comuni – si sta utilizzando lo strumento dell’unità di costo standard al fine di determinare, almeno parzialmente, il fabbisogno finanziario considerato indispensabile per l’erogazione dei corrispondenti servizi pubblici. Ragioni collegate alla “*spending review*”, da intendersi non come mera riduzione delle spese, ma come revisione della spesa al fine del corretto impiego delle risorse disponibili, hanno quindi sollecitato forme di ricerca e di verifica di quanto debbano correttamente “costare” alla collettività, prestazioni finanziate mediante denaro pubblico senza favorire o consentire sprechi, ma al contrario promuovendo sia efficienza nel rapporto tra costi e benefici, che efficacia nel rapporto tra obiettivi e risultati, e, nel contempo, tenendo conto dello specifico contesto effettuale nel quale ciascun servizio viene fornito.

Diverse sono le modalità concretamente utilizzate per il calcolo del costo standard e dunque del fabbisogno finanziario. Talora si parte dal costo storico, e si procede mediante procedure di affinamento volte a determinare, secondo considerazioni “ragionevoli”, il costo standard. In altre situazioni, invece, si è

¹ Ordinario di Istituzioni di diritto pubblico presso l’Università di Macerata.

proceduto a stabilire veri e propri “algoritmi”, in cui, a partire da alcuni costi storici si è determinata l’unità di costo standard.

Ad esempio, nel settore della salute viene calcolato il costo medio per abitante in relazione ai costi effettivamente sostenuti per tre distinte tipologie di assistenza (quella sanitaria, quella distrettuale e quella ospedaliera) in tre Regioni considerate come punto di riferimento, ovvero come “benchmark” per l’intero sistema sanitario nazionale. Questa misura di costo standard viene conseguentemente utilizzata per determinare, in relazione alle specifiche condizioni di contesto, il fabbisogno finanziario sanitario per tutte le Regioni. Dal 2013, questa metodologia di individuazione dei costi standard è applicata per distribuire tra le Regioni la cosiddetta quota indistinta del Fondo sanitario nazionale, che nel 2016 è stata corrispondente al 97,4% dell’intero Fondo.

Nel settore delle autonomie territoriali, i costi ed i fabbisogni standard stanno progressivamente sostituendo il metodo di finanziamento basato sulla spesa storica. In particolare, sulla base della ricognizione dei costi storici sostenuti dai Comuni per le cosiddette funzioni fondamentali si è calcolato il corrispondente fabbisogno standard, e dunque, a partire dal 2015, nell’ambito del Fondo di solidarietà comunale, una quota crescente dei trasferimenti finanziari collegati sempre alle funzioni fondamentali dei Comuni (20% nel primo anno, 30% nel secondo, 40% nel terzo, 55% nel quarto, etc.) è determinata sulla base della differenza tra i fabbisogni standard e la capacità fiscale, in modo tale che i Comuni che dispongono di un gettito inferiore dei tributi locali possano disporre di maggiori trasferimenti al fine di perequare le differenze tra i diversi ambiti territoriali. Anche in questo caso i costi ed i fabbisogni standard sono stati calcolati sulla base della ricognizione dei costi storici, ma, finalmente, è in corso di determinazione una nuova metodologia in cui il fabbisogno finanziario sarà determinato in connessione al livello del servizio offerto.

Nell’ambito dell’istruzione, a partire dalla “riforma Gelmini” e dai conseguenti provvedimenti attuativi, una parte del Fondo di finanziamento ordinario delle Università è distribuita sulla base del “costo standard per studente in corso”, che dovrebbe indicare il costo di ciascuno studente frequentante per il singolo Ateneo, tenendo conto, tra l’altro, delle aree disciplinari (distinguendo tra quella medico-sanitaria, quella scientifico-tecnologica e quella umanistico-sociale) dei corsi di studio attivati, delle dimensioni dell’Ateneo e del contesto in cui opera. In particolare, sulla base di quanto prescritto nel decreto ministeriale 9 dicembre 2014, n. 893, si tiene conto della numerosità standard di docenti di prima e seconda fascia, quella numerosità cioè che è considerata necessaria secondo le regole ormai vigenti per l’accreditamento dei corsi di laurea universitari (integrando tale ammontare con quanto è consentito per la docenza a contratto), dei servizi didattici e amministrativi, dei costi di funzionamento, della presenza di collabo-

ratori, figure specialistiche e tutors. Dal 2014 si applica, dunque, questa metodologia dei costi standard per una quota pari al 20% del Fondo di finanziamento ordinario nel 2014 (982 milioni), al 25% nel 2015 (1,2 miliardi), e al 28% (1,3 miliardi) nel 2016.

In particolare, per la determinazione del costo standard per studente in corso si distinguono quattro voci di spesa. La prima concerne le *“attività didattiche e di ricerca, in termini di dotazione di personale docente e ricercatore destinato alla formazione dello studente”*, e si distingue nel costo del personale docente (che è riferito alla numerosità standard di professori e di ricercatori, avendo come parametro stipendiale di riferimento il costo medio del professore di prima fascia che è presente in quello specifico Ateneo), e nel costo della docenza a contratto (che è riferito alle ore di didattica integrativa aggiuntiva pari al 30% del monte ore di didattica standard attribuito alla docenza) e che è parametrato rispetto a un costo orario di riferimento uniforme a livello nazionale (fissato per il triennio 2014 - 2016 a € 100,00 lordo dipendente, pari a un costo orario standard di € 132,7 comprensivo degli oneri a carico dell'ateneo). La seconda voce di spesa riguarda i *“servizi didattici, organizzativi e strumentali, compresa la dotazione di personale tecnico amministrativo, finalizzati ad assicurare adeguati servizi di supporto alla formazione dello studente”*. In questo caso il costo standard è calcolato mediante una percentuale (il 37,5%) sempre con riferimento del costo medio del Professore di I fascia – specifico di ciascun Ateneo – e moltiplicato per la dotazione della docenza ivi presente. In sostanza, le spese per questi servizi sono calcolati secondo un rapporto di proporzione – determinato a priori – rispetto al costo medio che l'Ateneo sostiene per i professori ordinari. La terza voce di spesa riguarda la *“dotazione infrastrutturale, di funzionamento e di gestione delle strutture didattiche, di ricerca e di servizio dei diversi ambiti disciplinari”*. In questo caso, la quantificazione del costo standard è ottenuta attraverso una formula che tiene conto di un *“costo fisso standard stimato di Ateneo”* (che è stato definito sulla base dell'accertamento di una serie di costi storici di carattere infrastrutturale, di funzionamento e di gestione sostenuti dagli Atenei, e risultanti dai relativi conti consuntivi dal 2010 al 2012), cui sono aggiunti i costi risultanti dalla moltiplicazione del costo standard per studente (a seconda dell'area di riferimento) per il numero effettivo di studenti.

Infine, per tenere conto dei differenti contesti economici, territoriali e infrastrutturali in cui ogni Università opera, al costo standard per studente in corso, viene aggiunto un importo di natura perequativa, identico per tutte le Università aventi sede nella medesima Regione, parametrato alla diversa capacità contributiva per studente della Regione ove ha sede l'Ateneo, sulla base del reddito familiare medio (al netto dei fitti imputati) rilevato dall'ISTAT. Va tuttavia aggiunto che non pochi dubbi sono stati sollevati in relazione ad alcuni aspetti

di questa metodologia di calcolo dei costi standard per studente, metodologia che è attualmente al vaglio della magistratura amministrativa che, a sua volta, si è rivolta alla Corte costituzionale in relazione a taluni profili di irragionevolezza dei criteri utilizzati per definire l'algoritmo in questione.

Secondo una stima approssimativa ma comunque realistica, il metodo dei costi e dei fabbisogni standard si sta dunque incrementalmente applicando nei tre predetti ambiti di servizi pubblici che, nel loro complesso, comportano attualmente circa 120 miliardi di spesa pubblica. L'applicazione di questa metodologia non ha comportato un risparmio della spesa pubblica effettuata, ma tende a realizzare la migliore e più efficiente distribuzione delle risorse pubbliche. In altre parole, i costi standard sono impiegati essenzialmente per distribuire le risorse, e non per determinarne l'ammontare, che, invece, è deciso in via preventiva e poi distribuito secondo il criterio dei costi standard. È allora ragionevole ipotizzare che, se anche il livello delle risorse impiegabili fosse stabilito secondo i costi standard, si potrebbe ottenere anche complessivi risparmi di spesa pubblica.

In materia di istruzione scolastica, poi, è significativa e rilevante la proposta recentemente formulata al fine di determinare un "costo standard di sostenibilità per allievo" che possa essere applicato senza riduzione della spesa complessiva, per assicurare il corretto impiego delle risorse pubbliche per l'intera platea delle scuole pubbliche, ivi comprese quelle paritarie, e per garantire un parametro di finanziamento che consenta anche lo sviluppo del sistema scolastico². In particolare, sulla base di un primo studio condotto su un campione di scuole, si è individuato un modello "efficiente" di istituto scolastico sulla base di un determinato dimensionamento, si è utilizzato il contratto collettivo di lavoro, e si è proceduto all'analisi dettagliata dei bilanci economici delle scuole per determinare i costi di funzionamento e di manutenzione; così dimostrandosi la fattibilità dei percorsi di ricerca volti a determinare, anche sulla base di attente analisi svolte a livello "micro", il costo standard unitario nel settore dell'istruzione.

2. I costi standard unitari nella IeFP: un'applicazione diffusa, ma differenziata e frammentata

Come noto, anche per la IeFP l'applicazione della metodologia del fabbisogno finanziario collegato a costi standard unitari è previsto sulla base della legislazione tuttora vigente³. Soprattutto a partire dall'avvio della IeFP a regime,

² Cfr. A.M. ALFIERI, M. GRUMO, M.C. PAROLA, *Il diritto di apprendere. Nuove linee di investimento per un sistema integrato*, Giappichelli, 2015.

³ Vedi sul punto G. ZAGARDO, *Percorsi di IeFP: un'analisi comparata dei costi di Regioni e PA*, ISFOL, pag. 5 ss.

in non poche Regioni, i finanziamenti dei percorsi di IeFP attivati nelle istituzioni formative accreditate sono stati progressivamente collegati a metodologie di calcolo che in vario modo richiamano, seppure con esiti assai differenziati, la nozione di costi standard unitari. Mediante tali differenziate metodologie, talora non facilmente reperibili e conoscibili, si calcola quindi il cosiddetto “fabbisogno” finanziario corrispondente ai percorsi formativi che si intendono complessivamente erogare. Tali metodologie di calcolo, tra l’altro, si sono diffuse a livello regionale per consentire il ricorso alle norme europee che, in materia di gestione, amministrazione e controllo degli interventi che beneficiano di sovvenzioni a carico dei fondi europei, consentono forme semplificate e più agevoli di rendicontazione dell’impiego delle risorse pubbliche assegnate a soggetti privati, proprio a condizione che si utilizzino metodi collegati all’applicazione di costi standard unitari, che consentano di verificare che l’impiego dei fondi sia “stabilito in anticipo, giusto, equo e verificabile”⁴.

In vero, come vedremo tra poco, in sede regionale si è proceduto alla definizione di costi standard unitari per lo più sulla base dei dati disponibili della spesa storica, cioè dei finanziamenti già effettivamente erogati in ciascuna Regione per l’offerta formativa della IeFP, soprattutto in connessione alla semplificazione amministrativa relativa alla gestione dei finanziamenti di provenienza europea. In tal modo, la ricerca dei CSU si è tradotta, in larga parte, nella definizione, alquanto discrezionale e comunque sempre attuata o recepita con atti degli esecutivi regionali, senza la partecipazione del relativo legislatore, di parametri di costo variamente considerati presuntivamente idonei a determinare il fabbisogno finanziario dell’offerta formativa erogata dalle istituzioni accreditate. La definizione di tali parametri di costo e dunque di finanziamento, è avvenuta secondo modalità alquanto diverse, seguendo logiche distinte e non omogenee di raccolta e di elaborazione dei dati, e, in particolare, risultano ormai piuttosto datate, e dunque bisognose senz’altro di revisione ed aggiornamento.

Qualche esempio di tale percorso diffuso, e nel contempo differenziato e frammentato, può essere utile.

In Emilia-Romagna si può risalire alla delibera della Giunta del 26 luglio 2010 con cui si è proceduto alla “approvazione dello studio di forfettizzazione dei contributi finanziari per i percorsi biennali a qualifica rivolti ai giovani e dei relativi costi unitari standard e modalità di finanziamento in applicazione del Reg. CE n. 396/2009. Prima sperimentazione per i nuovi bienni 2010/2011”. In questa sede si è deciso di “ritenere corretto basare il finanziamento forfettario di un

⁴ Per l’impiego “stabilito in anticipo, giusto, equo e verificabile” dei fondi europei per la formazione professionale nelle Regioni secondo “standard di costi unitari”, vedi il Regolamento (CE) 1081/2006 art. 11.3 (b) (ii) modificato dal Regolamento (CE) 396/2009.

corso di formazione basandosi sul valore medio desumibile dai rendiconti delle analoghe iniziative formative già positivamente verificate”. Sono stati poi scorporati “i costi relativi a servizi specifici ad alto valore aggiunto che non caratterizzano tutti i progetti finanziati, ma solo alcuni di essi”, dato che “la base dati deve risultare quanto più omogenea”. Tra le 192 “operazioni finanziate” si è giunto a valutarne solo 118 che avevano requisiti considerati omogenei, si è proceduto a standardizzare in vario modo il risultato ottenuto, si sono individuati due specifici servizi aggiuntivi (convittualità e sostegno agli utenti disabili), e, in particolare, si è applicato un tasso di riduzione dei costi dovuto alla presunta semplificazione amministrativa delle procedure, così riducendo quindi del 50% i costi risultanti dai rendiconti in relazione alle spese di gestione e rendicontazione. Il costo standard è stato quindi calcolato per “ora-corso” e determinato in 103 euro, cui si somma un costo standard per ogni partecipante effettivo (817 euro) moltiplicata per il numero dei partecipanti effettivi. Successivamente, si è modificato quest’ultimo criterio, moltiplicando il costo per partecipante effettivo per il numero dei partecipanti previsti. A questi costi si aggiungono, poi, costi standard specifici per il sostegno alla disabilità (25 euro) e per la convittualità annuale effettiva (2.700 euro), rispettivamente moltiplicati per le ore di sostegno per i disabili e per gli utenti convittuali.

Nel Lazio, il parametro costo-allievo, su cui si base il finanziamento dei percorsi, è stato individuato, secondo quanto risulta dal Piano annuale degli interventi del Sistema educativo regionale 2015/2016 (Piano approvato dal competente Assessorato della Regione, allegato A), “a conclusione del percorso relativo all’analisi dei costi e finalizzato alla rimodulazione del finanziamento dei percorsi triennali di istruzione e formazione professionale, svoltosi nel 2011/2012 (quarta riunione del Tavolo tecnico istituito presso l’ex Assessorato all’Istruzione e alle Politiche giovanili della Regione). Sulla base di quanto stabilito e poi attuato effettivamente nei precedenti anni scolastici e formativi, le quote capitarie per studente sono fissate in misura di 4.600,00 euro per le Istituzioni Formative in regime convenzionale e di 3.800,00 euro per le Istituzioni Formative facenti capo direttamente alle Amministrazioni provinciali e alla Città metropolitana di Roma Capitale”. In altri termini, si tratta della risultanza di un accordo di natura essenzialmente tecnico-politica sulla base di una complessiva analisi dei costi storici.

In Liguria, le Unità di Costo Standard e le relative “somme forfettarie” sono state determinate con gli “Indirizzi e metodologie per l’adozione delle opzioni di semplificazione dei costi – Unità di costo standard (UCS) e somme forfettarie – di cui all’art. 11.3 (b) del regolamento (CE) n. 1081/2006 come modificato dal Regolamento (CE) n. 396/2009 e per l’attuazione delle operazioni” (allegato A della deliberazione n. 1391 dell’8 novembre 2013 approvata dalla Giunta regionale). In particolare, si sostiene che, tra le diverse tipologie di UCS utilizzabili,

ora-corso, ora-allievo, “mista” o “a risultato”, quella “mista”, sulla base di uno studio allegato, “meglio approssima il costo reale”. E si aggiunge che si preferisce il metodo di calcolo che somma l’UCS ora-corso con l’UCS ora-allievo, perché lo si ritiene “più rispondente ad un corretto utilizzo dell’opzione della semplificazione dei costi”. Tra l’altro, a somiglianza di quanto previsto in Emilia-Romagna ma con diverse modalità applicative, si prevede di applicare un “correttivo di efficientamento, stimabile tra il 2 e il 5% relativo alla riduzione degli oneri amministrativo/contabili connessa al nuovo modello gestionale”. Così, in sede di bando regionale annuale, si giunge a stabilire il “costo unitario ammissibile indicativo” per le singole annualità dei percorsi di IeFP, distinguendo per di più il costo unitario massimo delle annualità a seconda che i percorsi siano articolati con un solo indirizzo o su due indirizzi (rispettivamente 100.000 euro e 120.000 euro, secondo la deliberazione della Giunta Regionale n. 709 del 29 luglio 2016).

In Lombardia, come risulta dalla deliberazione della Giunta regionale n. X/4872 del 29 febbraio 2016, si procede anche nell’anno formativo 2016-2017 alla “diversificazione in via sperimentale del valore massimo della dote – componente “IeFP” in funzione della tipologia di percorso di qualifica o di diploma professionale erogato”, e nello stesso tempo si intende “proseguire nell’attività di analisi dei costi organizzativi, di gestione e funzionamento sostenuti dalle istituzioni formative che erogano percorsi ordinamentali di istruzione e formazione professionale”. Tra l’altro, va sottolineato che in questo modello non solo esistono altre specifiche forme di contribuzione pubblica destinate alla IeFP (ad esempio, il buono assegnato come contributo per l’acquisto di libri di testo, dotazioni tecnologiche e strumenti per la didattica, così come il buono assegnato quale “riconoscimento del merito” per gli allievi particolarmente eccellenti, ovvero anche la dote aggiuntiva per la disabilità, i percorsi personalizzati per gli allievi disabili, e la dote dispersione), ma è anche prevista una differenziazione della “dote” per così dire ordinaria, a seconda della tipologia del percorso di qualifica o diploma della IeFP, distinguendosi i percorsi in tre fasce di contribuzione da 4000, 4300 e 4600 euro. Inoltre, si prevede uno specifico incentivo, sotto forma di premialità (da 64.500 euro a 230.000 euro, per un massimo disponibile nel bilancio regionale di 650.000 euro), nel caso di fusione, incorporazione o cessione del ramo d’azienda implicante la rinuncia all’accreditamento. In sintesi, dunque, il valore della “dote” è determinato annualmente sulla base di scelte politico-amministrative – tenuto conto, ovviamente, dello stanziamento complessivamente disponibile – e si prosegue nell’indagine sui costi storici che dovrebbe infine condurre all’elaborazione dei costi standard.

In Piemonte, si è condotta un’analisi storica sui finanziamenti del 2008-2009 relativi a interventi cofinanziati nell’ambito della programmazione regionale FSE, e su questa base si è proceduto alla elaborazione di una apposita “metodologia

di calcolo per l'adozione delle opzioni di semplificazioni di cui all'art. 11.3 (b) (ii) Regolamento CE 1081/2006 modificato dal Regolamento (CE) 396/2009". Si è inteso, in particolare, determinare "parametri delle UCS basati sulla realtà (sic!) del costo, sulla parità del trattamento dei beneficiari e verificabili attraverso la pista di controllo". Le Unità di costo standard sono state calcolate con riferimento alle classi di allievo di diversa numerosità, scegliendo quelle con intervalli tra 8 e 13 allievi, tra 14 e 17 allievi, e con più di 17 allievi. Per di più, sono stati tra queste selezionate solo quelle con percentuale di "riconosciuto/rendicontato" maggiore di 98%. Si è poi determinato il costo ora-corso, ottenuto dividendo il totale delle spese riconosciute (peraltro rivalutato secondo l'indice di rivalutazione monetaria) per il numero delle ore riconosciute. Con un processo di ponderazione, si è ottenuto il parametro ora-corso per le predette classi, ottenendo il parametro di UCS ora-corso di 86 euro, 90 euro, e 94 euro per le tre rispettive classe di allievi sopra indicate. Si è poi proceduto ad individuare, sempre con riferimento ai dati disponibili per i progetti finanziati nel periodo 2008-2009, ulteriori parametri di UCS che si applicano per il sostegno ai disabili, per i sostegni individuali e di gruppo, per i LARSA e per i servizi di accompagnamento dei giovani stranieri.

In Toscana, si sono approvati gli Indirizzi e metodologie per l'applicazione dei "costi standard" e della "forfettizzazione dei costi indiretti" alla formazione selezionata mediante avviso pubblico, ritenendo i primi, (cioè i costi standard), come la "principale forma di semplificazione applicabile alle attività formative", ed il secondo metodo, la "forfettizzazione", la soluzione da applicare in via residuale, cioè nei soli casi in cui per le caratteristiche dei percorsi formativi i costi standard non siano applicabili (vedi il punto 1, premessa - oggetto del documento). Sulla base di un'indagine relativa alla programmazione del POR - FSE 2007-2013 si sono selezionati i progetti aventi un'unica attività formativa correlata o più attività correlate relative alla medesima tipologia ISFOL, e dunque il 63,4% del totale degli interventi finanziati (3444 su 4728). Le singole voci di spesa effettuate nei progetti sono state distinte tra le "spese strutturali per la realizzazione del progetto" (cioè quelle strutturalmente e direttamente connesse all'effettuazione del progetto) e che sono collegate alle ore del corso e quindi alla durata, e le "spese collegate alla frequenza degli allievi" (cioè quelle che misurano "l'andamento del percorso progettuale in termini di oggettiva frequenza degli allievi") e che sono collegate sia al numero degli allievi, sia alla durata. Si sono così elaborati i Costi unitari standard per ora di formazione, calcolati come media di tutte le UCS a livello di singolo progetto, che risultano così formulati: per le spese di realizzazione euro 126,3; e per le spese di frequenza, euro 1,5. In vero, le due UCS sono distinte a seconda della tipologia ISFOL, se si tratta, cioè, di formazione per il reinserimento lavorativo, per la creazione d'impresa,

per occupati, all'interno dell'obbligo formativo, all'interno dell'obbligo scolastico, post obbligo formativo e post diploma, nell'ambito dei cicli universitari, o permanente. Tra l'altro, le UCS con i valori meno elevati sono proprio quelle della formazione nell'ambito dell'obbligo formativo: 99,4 euro e 1 euro, per un totale di 100,4 euro. Le UCS sono poi state distinte a seconda del numero di ore di durata dei corsi, sicché, ad esempio, per corsi da 901 a 1200 ore il totale delle UCS relative alla formazione all'interno dell'obbligo formativo è di 82,1 euro e di 1,2 euro. Queste UCS sono i "parametri orari di costo da applicare in fase di preventivo all'attività formativa selezionata tramite avviso pubblico".

Proseguendo in questa sintetica illustrazione, in Umbria è stata approvata una "Metodologia di applicazione dei costi unitari standard alle azioni formative corsuali per la semplificazione della spesa del POR FSE Umbria 2007-2013" (con deliberazione della Giunta regionale n. 1326 del 7 novembre 2011) che è il frutto di un'indagine storica relativa ad una parte selezionata dei progetti finanziati in base al POR 2007-2013, ed in particolare 187 erano i progetti relativi ai percorsi formativi all'interno dell'obbligo formativo e 70 quelli relativi alla formazione all'interno dell'obbligo scolastico. I progetti sono stati distinti non solo per tipologia ISFOL, ma anche per intervalli di classi di partecipanti. Dato che i costi sono stati parametrati in relazione a due variabili, il monte ore allievi e la durata del percorso, così risultando il costo per ogni ora di durata del corso, e il costo/ora/allievo per ogni ora di frequenza prevista, le singole voci di spesa sono state assegnate ad una delle due predette variabili secondo un criterio di pertinenza. Inoltre, si sono distinti tre livelli di riconoscimento dei costi di progettazione (riconosciuti integralmente, per la metà o al 25%, a seconda della grado di novità delle "unità di competenza"). In estrema sintesi, ad esempio, nel caso di riconoscimento integrale dei costi di progettazione, i costi unitari standard per la formazione all'interno dell'obbligo formativo è di 70,80 euro, mentre all'interno dell'obbligo scolastico è di euro 47,94. A tal proposito, va segnalato che nell'avviso pubblico della Provincia di Terni per la presentazione dei progetti formativi relativi alla prosecuzione dei percorsi di Istruzione e formazione professionale da realizzare nel canale dell'Istruzione del 2014, per i percorsi formativi biennali si prevede sempre l'applicazione dei costi unitari standard relativi alla formazione all'interno dell'obbligo scolastico, e dunque quelli sensibilmente più bassi.

Infine, in Veneto si fa riferimento all'Allegato A della Delibera della Giunta regionale n. 698 del 24 maggio 2011 che in relazione alle attività di formazione iniziale della Regione detta le "Ipotesi di applicazione Unità di costo standard", sempre ai sensi della più volte richiamata normativa europea. Sulla base dei dati relativi agli anni 2008-2011 sono stati considerati i costi sostenuti per i percorsi formativi, distinguendo tra i costi di preparazione, realizzazione, diffusione, direzione e monitoraggio, e indiretti di struttura. Per ciascun percorso sono stati ac-

quisiti i dati relativi al piano finanziario, le ore previste e quelle realizzate, gli allievi previsti e quelli formati, e, infine, sempre se disponibile, l'importo rendicontato e quello riconosciuto. Ipotizzando "una sostanziale invarianza sia del costo complessivo che della ripartizione dello stesso tra le varie tipologie di spesa", e dunque ritenendo i predetti dati relativi ai percorsi realizzati in quel triennio come "una base di studio corretta per l'individuazione di unità di costi standard da applicare", si sono ottenuti i dati dei costi totali dei finanziamenti assegnati, delle ore previste e degli allievi relativi ai percorsi formativi che sono stati distinti in tre comparti, cioè "edili", "estetica" e "vari", in relazione alla presenza di appositi contributi pubblici diversi tra loro (nell'edilizia, ad esempio, si veda il contributo della cassa edili). Togliendo i servizi a sostegno dell'utenza, sulla base dei costi dichiarati a preventivo, si sono calcolati i costi orari delle attività formative nei tre predetti comparti per ciascuno degli anni considerati, e poi si è fatta la media. Successivamente, le voci di costi sono state distinte a seconda che siano afferenti al singolo allievo, dando così origine al parametro individuale per allievo (si tratta dei costi relativi all'orientamento, ai servizi di supporto agli utenti, vitto e trasporto, ai viaggi di studio, ai materiali di consumo/materiali didattici, e alle attrezzature) o al percorso nella sua interezza, dando così origine al parametro orario (si tratta dei costi amministrativi, di coordinamento e di monitoraggio). Poi, i parametri sono stati ridotti dal 5 al 5,8% per la presunta semplificazione amministrativa, si sono esclusi valori "anomali" in caso di irregolarità della gestione dei contributi, ed infine si sono applicati coefficienti di rivalutazione monetaria. Sicché, va notato, i costi complessivi ricalcolati sulla base dei parametri standard danno luogo ad una spesa inferiore a quella prevista nella programmazione (dal 4,3% al 5% nel settore edile).

Da quanto qui esposto, appare evidente che vi è dunque la necessità di superare questa fase, in cui i CSU sono stati così variamente determinati in sede regionale sulla base di analisi differenziate dei costi storici relativi ad aspetti parziali dell'offerta formativa della IeFP, risalenti nel tempo, secondo metodologie di calcolo a dir poco "soggettive", ed in vero lasciate alla mutevole discrezionalità dei vertici amministrativo-gestionali degli apparati regionali. Occorre, pertanto, innescare un complessivo perfezionamento delle procedure di individuazione di tali meccanismi di calcolo, soprattutto per assicurare che i finanziamenti pubblici sia determinati ed erogati non sulla base di parametri del tutto discrezionalmente – se non arbitrariamente – selezionati, ma in ragione di costi standard unitari davvero calcolati in base a requisiti oggettivi, preventivamente assunti secondo criteri pubblicamente condivisi e verificabili, ed in particolare rispondenti a ragioni di efficienza nell'impiego delle risorse, di efficacia nella realizzazione dei percorsi formativi, e, più in generale, di qualità complessiva del servizio educativo erogato. Sul punto appare opportuna un'azione coordinata

delle Regioni, anche eventualmente in ciò sostenute a livello nazionale, per pervenire alla formulazione di linee-guida comuni, che siano capaci di orientare in modo omogeneo le singole metodologie utilizzate in sede regionale. Si darebbe così corpo ad un modello unitario, che assicurerebbe indispensabile certezza e sufficiente stabilità nella definizione delle risorse disponibili per il sistema della IeFP, pur sempre nel mantenimento della possibile flessibilità delle formule distintamente utilizzate da ciascuna Regione in connessione alle specifiche e differenziate peculiarità, all'esperienza concretamente maturata, alle tipologie dell'offerta formativa erogata, e al peculiare contesto economico e sociale.

Al fine di favorire questo percorso, a partire dal 2015 in seno al CNOS-FAP e con il contributo del CIOFS, è stato avviato un approfondito progetto di ricerca sullo studio dei costi della IeFP, a partire da un'attività di indagine che ha riguardato le istituzioni formative accreditate del mondo salesiano e cui è seguita un'apposita consultazione degli Enti di formazione che sono riuniti in Formap. I dati conclusivi del progetto saranno sottoposti all'attenzione sia delle istituzioni, regionali e nazionali, sia del complesso dei soggetti che operano, a vario titolo, nel settore della IeFP. L'obiettivo finale è quello di pervenire ad una proposta condivisa che possa essere utile punto di riferimento nelle procedure regionali di determinazione del fabbisogno finanziario dei percorsi di IeFP.

In questa sede saranno descritti i presupposti metodologici del progetto di ricerca e le modalità seguite nello svolgimento di quest'ultima, e si procederà infine ad esporre alcune prime considerazioni di sintesi.

3. I presupposti metodologici del progetto di ricerca: la struttura formativa accreditata (SFA) strutturalmente e funzionalmente efficiente nel rispetto dei requisiti di accreditamento

Il fondamentale presupposto metodologico del presente progetto di ricerca consiste nell'individuazione di un modello strutturalmente e funzionalmente "efficiente" della singola Struttura Formativa Accreditata (SFA) - qualificata di norma come "Centro di Formazione Professionale" oppure con altra e diversa definizione (Scuole professionali, Agenzie formative, etc.) - in coerenza con i requisiti minimi previsti dalle norme vigenti per l'erogazione dei percorsi della IeFP. Più precisamente, per la corretta individuazione dei CSU è necessario partire dalla predeterminazione, secondo criteri oggettivi, degli elementi strutturali e funzionali che risultano necessari e sufficienti per l'erogazione di percorsi formativi di IeFP in conformità a criteri di efficienza, efficacia e qualità dei servizi erogati, e, in particolare, nel rispetto dei requisiti di accreditamento disciplinati in sede nazionale

a partire dal decreto del Ministero del Lavoro e della Previdenza sociale 25 maggio 2001 n. 166, dall'Accordo in Conferenza Stato-Regioni del 1° agosto 2002, e dal decreto del Ministro della Pubblica Istruzione di concerto con il Ministro del Lavoro e della Previdenza Sociale del 29 novembre 2007.

Da tali requisiti di accreditamento risulta, in primo luogo, un aspetto fondamentale circa il personale di cui ciascuna SFA deve disporre: il personale deve essere previsto e disciplinato secondo i profili professionali e i livelli retributivi previsti dal contratto collettivo nazionale e in coerenza con la legislazione regionale che definisce l'assetto delle istituzioni formative. Se dunque, è a partire dal contratto collettivo che si devono individuare i costi del personale della SFA efficiente, per la quantificazione del personale, sia docente che non docente, dalla normativa vigente è necessario procedere alla definizione di quale sia l'assetto della SFA che assicuri la corretta erogazione dell'offerta formativa di un congruo numero di percorsi di IeFP. Inoltre, è necessario che le figure professionali rispondano ai requisiti di accreditamento, e quindi siano idonee a svolgere tutti i compiti che devono essere assicurati, in base ai predetti requisiti, da ciascuna SFA. Si tratta, in particolare, delle attività per la progettazione dei percorsi, per l'orientamento in ingresso e in uscita degli allievi, per la rendicontazione, per il monitoraggio, per l'autovalutazione, per la certificazione delle competenze, e per la qualità.

Da questo punto di vista, appare possibile ispirarsi al modello offerto dalla Regione Lazio, che riconduce il finanziamento erogabile ad un predeterminato volume di attività standardizzate svolto da parte di ciascuna istituzione formativa, sicché il finanziamento risulta replicabile – o comunque incrementabile – rispetto al "volume di base" là dove nella singola SFA risulti erogato un maggior numero di percorsi formativi. Collegandosi a questo modello, più precisamente, il volume di base delle attività standardizzate può essere fatto corrispondere ad una SFA – anche ripartita su più sedi – in cui si proceda all'attivazione di almeno 18 percorsi con una capienza media di 20 allievi per ciascun percorso, per un totale complessivo, quindi, di 360 allievi iscritti ai corsi presenti nella SFA. Per l'erogazione di tali 18 percorsi possono ipotizzarsi come necessarie e sufficienti 39 unità di personale di cui 26 formatori e tutor (di cui 24 docenti con 800 ore di docenza frontale, e due tutor d'aula, con una media di 2,16 di formatori e tutor per ogni percorso), e 13 altre figure di formatori, anche talora dette "di sistema", come coordinatori, orientatori e progettisti (dovendo queste ultime non superare il 50% rispetto ai formatori e tutor), e 8 amministrativi (questi ultimi dovendo essere al massimo il 20% del personale).

Rispetto a questo volume di base, si può così ipotizzare la seguente distribuzione del personale non docente considerando le esigenze funzionali cui deve rispondere la SFA: una figura preposta alla direzione della sede formativa; un

ufficio di amministrazione composto da un responsabile amministrativo, un collaboratore amministrativo e un operatore di segreteria; quattro unità collocate per i compiti di segreteria, logistica e supporto (un operatore tecnico ausiliario, un operatore tecnico della logistica, un tecnico dei servizi e un operatore di segreteria). Si può anche ipotizzare che, per ciascuna replicazione del volume di base, debbano incrementarsi le unità del personale non docente (fatta eccezione per la figura di direzione apicale) secondo i criteri sopra indicati, ossia prevedendo che i formatori coordinatori ed orientatori siano corrispondenti al 50% dei formatori e tutor, e che gli amministrativi non superino il 20% del personale. Naturalmente, si tratta di una configurazione minimale, che può essere opportunamente integrata qualora si ritenga più opportuno, ad esempio, suddividere le molteplici competenze di spettanza del responsabile e del collaboratore amministrativo (gestione del personale, contabilità fiscale, gestione degli acquisti e rendicontazione).

Questa modellistica va poi necessariamente integrata qualora la singola SFA sia organizzata all'interno di una rete a carattere regionale, rete la cui presenza anzi deve essere incentivata per assicurare la più efficiente organizzazione dell'offerta formativa anche nei rapporti con l'autorità regionale competente in materia. A questo proposito, la presenza di una specifica sede regionale rende così necessaria la previsione di ulteriori figure di direzione (ovvero di "governo) ed amministrative della sede regionale, ed eventuali responsabili di processo in coerenza con quanto previsto dai requisiti di accreditamento. A ciò va quindi collegato un ulteriore finanziamento aggiuntivo per la copertura di tali spese.

Quindi, ovviamente per quanto riguarda le sole spese per il personale per così dire essenziale e pertanto, senza ipotizzare la presenza di un'eventuale sede regionale, il predetto assetto del personale docente e non docente della SFA efficiente costituisce il punto di base per il calcolo – secondo quanto risulta dall'applicazione delle tabelle stipendiali secondo il contratto collettivo nazionale – del fabbisogno finanziario standard, cioè del fabbisogno finanziario da ottenere per l'erogazione del predetto "volume di base" delle attività formative standardizzate.

Per quanto concerne le spese diverse da quelle per il personale, si possono poi distinguere le spese per le dotazioni infrastrutturali (relative alla locazione, manutenzione ordinaria e straordinaria, quota di ammortamento, etc.) e le spese per il funzionamento (fatta eccezione per le spese per il personale docente e non docente, già considerate). Si tratta di spese collegate a costi fissi e a costi variabili, di non facile predeterminazione, essendo assai numerosi gli elementi ed i fattori che determinano i costi ma vanno presi in considerazione per consentire l'esistenza e il funzionamento di una istituzione formativa. Ed allora la determinazione del congruo ammontare di tali spese rispetto all'erogazione dei percorsi formativi da parte di una SFA funzionalmente e strutturalmente efficien-

te, può essere effettuata o procedendo ad un'analisi a livello "micro" dei predetti costi – dettagliando presuntivamente le singole voci del bilancio dell'istituzione formativa -, oppure ricorrendo ad una soluzione simile a quella adottata per il costo standard delle Università, cioè individuando, sulla base dell'osservazione della prassi riscontrabile e dunque secondo criteri di ottimizzazione nell'impiego delle risorse disponibili, una certa percentuale rispetto alle spese derivanti per il personale impegnato. Dall'applicazione di tale percentuale preventivamente determinata scaturirà, pertanto, l'ammontare della parte del finanziamento collegato alle spese diverse da quelle per il personale impegnato, e si potrà conseguentemente determinare il fabbisogno annuale della SFA funzionalmente e strutturalmente efficiente. Circa le spese strutturali e di funzionamento, tra l'altro, si può anche ipotizzare, seguendo l'impostazione del modello lombardo e di quello veneto, la possibilità di distinguere tra le diverse tipologie di percorsi formativi, in quanto diverse sono le rispettive esigenze sia circa la modalità di configurazione della sede (per la presenza di appositi laboratori, magazzini, officine, etc.), sia in relazione alla complessità che caratterizza la concreta erogazione dei singoli percorsi (per lo svolgimento di particolari attività didattiche e laboratoriali, per la predisposizione di attrezzature, per i materiali, etc.).

4. Il questionario sottoposto alle istituzioni formative accreditate del mondo salesiano

Per poter verificare la congruità del modello ipotizzato di SFA efficiente rispetto alla realtà effettuale, si è proceduto alla preparazione di un apposito questionario che è stato somministrato alle istituzioni formative accreditate che aderiscono al CNOS-FAP. Nel questionario le indicazioni richieste concernevano sia gli aspetti organizzativi che quelli finanziari e si riferivano ai percorsi formativi di IeFP offerti negli anni formativi 2010-2011, 2011-2012, 2012-2013, e 2013-2014. In particolare, i bilanci da cui desumere i dati richiesti per le "spese sostenute" erano quelli relativi agli anni 2011, 2012, 2013 e 2014, con la precisazione che i dati relativi ai finanziamenti ricevuti per i corsi formativi di IeFP attivati nei predetti anni formativi, e per le altre attività formative erogate, potevano essere desunti anche dai bilanci successivi.

Per percorsi formativi della IeFP, in particolare, si è fatto riferimento a tutti i corsi attivati nei predetti anni formativi e che rientrano nell'offerta della IeFP, collegati cioè all'assolvimento del diritto-dovere all'istruzione e formazione, a prescindere dalla durata complessiva del percorso, e comunque collegati al conseguimento o della qualifica o del diploma professionale.

Può, dunque, trattarsi di corsi che si sono svolti all'interno di percorsi solo

annuali (integrativi, sperimentali, cosiddetto quinto anno, etc.), biennali (compresi i bienni integrati), triennali o quadriennali, anche in apprendistato, percorsi annuali flessibili propedeutici all'ingresso di *drop out* nell'Istruzione e Formazione Professionale (cd. percorsi destrutturati), e così via.

Si è chiesto, in via preliminare, di indicare, per ciascuno degli anni 2011, 2012, 2013 e 2014, il numero complessivo delle strutture formative operanti nella Regione (considerate come quelle dotate di un minimo di autonomia funzionale, capaci cioè di erogare in autonomia uno o più corsi di IeFP), e l'entità numerica del personale complessivamente impiegato (a qualunque titolo) dalle predette strutture formative, distinguendolo nelle due macrocategorie del personale docente e del personale non docente. Si tratta del personale per il quale si è poi chiesta l'indicazione delle spese sostenute.

Circa le spese sostenute, si è chiesto innanzitutto di indicare l'ammontare complessivo delle spese sostenute a livello regionale dalle strutture che erogano l'offerta di IeFP, per ciascuno degli anni 2011, 2012, 2013 e 2014. Inoltre, si è chiesto di precisare il predetto ammontare complessivo delle spese sostenute, tra le quattro seguenti macrovoci di bilancio: a) le spese per le dotazioni infrastrutturali (vi si possono comprendere le voci relative alla locazione, manutenzione ordinaria e straordinaria, quota di ammortamento, etc.); b) le spese per il funzionamento, cioè tutte le restanti voci di spese di funzionamento risultanti dal conto economico, fatta eccezione per le spese per il personale (docente e non docente) che vanno invece riportate di seguito; c) le spese (di qualunque tipo) per il personale docente (qualunque sia la tipologia di rapporto contrattuale); d) le spese (di qualunque tipo) per tutto il personale non docente, comprendendo quindi le spese (di qualunque tipo) per il personale direttivo, amministrativo, tecnico, ausiliario, etc. (qualunque sia la tipologia di rapporto contrattuale) e le spese (di qualunque tipo) per il personale dedicato ad attività di tutoraggio, orientamento, coordinamento e altre figure di governo/sistema. qualora non fosse stato possibile specificare in modo dettagliato l'ammontare delle quattro categorie di spese, si è richiesto di indicare in termini percentuali la presuntiva suddivisione delle spese complessive tra le predette quattro macrovoci.

Circa i costi finanziati, si tratta dei finanziamenti ricevuti per i percorsi formativi di IeFP erogati dalle strutture formative operanti nella Regione negli a.f. 2010-2011, 2011-2012, 2012-2013 e 2013-2014, e dei finanziamenti ricevuti per tutte le altre attività formative diverse dalla IeFP e che comunque sono state erogate dalle predette strutture formative sempre negli anni indicati. Si è richiesto pertanto di indicare: a) l'ammontare complessivo dei finanziamenti ricevuti per tutte le attività formative svolte in ambito regionale, per ciascuno degli anni formativi; b) l'ammontare complessivo dei finanziamenti ricevuti per i soli corsi formativi della IeFP attivati in ambito regionale, per ciascuno degli anni formativi.

Si è richiesto poi, se possibile, di suddividere i finanziamenti ricevuti per i corsi formativi della IeFP, in relazione ai due seguenti macroambiti di attività: da un lato le attività funzionali e strumentali, e dall'altro lato le attività complementari e sussidiarie. Circa le prime, si tratta, per ciascuno degli anni formativi, dei costi finanziati per le attività funzionali e strumentali, quelle cioè necessarie per l'erogazione dei corsi attivati nei predetti anni. Nel questionario si sono intese per attività funzionali le attività di direzione o coordinamento, la docenza, la codocenza, i tutor (d'aula o per gli stage), etc., mentre si sono intese per attività strumentali tutte quelle attività che non costituiscono diretta erogazione dell'offerta formativa, ma che sono strumentalmente necessarie – prima, durante e dopo i percorsi – per procedere alla corretta ed efficiente erogazione dell'offerta formativa secondo i requisiti richiesti in sede di accreditamento. Si tratta, in particolare, delle attività per la progettazione dei percorsi, per l'orientamento in ingresso e in uscita degli allievi, per la rendicontazione, per il monitoraggio, per l'autovalutazione, per la certificazione delle competenze, per la qualità.

Circa, le attività complementari e sussidiarie, si tratta, per ciascuno degli anni formativi, dei costi finanziati per le attività complementari e sussidiarie rispetto all'erogazione dei corsi della IeFP attivati nei predetti anni. In particolare, nel questionario si sono intese per attività complementari e sussidiarie tutte quelle attività che sono svolte dal CFP in via complementare e sussidiaria rispetto all'erogazione dei corsi, in modo che l'attività formativa consegua nel suo complesso ulteriori risultati di carattere di rilevante valore culturale e sociale, così come previsto dalla normativa vigente. In particolare, vi rientrano le azioni di accompagnamento ai corsi della IeFP, le azioni individualizzate, i moduli di accoglienza, gli interventi di approfondimento, recupero o sostegno dedicati ai soggetti in difficoltà sociali, culturali o personali, gli interventi per i soggetti a rischio, gli allievi con disabilità, o per l'integrazione di allievi stranieri o extracomunitari, o ancora gli interventi finalizzati ai passaggi al sistema scolastico, etc. Qualora non fosse stato possibile indicare dettagliatamente l'ammontare dei finanziamenti ricevuti da un lato per le attività funzionali e strumentali, e dall'altro lato per le attività complementari e sussidiarie, si è richiesto di indicare in termini percentuali la presuntiva suddivisione dei finanziamenti ricevuti per i corsi di IeFP tra le due predette categorie. Si è richiesto, infine, di evidenziare i finanziamenti relativi alle altre attività formative, diverse quindi dal finanziamento dei corsi formativi della IeFP (tale ammontare risulta ovviamente come la differenza tra l'ammontare complessivo dei finanziamenti ricevuti e l'ammontare dei finanziamenti per i corsi formativi della IeFP).

Un'ulteriore parte del questionario riguardava la numerosità dei percorsi di IeFP complessivamente attivati, gli allievi frequentanti e quelli effettivamente finanziati. Pertanto, nel questionario si è richiesto di indicare il numero com-

plexivo di corsi formativi di IeFP attivati in ambito regionale, per ciascuno degli anni formativi; il numero complessivo degli allievi iscritti ai predetti corsi, per ciascuno degli anni formativi; e il numero complessivo degli allievi considerati frequentanti – e quindi finanziati dalla Regione – per ciascuno degli anni formativi. In particolare, poi si è richiesto di indicare specifici dati relativi ai corsi ed agli allievi riferenti ad almeno tre figure professionali dei percorsi triennali per la qualifica. In relazione a queste tre figure professionali, presenti nell'elenco delle figure professionali dei percorsi di IeFP di durata triennale per il conseguimento della qualifica, e che sono state preventivamente selezionate per ciascuna Regione in modo da avere il quadro completo dell'offerta formativa a livello nazionale, si è richiesto di indicare: a) il numero complessivo dei percorsi attivati in ambito regionale per ciascuno degli anni formativi; b) il numero complessivo degli allievi iscritti ai predetti corsi, per ciascuno degli anni formativi; c) il numero complessivo degli allievi considerati frequentanti - e quindi finanziati dalla Regione - per ciascuno degli anni formativi. Lo stesso si è richiesto anche in relazione ai percorsi ed agli allievi delle tre figure professionali, sempre selezionate per ciascuna Regione in modo da avere un quadro completo a livello nazionale, per i percorsi quadriennali per il diploma.

5. Alcune prime considerazioni di sintesi

Il questionario sopra sintetizzato ha visto coinvolti 32 Centri di formazione professionale del CNOS-FAP per un corrispondente ammontare complessivo di 385 percorsi di IeFP iniziale in cinque Regioni (Lazio, Liguria, Lombardia, Piemonte e Veneto) ove la IeFP è presente con un grado di consistenza rilevante o comunque significativo dal punto di vista nazionale.

Circa il personale non docente, la percentuale media riscontrata, in base alle risultanze del questionario, è stata di 5,8 unità, e quindi di poco inferiore alla numerosità (di 8 unità di personale) ipotizzata nel modello preso in considerazione. Circa il personale docente, la numerosità media riscontrata è stata di 1,96, e quindi quasi coincidente con quella ipotizzata nel modello (cioè 2,16).

Questi dati dimostrano, innanzitutto, che il modello prefigurato, per quanto concerne sia il personale docente che quello non docente, risulta coerente con una realtà formativa, come quella delle istituzioni formative del CNOS-FAP, che è notoriamente considerata come rispondente a criteri di efficienza, efficacia e qualità. Circa il fatto relativo alla minore presenza del personale non docente rispetto al modello ipotizzato, si può ragionevolmente sostenere che ciò sia dovuto alle particolari ristrettezze che incombono attualmente sulle risorse disponibili per la IeFP e che costringono a comprimere, al massimo possibile, il personale

non docente. In un'ottica di più estesa esplicazione del servizio educativo, dunque, il parametro ipotizzato appare congruo.

Il fabbisogno finanziario annuale per le spese del personale (docente e non docente) per il singolo percorso formativo attivato dalla SFA efficiente, ammontano a 91.600 euro, di cui poco più di 76.000 per il personale docente. Circa le spese infrastrutturali e di funzionamento (diverse da quelle per il personale), esse ammontano, facendo una media complessiva, a poco più del 29 % delle spese sostenute per il personale, soglia che può essere rispondente ad un corretto impiego delle risorse disponibili.

E dunque, nel complesso, applicando tale percentuale rispetto alle spese per il personale calcolate secondo il modello ipotizzato, il fabbisogno finanziario medio per il singolo percorso di IeFP annualmente erogato dalla SFA efficiente ammonta a quasi 117.000 euro. Ovviamente, si tratta di una cifra che dovrebbe poi essere declinata in Costo Annuale Standard per Allievo (C.A.S.A.), così collegandosi il finanziamento, al numero minimo di iscritti per l'attivazione del percorso, secondo il principio della quota capitaria, e prevedendosi per ogni iscritto aggiuntivo un ulteriore finanziamento. Inoltre, si dovrebbe anche procedere all'applicazione di ulteriori criteri di raffinamento e precisazione, differenziando il Costo Annuale Standard per Allievo in collegamento con le distinte tipologie di qualifiche e diplomi cui ciascun percorso è destinato (ipotizzando tre fasce di costo e fabbisogno standard, di livello alto, medio e basso, a seconda della complessità dei rispettivi percorsi formativi), in relazione a criteri di incentivazione collegati al successo formativo e al recupero della dispersione, così come a parametri indicativi della presenza di attività peculiari, quali quelle per il sostegno nei percorsi personalizzati per i disabili e per l'integrazione, o ancora l'efficienza del modello organizzativo prescelto e l'impatto occupazionale dei percorsi precedentemente offerti. Non si deve poi escludere che al Costo Annuale Standard per Allievo siano applicati ulteriori adeguamenti collegati alle esigenze di sviluppo e riorganizzazione della struttura, in connessione ad obiettivi formativi particolarmente innovativi stabiliti in sede regionale.

Comparando la predetta cifra di 117.000 euro risultante dall'indagine adesso effettuata, con i dati di una ricerca pubblicata dall'ISFOL⁵, risulta che l'ammontare qui prefigurato rientra nella fascia corrispondente al finanziamento annuale dei percorsi di IeFP attivati nel 2012-2013 nelle Regioni Liguria (115.000), Emilia-Romagna (118.280), Marche (116.160); è inferiore al finanziamento annuale erogato in Valle d'Aosta (131.555), Trento (144.474), e Puglia (128.700); è leggermente superiore al finanziamento annuale dei percorsi attivati nelle Regioni

⁵ GIULIO M. SALERNO – G. ZAGARDO, *I costi della IeFP. Un'analisi comparata tra istituzioni formative regionali e istituzioni scolastiche statali*, ISFOL, 2015.

Calabria (105.000), Friuli Venezia Giulia (104.929), e Lazio (109.940); mentre è largamente superiore al finanziamento annuale mediamente erogato in Piemonte (94.500), Lombardia (97.200), Veneto (89.456), Toscana (66.500), Umbria (58.000)⁶, Abruzzo (76.850), Molise (70.000), e Sicilia (95.000). La media nazionale – va aggiunto – corrispondeva a 99.516 euro. Questi riferimenti numerici suggeriscono non soltanto la forte divaricazione tra i finanziamenti annualmente erogati nelle singole Regioni, ma anche – fatta salva qualche eccezione – la presenza di una consistente e diffusa sottovalutazione del fabbisogno finanziario da destinarsi alla IeFP rispetto a quello che, dall'indagine effettuata, risulta particolarmente corrispondente a criteri di efficienza, efficacia e qualità. E tale sottovalutazione appare presente in quasi tutte le cinque realtà regionali che sono state prese in considerazione in questa indagine, ovvero, proprio là dove la IeFP è particolarmente consistente. Tale sottovalutazione, se dovesse proseguire nel prossimo futuro, non potrà che avere effetti dannosi per l'erogazione del servizio educativo secondo criteri di qualità, e, in definitiva, pregiudizievoli per la stessa sopravvivenza del sistema della IeFP.

L'applicazione di criteri volti a stabilire un corretto fabbisogno standard per ciascun percorso di IeFP erogato da strutture formative accreditate strutturalmente e funzionalmente efficienti, ed in particolare operanti in coerenza con i requisiti di accreditamento, è un obiettivo da perseguire in tutte le Regioni, non solo per garantire un servizio educativo di qualità ai nostri giovani sull'intero territorio nazionale, ma anche per assicurare il rispetto del principio di eguaglianza che deve guidare l'erogazione di questa attività formativa che risponde all'assolvimento del diritto-dovere all'istruzione. La garanzia del perseguimento di tale obiettivo rappresenta, in ogni caso, una declinazione dei livelli essenziali delle prestazioni relative ai diritti civili e sociali che devono essere unitariamente garantiti dallo Stato ai sensi della nostra Costituzione. È dunque senz'altro auspicabile che le Regioni si attivino in tal senso.

⁶ Per l'Umbria il dato, non presente nella precitata indagine ISFOL, si riferisce ai percorsi attivati nel 2013-2014.

Cinema per pensare e far pensare

ALBERTO AGOSTI¹

CINEMA
per pensare e far pensare



Stella

Regia, soggetto e sceneggiatura: Sylvie Verheyde

Fotografia: Nicolas Gaurin

Montaggio: Christel Dewynter

Scenografie: Thomas Grézaud

Costumi: Gigi Lepage

Montaggio: Thomas Grézaud

Durata: 102'

Formato: Colore

Paese: Francia, 2008

Distribuzione: Sacher

Cast: Léora Barbara (Stella),

Melissa Rodrigués (Gladys),

Karole Rocher (madre di Stella),

Benjamin Biolay (padre di Stella),

Guillaume Depardieu (Alain-Bernard),

Thierry Neuvic (Yvon).

Stella è un pregevole film distribuito coraggiosamente in Italia dalla Sacher, di Nanni Moretti. Presentato quasi in sordina nel 2008, nella sezione Giornate degli Autori, nell'ambito della 65° Mostra internazionale del cinema di Venezia, ottenne dal pubblico presente in sala un'accoglienza del tutto ragguardevole, con una prolungata ed entusiastica standing ovation. Il film destò l'interesse dell'attento e sensibile regista e produttore italiano, che si dichiarò 'innamorato' fin da subito del film e, soprattutto, della delicata protagonista della pellicola, Stella appunto, interpretata con sorprendente naturalezza dall'allora undicenne Léora Barbara. Stella vive in una situazione di grande vivacità sociale, a contatto con un campionario umano dei più vari, e quasi tutto – tranne quindi qualche rara eccezione – portatore di caratteristiche tutt'altro che tranquille. I suoi genitori gestiscono un bar dove si beve molto, si fuma, si gioca a carte e si parla con un timbro di voce sempre ben al di sopra di quello usato

¹ Università di Verona.

normalmente per conversare. Il padre e la madre la seguono distrattamente, occupati come sono a gestire l'esercizio ed anche la loro relazione, piuttosto burrascosa. L'uomo si dimostra depresso e perciò schivo e sospettoso; la donna stanca, irrequieta, anche sul piano della fedeltà verso il suo compagno. Sono una coppia stonata, capace come s'è detto, anche di furtivi tradimenti; una coppia che resta insieme solo per un amore, invero distratto e poco premuroso, verso la figlia. Quando Stella passa dalla scuola primaria alla scuola media, situata in un quartiere borghese di gente benestante, si trova a doversi rapportare con compagne provenienti da famiglie socialmente ben più altolocate della sua. Molto scarsa sul piano dell'apprendimento e quindi del rendimento scolastico, trova da un lato molta ostilità da parte delle sue coetanee, ma anche l'appoggio carico di complicità e un'amicizia via via sempre meglio definita da parte di Gladys, una compagna figlia di intellettuali argentini, ebrei, in esilio. Gladys è una ragazzina anche lei ai limiti della normalità, ovvero tendenzialmente insofferente delle pedanterie adulte, seppure dotata, e quindi molto brava a scuola. È quest'ultima che si allea con Stella nello sfidare alcuni professori, che fa apprezzare a Stella stessa i libri e i dischi e la guida a intravedere tutto un mondo futuro, desiderabile, molto diverso da quello rappresentato dai soggetti umani che popolano il contesto dal quale proviene. Stella passa così dalle parole delle canzonette, che solitamente ascoltava dal juke-box del bar dei genitori, a testi letterari di assoluto valore come quelli di Balzac, Cocteau, Duras. L'unica volta in cui, durante il film, si vede Stella versare delle lacrime non è in occasione dei litigi o degli insuccessi scolastici, tantomeno dei maltrattamenti che riceve nel contesto familiare, bensì proprio mentre sta leggendo il suo primo libro, acquistato quasi con timore in una libreria in cui entra e si muove con cautela e circospezione, quasi non si sentisse degna di quel luogo. Ha detto la regista, Sylvie Verheyde, che il film da lei diretto è ispirato alla sua stessa vita, e in relazione a questa affermazione sovviene la figura di un altro grande regista, François Truffaut, autore del memorabile *I 400 colpi*, al quale *Stella* è stato non impropriamente paragonato. Truffaut ebbe a dire che se non ci fossero stati il cinema e i libri egli si sarebbe perduto, poiché la madre e il padre non avevano saputo, nemmeno voluto, offrirgli quell'attenzione di cui ogni bambino e ogni preadolescente hanno bisogno. L'amicizia di Gladys e la cultura salvano quindi *Stella* dal grigiore di un mondo adulto alquanto problematico. Vi è solo uno degli avventori del bar – interpretato dall'intenso Guillaume Depardieu, scomparso prematuramente all'uscita del film, figlio del più celebre Gerard – che sembra nutrire per lei un certo affetto, comprendendo egli la sua solitudine; sicché è di questo adulto che la giovane protagonista di questo delicato film si innamora, cosa di cui l'uomo è intimamente contento. Quand'ella se ne va in città per studiare, egli le sussurra un 'Mi mancherai' accorato e pieno di

poesia. Per il biondo Alain, un buono a nulla pieno però di cuore, Stella è importante, come lui è importante per lei: egli sa cogliere la sua fragilità ed è completamente dalla sua parte. È lui che si premura alla sera, nella confusione del bar, di consigliarla di andare a dormire. Alain è il suo angelo custode: anche nei posti miseri è possibile trovare dei veri amici. Di segno totalmente opposto è invece l'adulto che avvicina e corteggia Stella per fini del tutto illeciti. Da questo punto di vista la pellicola si attesta come molto educativa rispetto al fenomeno della pedofilia, il quale è mostrato fino al punto giusto, ovvero senza alcuna compiacenza. Alle avances di un adulto, Stella sa cavarsela egregiamente poiché reagisce con il comportamento più saggio da adottare in quella circostanza: appena ella realizza le reali intenzioni dell'uomo che l'ha condotta in camera sua per regalarle un libro, fugge a gambe levate.² Si afferma così la capacità di Stella di tirarsi fuori da sola da situazioni che potrebbero minacciare la sua persona, sicché dopo un periodo difficile con alcuni professori, uno in particolare, e con le sue compagne, riesce ad individuare la modalità giusta per prender parte attivamente alla vita della classe, cominciando ad ottenere risultati lusinghieri. Si può ben capire come Stella si proponga quale esempio positivo di resilienza, quella sana capacità di sapersi affrancare dal pantano domestico da un lato e di sapersi adattare alla scuola dall'altro.

Sono numerose le scene di grande intensità e di profondo significato, come quella in cui la si vede sotto le coperte, accanto alla sua grande amica Gladys, quando improvvisamente le confida che il buio le fa paura, aggiungendo subito dopo che tutto le fa paura, in ogni momento. La presenza di una compagna di cui ci si può fidare, consente di dar voce e portar fuori le ansie più recondite. È un momento apicale, l'inizio di un passaggio importante, che coincide con l'abbandono di un'età connotata da inconsapevolezza, di incapacità di lettura della propria situazione esistenziale, per entrare nella fase della preadulthood. Ed è la presenza di Gladys che consente a Stella di confessare la sua paura, e così facendo, di trovare il coraggio per crescere, il coraggio di cambiare. Sicché colpisce in termini costruttivi l'evoluzione della giovane protagonista di questo bel film, che la vede approdare alla fine ad una presa di coscienza che la rende più libera, capace di infischiarci, almeno per il breve spazio di felicità che segue la notizia della sua promozione, dei suoi genitori, avvertiti velocemente con una telefonata e poi dimenticati, almeno per un po', per fare spazio ad un tempo di festa tutto per sé.

² È forse questa la scena che ha suggerito ai censori di vietare il film ai minori di 14 anni, scelta a nostro parere del tutto miope, ed anche un po' colpevole. I preadolescenti sanno benissimo dell'esistenza della pedofilia e qualora non lo sapessero, si dovrebbe provvedere ad informarli, al proposito, ovviamente con delicatezza, ma anche con una certa chiarezza, mostrando come del resto ci si possa difendere per tempo da atteggiamenti e comportamenti adulti illeciti. Il buon cinema può servire ottimamente per fare prevenzione!

La visione di questo film con preadolescenti è consigliata anche perché accanto alle immagini è fondamentale la colonna sonora. Essa è composta da una serie di piacevoli pezzi pop francesi di fine anni Settanta, ma soprattutto dalle riflessioni della protagonista, ascoltabili grazie alla voce fuori campo che accompagna sovente gli episodi della storia. Sicché si possono apprezzare, e sarebbe utile riprenderle con i giovani spettatori, frasi come questa: 'Sapevo tutto sul flipper, sul biliardo, sul gioco di carte e su come nascevano i bambini, ma niente di tutto il resto'. Pensieri come questo, dal carattere esistenziale, possono favorire discussioni e scritture in classe quanto mai opportune e interessanti sul piano educativo. Sono molteplici i pregi di *Stella*, che può costituirsi per i preadolescenti che lo vedessero – e lo ascoltassero – come un luogo di rispecchiamento dove trovare i sentimenti ricorrenti dell'età di passaggio per eccellenza: le rabbie, i disagi, le solitudini, gli smarrimenti, le profonde tristezze e i primi sogni d'amore, nonché le prime spinte di una sessualità che si manifesta con le sue necessità, in grado di turbare un cuore in buona parte ancora bambino. La regista tratta questi temi con raffinata sobrietà e apprezzabile eleganza, senza alcun compiacimento o esagerata sottolineatura. Perfino l'episodio più pesante, cui si è già accennato, è raccontato come un fastidio che si può superare velocemente, un odioso tarlo che si può schiacciare per tornare a vivere senza insidie, un veleno che si può velocemente digerire senza subirne danni. La leggerezza, la gentilezza delle scene, l'atteggiamento sommo, ma simpatico e tenero di Stella, interpretata come si diceva magnificamente, rendono questa pellicola un piccolo capolavoro, che tra gli altri ha il merito di diffondere un messaggio importante: l'arte, la letteratura, la musica, ma soprattutto l'amicizia, sono rifugi per l'anima, un'anima che chiede di potersi elevare per potersi definire in pienezza. Il finale è pieno di speranza, sottolineata dalle parole della canzone che chiude il film: 'Mi chiamo Stella, vado veloce, vado lontano, non ho più paura.'

CENSIS 50 anni: “L’Italia che non investe sul futuro”

RENATO MION¹

Il contributo riporta alcune considerazioni sull’attuale situazione sociale in Italia analizzata nel dettaglio nell’omonimo Rapporto CENSIS del 2016.

The paper reports some observations on the current social situation in Italy, which has been analysed in detail in the CENSIS annual Report on the Social Situation in Italy of 2016.

Un’Italia ripiegata sul presente, su se stessa, che si accontenta, che ha paura di scommettere, di investire sul domani, malata di immobilismo sociale, e, quasi rassegnata, punta sul risparmio come arma di difesa dall’incertezza del futuro. È la fotografia che ci consegna il 50° Rapporto CENSIS². Una “società dello zero virgola” (dello sviluppo stentato e quasi invisibile), con un ristagno della propensione agli investimenti, effetto inevitabile di quella “pervasiva percezione di uno smottamento delle condizioni di vita”, che trasborda nel blocco della liquidità nei conti correnti. A ciò si somma la “bolla dell’occupazione a bassa produttività”, la moltiplicazione dei “lavoretti” precari e “quasi regolari”, premonitori dell’erosione della classe media.

Il Rapporto, giunto ormai alla sua cinquantesima edizione, prospetta nelle parole di De Rita il delinearsi di una “seconda era del sommerso”, un sommerso post-terziario, radicalmente diverso da quello pre-industriale, già fortemente animato da una tensione ri-costruttiva, un sommerso orientato a fare più reddito per cautelarsi dall’assenza di prospettive, comportamenti volti all’accumulazione dei risparmi, dei patrimoni, nei depositi postali, bancari o polizze assicurative. È un risparmio *cash* che, per un verso facilita riprovevoli comportamenti di evasione fiscale e di riciclaggio, e dall’altro spingendo a gestire individualmente la propria liquidità, orientata a “far soldi”, fa dell’attuale sommerso “un fenomeno sostanziale e non marginale, strutturale e non congiunturale” nei comportamenti di consumo, nel grande settore dei servizi alla persona, nell’espansione della mobilità, nella proliferazione di figure lavorative labili e provvisorie, soprattutto tra i giovani che vivono nella frontiera paludosa tra formazione e lavoro”³.

¹ Professore emerito Ordinario di Sociologia dell’Educazione – Università Pontificia Salesiana di Roma.

² CENSIS, *Rapporto sulla situazione sociale del paese 2016*. Milano, Franco Angeli, 2016, pp. 566.

³ *Idem*, p. XIII.

Ulteriore sintomo di preoccupazione è quell'elemento tipico della nostra crisi, che è oggi la frattura tra la società civile e la politica con reciproci processi di "rancorosa delegittimazione" (vero alimento dei populismi). Tutto ciò, annota il CENSIS, non trova più nelle istituzioni il necessario ruolo di mediazione e di superamento, ma apre la porta al rinserramento della società "nel proprio *particolare* interesse" e alla crescente distanza dalle forze politiche. Eppure, conclude De Rita, l'unica via d'uscita sta proprio nel rilanciare la loro qualità, la loro dignità e la loro funzione di cerniera tra mondo politico e corpo sociale, non senza contemporaneamente ri-potenziare quell'altra risorsa inossidabile del nostro Paese che rimane ancora la "solidarietà", unica, per ora, capace di tenere tutto ancora insieme nella famiglia e nella società. Infatti, la sfiducia nei partiti (1,6%) e nelle banche (1,5%) è al minimo storico, mentre cresce quella nei confronti delle associazioni di volontariato (42%) e della Chiesa (16,7%). Nel suo insieme vi è tuttavia un'idea di continuità, "continuismo vitale", nel suo funzionamento quotidiano, che "rumina gli input esterni (migrazioni) e cicatrizza le sue ferite più profonde (la Brexit)"⁴.

Procedendo in modo più analitico, riprendiamo alcuni caratteri che attraversano tutto il Rapporto, concentrando le nostre analisi preferibilmente sui tratti che con maggior rilevanza influiscono sulla condizione giovanile e sono ritenuti emblematici, e cioè:

- La società italiana nel 2016.
- Processi formativi e fenomeni correlati.
- La Formazione Professionale e tecnica.
- Un rapido sguardo globale.
- Riflessioni conclusive.

1. La società italiana nel 2016

Quattro nodi di notevole interesse sono venuti alla ribalta particolarmente in questo tempo: gli scarsi investimenti sul futuro, "irresistibili flussi" di vario genere, l'emersione della relazionalità, la rottura tra élite e popolo.

Rispetto al primo tratto, dall'inizio della crisi sono stati accantonati 114,3 miliardi di euro di liquidità aggiuntiva (più del PIL dell'Ungheria). Quasi il 36% degli italiani tiene regolarmente contante in casa per le emergenze oltre che per "sentirsi" sicuro. La forza degli investimenti arriva appena al 16,6% rispetto al 19,5% della media europea (Francia 21,5%, Germania 19,9%, Spagna 19,7%, Regno Unito 16,9%): una forma di stagnazione, che si limita ad utilizzare le ri-

⁴ *Idem*, p. XVI.

sorse senza proiezione sul futuro, con il rischio di svendere pezzo a pezzo le più belle aziende del nostro Paese, con l'esito prevedibile, secondo l'opinione del 63,7% degli italiani, di una riduzione del proprio tenore di vita. Ciò colpirà soprattutto i propri figli, come lo pensa il 57%. Infatti, rispetto ai loro coetanei di 25 anni fa, i giovani di oggi hanno un reddito inferiore del 26,5% e del 15,1% rispetto alla media della popolazione. Si amplia così il divario fra le generazioni, soprattutto rispetto ai nonni, che induce per almeno 1,7 milioni di *millennials* a sollecitare il sogno di fuga all'estero. I mancati investimenti generano così aspettative decrescenti e il rischio della scomparsa di una fiduciosa prospettiva di futuro per il nostro Paese. L'occupazione si riduce alla crescita delle professioni non qualificate (+9,6%), allo svuotamento di figure intermedie esecutive (-5,1%) e alla drastica riduzione di operai, artigiani e agricoltori (-14,2%), svuotando di identità e di potere buona parte del ceto medio, spiazzato dallo sviluppo delle tecnologie digitali⁵.

Risolleva in parte la nostra fiducia il mantenersi costante la forza del nostro export, che all'insegna del paradigma del "bello e ben fatto", si concentra in 4 filiere produttive: la moda e design, l'agroalimentare, il manifatturiero e l'automazione meccanica. Particolarmente sviluppato sta emergendo il settore del turismo ai due livelli polari del lusso (+38,2%) e del *low cost* (B&B+31,8%). In quest'anno, definito degli *irresistibili flussi*⁶, esplose infine l'impennata tra il 2007 e 2015 delle famiglie italiane verso l'acquisto delle tecnologie digitali (computer +41,4%), soprattutto smartphone (+191,6%). Le famiglie infatti hanno evitato di spendere su tutto, ma non sui media digitali connessi in rete, perché con essi percepivano di aumentare il proprio potere individuale del "fare da sé", saltando i vari tipi di intermediari (*disintermediazione*) con vantaggioso risparmio di tempo e denaro. Ne è seguito un aumento del livello di complessità della dinamica sociale, che per questo riusciamo a dominare solo con difficoltà. Complice ne è l'indebolimento della legittimità delle fonti tradizionali della verità (informazione, mass media e comunicazione), spesso influenzate dalla dimensione emotiva e dall'autoreferenzialità che prevalgono sugli approcci razionali e veritativi (*post-verità?*).

Per altro verso il crescente affluire dell'onda migratoria mette in crisi la *governance* del nostro Paese, non solo, ma dell'intera Europa. Eppure: "Di fronte alla chiara evidenza che nel mondo oggi c'è sempre più gente che si muove, costretta ad abbandonare il proprio Paese per sfuggire a guerre, persecuzioni, violenze e violazione dei diritti umani, vi è una rappresentazione mediatica dominante di un'Europa e soprattutto di un'Italia messa sotto assedio"⁷. Non deve però passare

⁵ *Idem*, pp. 1-22.

⁶ *Idem*, p. 23-50.

⁷ *Idem*, p. 45.

sotto silenzio la palese mancanza di una strategia europea, comune e condivisa, per questo tipo di accoglienza, che ormai dovrà essere programmata verso un piano di integrazione, soprattutto nei confronti dell'acuirsi del fenomeno dei minori non accompagnati. Essi sono soprattutto maschi, di età superiore ai 16 anni, il 14,3% sul totale degli sbarcati, quasi uno su sette, provenienti specialmente dall'Eritrea, dal Gambia, dalla Somalia, dalla Guinea e dall'Egitto.

Infine, il Rapporto sembra uscire dal suo stile di analisi strutturale e istituzionale, quando si sofferma in modo non consueto, su uno studio assai dettagliato circa le "insorgenti piattaforme della relazionalità", con particolare riferimento alle "relazioni fluide" (Bauman direbbe *l'amore liquido*)⁸.

"È in atto, evidenzia il CENSIS, una rivoluzione nelle forme di convivenza, sempre più temporanee, reversibili, asimmetriche, ma autentiche (termine che però avrebbe bisogno di una più attenta precisazione). Ne è emblema la crisi dei matrimoni in numero sempre minore e con sempre più alta instabilità, manifestata anche dall'incremento delle separazioni, che peraltro si riscontrano più spesso in quelli civili rispetto a quelli religiosi, nei quali i contraenti risultano più motivati alla stabilità. Emerge insomma l'erosione delle forme più tradizionali di relazionalità tra le persone e lo sviluppo di modelli diversi, che rispetto alla durata e alla continuità, risultano piuttosto fragili e friabili. Vince infatti la spinta ad abbassare le barriere di ingresso e di uscita nelle relazioni affettive, della loro durata, nella dinamica di una, incerta de-progettualizzazione, crescente soggettività e ampia moltiplicazione dei rapporti senza impegno. Epicentro di questo "sisma relazionale" sono proprio i *millennials*, che senza ideologismi e proclami, ma attraverso scelte quotidiane, anche se motivate dalla crisi economica, stanno svuotando il matrimonio del suo più profondo significato sociale e introducono modalità diverse di relazionalità"⁹, alimentate dal rafforzarsi dell'individualismo e dell'autocentrato narcisista.

Sul versante socio-politico assistiamo alla "rottura della cerniera tra élite e popolo, tra politica e società"¹⁰. Essa si viene a concretizzare nel declino del ciclo lungo delle responsabilità civiche e politiche. In altri termini di fronte alle grandi trasformazioni tecnologiche, al calo perdurante della natalità, all'invecchiamento della popolazione, al cambiamento profondo della vita collettiva e al rafforzarsi dei comportamenti individuali e populisti, la responsabilità pubblica sembra progressivamente arretrare, affidandosi ad un ciclo sempre più fitto di riforme, di nuove architetture. Esse però alla prova dei fatti si mostrano inadeguate, perché prive di un progetto organico di futuro. La politica appare quindi sempre più "disintermediata", per l'evanescenza e/o la radicalizzazione dei pro-

⁸ *Idem*, pp. 51-56.

⁹ *Idem*, p. 54.

¹⁰ *Idem*, pp. 82-91.

grammi politici dei partiti, dove le varie idealità della globalizzazione e dell'europeismo sembrano arenarsi di fronte all'esplosione della rete e della "democrazia del web". I cittadini non amano più la politica e tanto meno i politici, verso i quali l'89,4% degli italiani esprime un'opinione negativa. "Quel che comanda è la ridefinizione in atto dello statuto della soggettività: non più passiva, non più prioritariamente organizzata da soggetti sociali di mediazione, ma dotata ora di una forte spinta a operare in proprio, in cui grazie alle tecnologie digitali aumenta il potere individuale di disintermediazione. In tale scenario di crisi dei soggetti della politica, la predisposizione ad un salto verso una maggiore e diversa verticalità (verticalizzazione del comando?), da molti vissuta come obbligata, viene però percepita come rischiosa e antistorica. Se la "disintermediazione" enfatizza il potere soggettivo ed emotivo degli individui, non possiamo trascurare il fatto che "il Paese non può vivere e svilupparsi senza luoghi efficaci di condensazione culturale e socio-politica"¹¹.

2. Processi formativi e fenomeni correlati.

Da un anno è stata avviata il percorso di riforma del sistema scolastico nazionale col decreto sulla "Buona Scuola". Con il merito di avere riportato l'istruzione al centro del dibattito politico e non solo economico, esso ha innescato laboriosi processi organizzativi, soprattutto per docenti e dirigenti, almeno, rispetto ai piani di formazione obbligatoria, alla valutazione dell'insegnamento, alle innovazioni curriculari, al rapporto col mondo del lavoro, alle progettualità affidate alle scuole allo scopo di garantire migliori standards qualitativi di offerta, più aperte opportunità di scelta e ampliamento dell'inclusione formativa. Costituiscono tuttavia fattori di criticità alcuni processi rimasti incompiuti, come il sistema integrato di educazione ed istruzione dalla nascita fino ai 6 anni, l'offerta educativa degli istituti tecnici superiori bilanciati nel precario equilibrio tra risposta locale ed esigenze nazionali, l'offerta episodica e molecolarizzata della formazione permanente degli adulti, senza contare l'alfabetizzazione e l'apprendimento della lingua italiana per gli stranieri.

Il Rapporto tuttavia puntualizza in modo più dettagliato alcuni fenomeni emergenti, come il bullismo e il cyberbullismo, "l'iniezione digitale" nella scuola, l'inclusione degli allievi con disabilità, i ridotti sbocchi professionali nelle scelte universitarie. Si sofferma, infine, su un più analitico e aggiornato monitoraggio annuale dei vari comparti¹².

¹¹ *Idem*, p. 90.

¹² *Idem*, pp. 94-152.

Il bullismo e il cyberbullismo rimangono fenomeni assai diffusi e ricorrenti nel vissuto dei più giovani, soprattutto di quelli che non si omologano rispetto al gruppo. Il 75,8% dei dirigenti scolastici si è trovato a gestire più casi di bullismo: il 65,1% di bullismo tradizionale e il 52,8% di cyberbullismo. Il 52,7% degli 11-17enni nel corso dell'anno ha subito comportamenti offensivi, non riguardanti o violenti da parte dei coetanei (bullismo). La percentuale sale al 55,6% tra le femmine e al 53,3% tra i ragazzi più giovani, di 11-13 anni. La piaga si nota soprattutto al Nord con punte fino al 57,3% e nelle grandi città (55,2%).

Esso è ancor più dannoso se diffuso sui social network (cyberbullismo). Quasi un ragazzo su cinque (19,8%) è oggetto di questo tipo di soprusi almeno una volta al mese, eventualità più ricorrente tra i giovanissimi (22,5%). Su internet sono le ragazze a essere oggetto in misura maggiore degli attacchi dei coetanei cybernauti (24,9%).

Lo confermano anche i dati INVALSI (gli ultimi disponibili – risalenti al 2015 e basati su interviste fatte ai bambini) i quali indicano che il 10% degli allievi della quinta classe della scuola primaria subisce comportamenti aggressivi o violenti ogni giorno, l'11% almeno una volta a settimana e ben il 59% saltuariamente. Percentuali simili si riscontrano anche tra gli adolescenti che frequentano il secondo anno delle superiori.

Un'indagine su oltre 1800 dirigenti scolastici interpellati dal CENSIS, il 47,5% indica che i luoghi in cui si verificano più frequentemente episodi di bullismo sono gli spazi di aggregazione giovanile e di ritrovo, poi il tragitto casa-scuola (34,6%) e le scuole stesse (24,4%). Ma è in internet che, secondo il 76,6% degli intervistati, il bullismo trova ormai terreno fertile. Però ciò che è più preoccupante è la scarsa consapevolezza della loro gravità da parte dei giovani, ma soprattutto dei genitori che, nella testimonianza dei dirigenti scolastici (80,7%), tendono a minimizzarli, qualificandoli come scherzi tra ragazzi. Soltanto l'11,8% di essi ne sottolinea l'atteggiamento collaborativo e consapevole delle famiglie. Tra le varie iniziative avviate in prospettiva preventiva e pedagogica, il 51,8% dei dirigenti ha organizzato incontri con i genitori sulle insidie di internet. Però all'attività delle scuole non ha corrisposto una pari e sostenuta partecipazione delle famiglie, che è stata *bassa nel 58,9% dei casi, media nel 36%, e alta solo nel 5,2% di scuole*. Tale precisa comunicazione con i genitori risulta quindi una delle difficoltà maggiori incontrate dai docenti. Oltretutto rimane un problema di fondo ancora irrisolto la generale sottovalutazione dei pericoli sottesi all'utilizzo disinvolto della rete.

L'iniezione digitale nella scuola italiana. Il "Piano nazionale sulla scuola digitale" (PNSD) sta entrando nel suo secondo anno di operatività, emergono però alcune criticità. Il principale rischio, segnalato dal 77,2% dei 1.221 dirigenti scolastici interpellati, è quello di una insufficiente e inadeguata forma-

zione del personale docente. Al secondo posto (70,9%) si colloca un'offerta formativa inadeguata o insufficiente per la mancanza di un modello pedagogico sottostante e quindi il rischio che l'entusiasmo tecnologico metta in ombra la rivisitazione dei modelli pedagogici, cioè che le tecnologie siano utilizzate nelle scuole con un approccio didattico tradizionale. Quasi la metà dei dirigenti (47,6%) esprime il dubbio che il Piano accentuerà le disparità tra le scuole «forti», con esperienze pregresse, buona dotazione tecnologica e docenti formati all'uso delle nuove tecnologie, e le scuole che si affacciano ora al mondo digitale. Il 40% dei dirigenti delle scuole del Mezzogiorno fa riferimento a una «scuola digitale a due velocità», e in particolare nel Sud più facilmente esposte al rischio di scontrarsi con ostilità culturali (41,2% rispetto a una media del 37,9%) o con una notevole sottovalutazione della portata innovativa del PNSD (29% contro il 25%). Il problema quindi è quello della *governance*, in particolare il bilanciamento tra coordinamento centrale e autonomia delle scuole, compresi i diversi livelli qualitativi delle rispettive progettualità, presenti a macchia di leopardo, oltre che l'eccessiva frammentazione dello scenario nazionale in continua mutazione e del tutto disomogeneo.

Dinamiche di scelta della facoltà universitaria e inserimento nelle professioni. Mentre si riscontra una forte attrattività per l'Alta formazione artistica, musicale e coreutica (Afam) con un aumento del 58,2% di iscritti dal 1999 al 2016, il resto dell'istruzione universitaria, invece, sembra segnare il passo a causa degli sbocchi professionali ridotti, che ne sono la principale causa di insoddisfazione. "La sua ridotta attrattività è ormai un fenomeno di lungo periodo, rileva il CENSIS, complici la congiuntura economica negativa, le difficoltà di inserimento lavorativo dei giovani e un generale clima di incertezza sul futuro del Paese e delle nuove generazioni"¹³.

Ciononostante uno studio, riportato dal CENSIS, sui principali fattori che determinano l'orientamento delle scelte universitarie e le eventuali cause di insoddisfazione, rileva che la tipologia di laurea prevalente è quella triennale (56,5%), seguita dalla laurea specialistica (28,9%) e a ciclo unico (14,6%). Circa la metà delle lauree conseguite appartiene ai gruppi economico-statistico (14,7%), politico-sociale (11,6%), ingegneria (11,6%) e medicina (10,5%), che complessivamente sommano il 48,4% di laureati.

Il principale motivo del percorso universitario intrapreso (68,4%) è stato in assoluto l'interesse verso la specifica disciplina, seguito a distanza dalle buone prospettive di lavoro che tale scelta comportava (16,3%). Tale interesse per la disciplina più che per lo sbocco lavorativo è stata maggiore tra le donne (70,2%) rispetto agli uomini (65,8%), mentre, viceversa, la dimensione lavora-

¹³ *Idem*, p. 122.

tiva è stata preferita tra gli studenti maschi (18,7%) rispetto alle femmine (14,6%). Influsso molto debole hanno avuto i suggerimenti degli amici e dei familiari (1,3%), come anche la mancanza di alternative accademiche locali (0,7%). Lo stesso andamento viene osservato presso i laureati triennali, per i quali poco peso hanno avuto i suggerimenti dei professori (0,3%) o la scelta di ripiego per il mancato superamento del test di ingresso (1,5%). L'interesse a continuare per la laurea specialistica ha riguardato quasi il 9% dei rispondenti (8,8%); soltanto lo 0,8% è stato spinto dalle scarse opportunità professionali della laurea triennale.

La scelta dell'ateneo, dove frequentare il corso di studi, sembra essere stata guidata sia dalle aspettative personali, ma soprattutto dall'elevata qualità dell'offerta formativa, col punteggio di 7,51 su una scala da 1 a 10. Il desiderio di fare esperienze in un contesto territoriale diverso (4,09) e l'impossibilità, legata ai costi, di fare scelte diverse (3,88) sono stati fattori dirimenti più al Sud e isole. Ciò sembra confermare sia la tradizionale propensione dei giovani meridionali più abbienti di studiare in Regioni diverse dalle loro, sia la maggior presenza di famiglie con redditi più bassi, che restringono lo spettro delle scelte dei figli. Se su di esse influisce la crisi del mercato del lavoro, si evidenzia tuttavia la necessità di politiche correttive nell'orientamento dei giovani in transizione verso l'istruzione universitaria, affinché le loro scelte siano indirizzate verso percorsi di studio a più alta occupabilità, bilanciando le legittime inclinazioni personali con le dinamiche del mercato del lavoro. In ogni caso, la scelta universitaria, anche se causa di qualche rimpianto, resta pur sempre un'esperienza positiva. L'86,1% di coloro che non si iscriverebbero di nuovo al corso di studi prescelto, dichiara, nonostante tutto, di volersi ri-iscrivere all'università.

3. La Formazione Professionale per una sempre maggiore inclusività

Ma il fenomeno forse più interessante segnalato dal Rapporto 2016 è quello che riguarda la notevole e crescente capacità inclusiva dimostrata dal sistema di Istruzione e Formazione professionale (IeFP) nei confronti degli studenti con disabilità. In tre anni, a partire dal 2011-2012, il totale degli iscritti ai corsi triennali è cresciuto complessivamente del 56,5% (316.000 nel 2013-2014). Nello stesso tempo tra il 2012 e il 2014 gli iscritti con disabilità sono passati dai 14.340 del 2012-2013 ai 17.117 del 2014-2015. Cresce anche la loro incidenza sul totale degli iscritti, passata dal 5,2% al 6,5%, un valore triplo di quello registrato nella scuola secondaria superiore, dove nel 2012 e 2014 la presenza di alunni con disabilità è stata pari rispettivamente al 2,1% e al 2,2%. Il

maggior gradimento (32%) è stato espresso per il settore della ristorazione, seguito a distanza da quello per il benessere (8,8%) e amministrativo-segretariale (7,1%). Sono soprattutto le istituzioni formative ad accogliere questa tipologia di allievi (7,5% degli iscritti), mentre nei percorsi IeFP attivati nelle scuole la quota si attesta al 6%. Nei confronti dei disabili le istituzioni formative svolgono una preziosa funzione di inclusione anche attraverso una metodologia didattica di tipo laboratoriale che favorisce l'acquisizione di competenze di base e specialistiche in grado di fornire occupabilità e professionalizzazione. In conclusione, nota il CENSIS, le alternative ai percorsi scolastici e universitari si stanno rafforzando e pongono un argine, rispettivamente, alla dispersione fino ai 18 anni (favorendo l'inclusione dei disabili) e alla forte caduta del tasso di iscrizione all'università verificatasi negli ultimi anni.

L'inserimento dei giovani nel mercato del lavoro ha visto un incremento promettente, anche se non definitivo. Maggior fiducia è espressa dai giovani sia in cerca di prima occupazione, che si attestano nel primo semestre attorno ai 3 milioni, con una riduzione percentuale di 5 punti, sia sull'area dell'inattività: infatti, le non forze di lavoro, tra la popolazione con 15 anni e oltre scendono sotto i 14 milioni e si riducono nei corrispettivi trimestri di riferimento del 2,3%. La disoccupazione giovanile si è portata finalmente sotto la soglia del 40% per i giovani con età 15-24 anni, mentre quella fino ai 29 anni si è attestata al 28,4%: nei primi sei mesi del 2015 era al 31,6%. Rimane costante però il fatto che la qualità del titolo di studio e delle competenze professionali acquisite è un fattore determinante nella ricerca del lavoro. In questo campo il Rapporto segnala purtroppo la progressiva marginalizzazione dei giovani meno istruiti (15-24 anni, con licenza elementare o nessun titolo) per i quali il tasso di disoccupazione arriva anche al 68,4%.

4. Un rapido sguardo globale sull'istruzione

*In rapida sintesi*¹⁴, nel 2015, continua il lento ma progressivo innalzamento dei livelli di scolarità: le persone senza titolo o con licenza media è scesa sotto la soglia del 20% (19,2%).

I diplomati di scuola secondaria di II grado raggiungono il 35,6% del totale, mentre i laureati passano dal 12,7% del 2014 al 13,1%. Tra questi continuano a prevalere le femmine (14%) sui maschi (12,2%), ma se si osserva la fascia d'età 25-29 anni, le laureate sono addirittura il 31,2% mentre i maschi si fermano al 24,9%.

¹⁴ *Idem*, pp. 127-152.

La popolazione occupata è prevalentemente composta da individui con un diploma di scuola secondaria di II grado (39,4%). Cresce il numero di occupati laureati, che passa da 20,4% nel 2014 a 21,0% nel 2015, evidenziando una differenza di genere di oltre 9 punti percentuali a vantaggio delle femmine laureate (26,6%), rispetto ai maschi occupati con titolo equivalente (17,0%). Non si arresta, invece, la deriva decrescente della popolazione scolastica che tra il 2014 e il 2015 è diminuita dello -0,7%, pari a -58.909 alunni, di cui oltre il 63% della scuola dell'infanzia. Ne è seguita una notevole razionalizzazione dell'offerta scolastica, che nel 2015-2016 conta 284 scuole in meno. Oltre al calo demografico, che caratterizza l'Italia ormai da lungo tempo, un altro fattore di involuzione della domanda di istruzione scolastica è individuabile nella minore spinta dei migranti residenti, che negli anni passati era riuscita in parte a bilanciare il calo delle nascite.

Anche se le scelte degli iscritti al primo anno nei diversi indirizzi di studio evidenziano una maggiore tenuta dei licei (44,4% di neo-iscritti), tuttavia ne registrano un calo di iscrizioni attorno al -1,0%. Anche l'istruzione professionale ha visto una diminuzione del -6,2%, di neo-iscritti, seguita dall'istruzione tecnica (-4,1%) e dall'istruzione artistica (-3,7%). Analoga riduzione si constatata nel sistema universitario in cui sono stati tagliati i corsi e il numero di docenti, da 87.710 a 78.710. Riacquistano invece segno positivo (+1,1%) le immatricolazioni all'università, anche per effetto della crescita degli studenti stranieri (44,3% contro 43,4% dell'a.a. precedente).

Una apprezzabile inversione di tendenza si registra sul fronte dei Neet, i giovani 15-29enni che non lavorano né studiano. Dopo anni di continua crescita, nel 2015 si riscontra una contrazione del loro peso, che scende dal 26,2% dell'anno precedente al 25,7% dell'attuale. Calabria (39,9%), Sicilia (39,3%), Campania (35,3%), Puglia (33,1%) e Sardegna (31,8%) sono le Regioni con concentrazioni superiori al 30,0% di Neet. Ciononostante l'Italia resta, nel confronto europeo, il Paese con la più alta quota di giovani Neet. Mentre la media UE è pari al 14,8%, quelle riscontrabili nei principali Paesi europei sono significativamente inferiori (Germania 8,5%, Francia 14,7%, Spagna 19,7%). Altri Stati europei con quote di Neet superiori al 20,0%, ma comunque inferiori al valore italiano, sono: Croazia (20,1%), Romania (20,9%), Bulgaria (22,2%) e Grecia (24,1%).

Con riferimento al tasso di diploma della popolazione scolastica per l'anno 2014, l'Italia, rispetto alla media OCSE (85,4%), registra una quota di giovani diplomati pari a 93,0% (femmine 94,4% contro maschi 91,7%) posizionandosi allo stesso livello di Paesi come Danimarca (94,0%), Finlandia (96,9%) e Germania (90,7%). Rimangono, invece, inferiori ai corrispondenti valori dell'OCSE le percentuali di diplomati nelle coorti dei giovani-adulti (25-34enni: Italia 74,4% contro la media OCSE 83,5%; e 25-64enni: Italia 59,9% contro media

OCSE 77,2%). La spesa media per la ricerca e lo sviluppo per il 2010 nell'UE28 è stata pari all'1,93% del PIL, nel 2014 è salita al 2,03%, quella italiana faticosamente è passata da 1,22% a 1,29% nello stesso periodo.

5. Riflessioni conclusive

Evidentemente lo spezzone del Rapporto, fin qui presentato, non dà ragione dell'enorme ricchezza di informazioni e di analisi ivi contenute. È un invito al loro approfondimento e sviluppo, perché ampio è lo spettro degli interessi a cui il testo si propone di venire incontro. Infatti, dopo la sua introduzione con una serie di considerazioni generali e l'ampio studio sulla società italiana al 2016, di cui abbiamo dato qualche frammento, se nel passato la linea dominante era quella della dialettica tra élite dirigenti e società civile, stimolo a spinte innovative, quest'anno, anno della Brexit, dell'elezione di Donald Trump e del successo dei 5 Stelle, la dialettica si va caratterizzando, nel senso più preoccupante di una gara tra due populismi, quello che nasce dalla 'pancia' del popolo e quello di chi, come De Rita, e il CENSIS, si propone come suo interprete a livello politico. Quest'anno i toni sono più dimessi e descrittivi, salvo forse laddove viene presentato il fenomeno inquietante del bullismo e della sua versione online, il cyberbullismo, di cui emerge la solo parziale consapevolezza della sua gravità da parte dei giovani e delle loro famiglie. Si indebolisce in questa edizione del cinquantenario, lo spirito di quelle immagini identitarie che potevano gettare luce nella lettura dei fenomeni analizzati: come la metafora delle *"sette giare"* (mondi autoreferenziali, ma dinamici) o del *"Paese sano che incede sciancato"*, o della *"società a bassa propulsione"*.

Il Rapporto si apre ad una lettura più dettagliata di due aree molto vaste. Esse comprendono, nella prima i settori e i soggetti del sociale, mentre nella seconda si approfondisce la descrizione dei mezzi e dei processi innescati da questi ultimi. Un quadro sintetico, pur non esaustivo, di entrambe, ci offre la linea di sviluppo di tutto il Rapporto.

La prima parte, dopo quella delle considerazioni generali di De Rita affronta i temi della scuola e dell'istruzione (cap. I), del lavoro e della professionalità (cap. II), del sistema di welfare (cap. III), del territorio e delle reti (cap. IV) e infine dei soggetti economici dello sviluppo (cap. V). La seconda parte invece si occupa della comunicazione e dei media (cap. I), della sicurezza e della cittadinanza (cap. II). In ognuno di questi capitoli, la metodologia di esposizione parte da una serie di considerazioni introduttive, procede nell'analisi dei rispettivi processi settoriali, per concludersi con un prezioso aggiornamento generale sullo sviluppo del settore, riferibile all'anno appena trascorso.

Ci soffermiamo per rapidi cenni su alcuni processi emergenti nei singoli settori. Fra i temi riferibili al lavoro si tratta con ricchezza di dettagli la nuova geografia di quello agricolo e la lenta transizione di quello autonomo. Rispetto al Welfare se ne studia la possibile sostenibilità di fronte all'emergere dei nuovi disagi, delle nuove povertà e del drammatico permanere della denatalità. Lo studio del territorio prende in considerazione "la difficile strada dell'autonomia abitativa dei giovani" e la qualità territoriale dei presidi montani, mentre lo studio dei soggetti economici si sofferma specialmente sulla ricerca di nuovi imprenditori, aperti all'innovazione per uscire dalla crisi.

Sui temi della comunicazione e dei media si approfondisce l'emergere del boom del digitale anche in tempi di crisi, con le relative ripercussioni sui vari aspetti della vita sociale, personale e delle famiglie, come il "cambio dei comportamenti nell'epoca della disintermediazione digitale", le nuove modalità di "trasmissione della cultura", e in misura molto accurata il rapporto stesso tra privacy e sicurezza.

Due riflessioni conclusive

Innanzitutto, se vogliamo uscire dal quadro pessimistico dipinto nel Rapporto CENSIS è necessario interrogarci se considerare i giovani come figli da proteggere con i risparmi privati dei genitori o come membri delle nuove generazioni su cui investire come Paese, con generosità e intelligenza, per tornare a crescere. Il compito delle nuove generazioni è quello di produrre nuovo benessere, non occupare semplicemente il posto lasciato libero dalle generazioni precedenti. L'ambizione delle nuove generazioni dovrebbe essere quella di far con passione un'attività creativa, non svolgere un lavoro sostituibile da una procedura automatizzata. Il ruolo delle nuove generazioni è quello di conquistare nuovi spazi di futuro possibile, non rimanere passivamente protetti dentro le mura della casa dei genitori. In Italia vi è tale percezione?

In secondo luogo l'acuirsi degli ultimi fenomeni migratori ha offerto l'occasione di un'analisi più accurata e proposte più adeguate sui rapporti dell'Italia con l'Europa stessa e i paesi che la compongono. L'ultima rilevazione dell'Eurobarometro rivela infatti come le due principali questioni che preoccupano l'Europa siano l'immigrazione, segnalata come questione prioritaria dal 48% degli europei e dal 44% degli italiani, e il terrorismo, indicato dal 39% dei cittadini dell'UE e dal 34% degli italiani. Tutto questo ha contribuito a modificare le stesse abitudini quotidiane e a rendere ancor più evidente e generalizzata la constatazione che per risolvere tali emergenze sia sempre più urgente una *governance* condivisa a livello europeo. Nella situazione attuale la costruzione di muri, pur variamente sollecitata, diventa anacronistica e irrealistica. È necessario

avviare una serie di processi di integrazione, che il modello italiano sta cercando di sperimentare, specie nella scuola, attraverso policy di inclusione sociale, che da solo però non può sostenere. La scommessa sul futuro dell'integrazione si gioca in Europa e soltanto in Europa, afferma il CENSIS, il quale, evidenziando attraverso una ricca documentazione che "senza stranieri il rischio è il declino", proprio per questa ragione conferma con vigore la necessità di risposte urgenti, rapide e condivise. Si tratta, in conclusione, di superare con coraggio e con nuove prospettive le possibili chiusure, dettate più dalla paura (sempre "cattiva consigliera" di proverbiale memoria) che dalla progettualità e dalla loro ineliminabile coerenza. L'appello all'Europa da più anni reclamato non può rimanere inevaso, né tanto meno inascoltato, pena il ritorno agli anni '50 e la tragica cancellazione, in epoca di globalizzazione, delle ragioni e dello spirito per cui è stata prima avviata la Comunità europea e oggi l'Unione Europea, attualmente sottoposta alla sfida della sua stabilità e continuità.

Schede sui principali Rapporti: CENSIS, Centro Studi per la Scuola Cattolica

GUGLIELMO MALIZIA¹

Rapporto CENSIS 2016

Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione e Transizione al Lavoro

Stando all'ultimo Rapporto CENSIS, "50° Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2016" la condizione dell'Italia non è cambiata riguardo all'anno precedente, si tratta ancora di una società chiusa e senza progetti per il futuro, in cui i giovani sono sempre più emarginati e periferici. L'obiettivo del seguente articolo è quello di analizzare la sezione del Rapporto relativa all'Istruzione/Formazione e all'Occupazione.

According to the "50th Report on the social situation of the Country 2016", Italy is still a closed society with no projects for the future where young people are increasingly marginalized. The aim of the following article is to analyse the section of the Report related to Education/Training and Employment.

In base all'ultimo Rapporto CENSIS² i due giudizi principali espressi da tale studio lo scorso anno sulla situazione della nostra società mantengono anche nel 2016 la loro validità, benché il secondo presenti dei contenuti nuovi all'interno, tuttavia, dello stesso orientamento generale. Lo scenario di un'Italia in "letargo esistenziale", Paese dello "zero virgola", avvolto nelle nebbie di un "limbo", che non riesce ad avviarsi verso una piena ripresa e una visione di lungo periodo, non sembra sostanzialmente cambiato nel periodo 2015-16. In altre parole, si tratta ancora di una società chiusa e senza progetti, composta da anziani arroccati su patrimoni e redditi più ingenti dell'anno passato e da giovani sempre più emarginati e periferici. L'altra valutazione chiave riguarda la forza nascosta del "resto" cioè delle dinamiche che non vengono prese in considerazione dalle analisi correnti di natura politica e mediatica. In proposito, il CENSIS parla di una seconda era del "sommerso" che, diversamente dalla prima degli Anni '70 di carattere pre-industriale, si qualifica ora come post-terziario, di redditi di persone

¹ Professore emerito di Sociologia dell'Educazione dell'Università Pontificia di Roma.

² Cfr. CENSIS, *50° Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2016*, Milano, FrancoAngeli, 2016, pp. 563.

che tentano in tutti i modi di conseguire liquidità: se da una parte esso consente all'Italia di rimanere in piedi, tuttavia ciò avviene in un continuismo privo di futuro che si riflette tra l'altro in un lavoro sempre più precario, meno qualificato e meno produttivo.

Bisogna dire che i *giovani* appaiono sempre più convinti che per uscire da questa situazione, essi devono essere più creativi, intraprendenti e cooperativi, competenze di cui ritengono di essere sensibilmente carenti. A tale proposito, anche quest'anno i due ambiti citati nel titolo del presente scritto ci offrono qualche segnale di una certa luminosità, anche se minore del 2015. Tenterò di evidenziarli nella disamina che segue la quale non analizza tutto il Rapporto, ma soltanto le sezioni relative all'istruzione/formazione e all'occupazione perché maggiormente rilevanti per i lettori della rivista.

1. I processi formativi

Inizio dagli aspetti *quantitativi*. I *livelli di scolarizzazione* della popolazione proseguono nel loro andamento in crescita, sebbene con ritmi ancora troppo lenti. In particolare, tra il 2014 e il 2015 la percentuale delle persone di 15 anni e oltre che è senza titolo o può contare al massimo sulla licenza elementare si riduce dal 20% al 19,2%, collocandosi così al di sotto di un quinto, e quella che possiede al più un diploma della secondaria di 1° grado scende dal 51,7% al 51,3%. Inoltre, se rispetto al 2014 i diplomati della secondaria di 2° grado sono rimasti fermi al 35,6%, i laureati invece crescono dal 12,7% al 13,1%. Tra questi ultimi prosegue l'andamento che vede la quota delle donne superare anche nel 2016 quella degli uomini e si tratta del 2% quasi (14% vs 12,2%). Tra gli occupati sono i diplomati della secondaria di 2° grado a costituire la porzione prevalente, il 40% circa (39,4%), e tra il 2014 e il 2015 la percentuale rimane invariata, mentre aumenta quella dei laureati dal 20,4% al 21%; inoltre, le femmine prevalgono sui maschi sia nel primo caso (40,5% vs 38,5%) sia soprattutto nel secondo (26,6% vs 17%). Malgrado questo andamento, le donne continuano ad essere sottoimpiegate rispetto al titolo in quanto le laureate si concentrano per il 52,2% nel livello impiegatizio.

Continua la *diminuzione* della popolazione scolastica che tra il 2014 e il 2015 si è ridotta dello 0,7% e tale trend riguarda principalmente le scuole non statali (-2%) rispetto alle statali (-0,5%) e la scuola dell'infanzia (63% del calo). Sul lato positivo, questo andamento ha consentito una razionalizzazione della rete dell'offerta scolastica. Fattori di tale deriva decrescente non sono solo le dinamiche demografiche, ma anche la minore spinta migratoria. Infatti, tra il 2014-15 e il 2015-16 la porzione di studenti stranieri si presenta sostanzialmente

stabile con un aumento di appena lo 0,1% a cui ha corrisposto una diminuzione dello 0,9% nella scuola dell'infanzia e del 2,1% nelle secondarie di 1° grado.

Anche se il trend alla diminuzione riguarda tutta la secondaria di 2° grado, esso non colpisce nella medesima misura i vari indirizzi. Questo vale soprattutto per i *licei* dove gli iscritti al primo anno al netto delle ripetenze, pur registrando un calo dello 0,9% nel 2015-16, tuttavia evidenziano una maggiore attrattività in quanto hanno accresciuto la loro presenza tra i neo-iscritti, passando nel biennio dal 43,7% al 44,7%. L'andamento è invece differente per gli altri indirizzi che hanno visto una riduzione maggiore delle iscrizioni e soprattutto una minore attrattività con il -6,2% dell'istruzione professionale, il -4,1% di quella tecnica e il -3,7% di quella artistica.

Il *ridimensionamento del sistema universitario* continua globalmente anche nell'anno 2014-15, benché inizi ad emergere qualche segnale in senso opposto. Calano, infatti, sia i corsi universitari sia i docenti di ruolo e non. Al tempo stesso si riscontrano alcune dinamiche in controtendenza: le immatricolazioni, dopo le riduzioni degli ultimi anni, registrano una crescita dell'1,1% e il trend alla diminuzione del totale degli iscritti registra un decremento di quasi l'1%. Inoltre, continua a salire la percentuale degli studenti stranieri dal 4,1% al 4,2% e si registra un aumento del tasso di immatricolazione dal 43,4% al 44,3%. Va anche evidenziato il consolidamento di due trend alla crescita, cioè delle iscrizioni alle università non statali e a quelle telematiche.

L'aumento della partecipazione degli adulti del gruppo d'età 25-64 anni a iniziative di *apprendimento permanente*, registrato nel precedente Rapporto CENSIS (dal 6,2% all'8%), non ha trovato riscontro nel 2015 nel senso che questo anno ha raggiunto un percentuale solo del 7,3%. Sul piano territoriale il Centro con l'8,4% e il Nord con l'8,1% presentano risultati più favorevoli del Sud (5,7%) e le donne evidenziano dati più positivi degli uomini (7,7% vs 6,9%). Questo andamento è ancora più chiaro tra gli occupati che vedono le prime al 9% e i secondi al 6,6% e la situazione è migliore anche a livello nazionale dove il dato si colloca al 7,6% rispetto al 7,3% citato sopra.

Un dato positivo si osserva anche riguardo ai *Neet* (i giovani 15-29 anni che non lavorano e non studiano) che, dopo anni di costante aumento, registrano nel 2015 una riduzione dal 26,2% al 25,7%. In negativo va osservato che le quattro Regioni che si caratterizzano per quote superiori al 30% si trovano tutte al Sud/Isole e si tratta in ordine decrescente della Calabria, della Sicilia, della Campania, della Puglia e della Sardegna. Inoltre, il confronto con l'UE a 28 membri mette in risalto ancora di più la condizione problematica dell'Italia al riguardo sia per la quota considerevolmente inferiore dell'UE (14,8%) sia in quanto il dato medio dell'UE evidenzia una diminuzione nel medesimo periodo.

Sempre sul piano dei paragoni a livello internazionale, il *tasso di diploma* del

nostro Paese su una popolazione in età tipica di conseguimento di tale titolo ha raggiunto nel 2014 la cifra del 93% che lo pone ampiamente al di sopra della media OCSE (85,4%) e al medesimo livello di Stati con elevate prestazioni in ambito scolastico come Danimarca, Finlandia e Germania. Al tempo stesso va notato che le nostre percentuali su coorti di età più elevate risultano minori dei valori medi dell'organizzazione appena citata: gruppo 25-34, 74,4% vs 83,5%; gruppo 25-64, 59,9% vs 77,2%.

Nel 2015 gli *investimenti in istruzione* hanno rappresentato il 3,5% del PIL e il 18,4% della spesa complessiva finale delle pubbliche amministrazioni. Rispetto al 2000 queste cifre risultano inferiori dello 0,4% e del 3,5% rispettivamente. A loro volta, nel 2014 le medie europee erano superiori, collocandosi al 3,9% e al 18,8%.

Sul piano *qualitativo*, il Rapporto ribadisce la valutazione data lo scorso anno della Legge n. 107/2015 che ha avviato la riforma della "*Buona Scuola*". Da una parte, il suo merito principale consiste nell'aver collocato di nuovo l'emergenza educativa al centro dell'attenzione dell'opinione pubblica per cui l'istruzione non viene più considerata come un'area della spending review, ma come un settore della società verso il quale vanno convogliate maggiori risorse. Da un altro lato, il CENSIS ha anche richiamato in particolare due problematiche: l'attuazione del mix composito dei provvedimenti previsti non ha ottenuto un consenso unanime nella opinione pubblica e non pare destinata a essere indolore; il sistema di istruzione e di formazione è stato raggiunto da un nuovo ciclo di processi innovativi senza che i molti introdotti dall'inizio del millennio si siano sufficientemente consolidati per cui si è prodotto un altro serio stress organizzativo. Secondo il Rapporto 2016, vanno nel medesimo tempo evidenziati – sempre sul piano qualitativo – almeno due segmenti in cui le riforme sono state introdotte da tempo, ma rimangono ancora incomplete con conseguenti gravi frustrazioni di tutte le parti interessate, incominciando dagli operatori: il CENSIS si è soffermato su queste situazioni e lo si farà anche nel prosieguo dato tra l'altro che una si riferisce alla IeFP.

Cominciando dal sistema dell'*Istruzione e Formazione Professionale*, va anzitutto denunciato che, sebbene siano passati tredici anni dalla sua riforma, il percorso di consolidamento dei relativi corsi è ancora lontano dall'essere terminato. In particolare tale segmento soffre di una collocazione disomogenea sul territorio nazionale che svantaggia soprattutto le Regioni del Sud e delle Isole le quali invece avrebbero bisogno di una presenza diffusa della IeFP. A ciò si aggiunge che quest'ultima non risulta sufficientemente riconosciuta dalle famiglie come un settore che è parte organica del sistema nazionale di istruzione e di formazione.

Malgrado le problematiche richiamate, gli allievi della IeFP sono aumentati del 56,5% in appena tre anni, a partire cioè dal 2011-12 quando tale offerta è entrata a regime ordinamentale, arrivando alla cifra di 316.000 iscritti che, sulla base degli ultimi dati, sembra avviata ad una fase di stabilizzazione; inoltre non

vanno dimenticati i 13.000 circa che frequentano il quarto anno di diploma che, però, finora è stato introdotto solo da nove Regioni. *L'espansione rapida e rilevante* che ha caratterizzato negli ultimi anni la IeFP viene a premiare le due finalità principali del settore che sono la valenza formativa e professionalizzante dei relativi percorsi e la loro capacità di contrasto alla dispersione e all'abbandono. Il Rapporto CENSIS presenta e conferma i dati sugli allievi con disabilità che frequentano la IeFP i quali non solo sono in crescita dal 5,2% al 6,5% del totale tra il 2012-13 e il 2014-15, ma anche rappresentano il triplo di quelli che si sono iscritti al triennio parallelo della secondaria di 2° grado.

L'altro segmento trascurato è costituito dall'*Alta formazione artistica, musicale e coreutica* (Afam) che, riformata nel 1999 con tra l'altro la sua collocazione nell'istruzione terziaria, attende ancora dopo 18 anni quasi l'emanazione di importanti decreti attuativi. Malgrado queste problematiche, l'Afam ha registrato in tutto questo periodo un aumento considerevole degli studenti e in particolare tra il 1999-00 e il 2015-16 si riscontra una crescita del 58,2%, includendo i corsi pre-accademici, e del 56,5% dal 2008-09 al 2015-16 se ci si limita alla sola offerta accademica. Pertanto, l'Afam, pur avendo un numero di studenti di dimensioni ridotte (nel 2015-16: 87.003, comprendendo i corsi pre-accademici; 63.054, senza tale offerta), tuttavia quanto ad attrattività si può considerare "la punta di diamante dell'istruzione terziaria italiana"³. Tale andamento è confermato dalla presenza di studenti stranieri nell'offerta accademica che negli ultimi due anni è aumentata del 10,7% e che rappresenta il 17% del totale, più del triplo cioè della quota degli stranieri nel sistema universitario. Indubbiamente, anche in questo segmento non mancano problemi che, oltre a quelli dovuti al mancato completamento della riforma del 1999, sarebbero costituiti in riferimento a tutte le tipologie di Afam dall'insufficienza dei fondi disponibili e dalla natura obsoleta e non meritocratica delle modalità di reclutamento del personale.

Da ultimo, la sezione sui processi formativi del Rapporto CENSIS ha affrontato anche tre tematiche di carattere *trasversale*: le richiamo sinteticamente. Incomincio con il Piano nazionale della scuola digitale che rappresenta uno dei provvedimenti centrali della riforma della "Buona Scuola" e che ha ottenuto durante i due anni di operatività un consenso ampio nel dibattito pubblico per la validità e l'efficacia dell'impianto, anche se non sono mancate segnalazioni di criticità e di possibili rischi come il bilanciamento tra il coordinamento centrale e l'autonomia delle scuole, l'individuazione degli animatori digitali e dei team di innovazione e i contenuti e le modalità della loro formazione. Un'altra problematica trasversale è costituita dal bullismo e dal cyberbullismo che sono fenomeni diffusi come testimonia un'indagine ISTAT del 2014: infatti, oltre la metà del gruppo di

³ CENSIS, o.c., p. 116.

età 11-17 anni è stato oggetto durante un anno di comportamenti offensivi, non riguardosi e/o violenti da parte dei colleghi, che uno su cinque li subisce una volta al mese e che una porzione simile è raggiunta attraverso la rete e il telefono cellulare. Si tratta di episodi in crescita rispetto ai quali si è sviluppata una nuova coscienza collettiva e un'attenzione rilevante da parte dei media. Una indagine del CENSIS sui dirigenti scolastici riguardo al fenomeno evidenzia che gli atti di bullismo si verificano più frequentemente fuori delle scuole nei luoghi di aggregazione giovanili e nel tragitto casa-scuola, che essi colpiscono i ragazzi che non si omologano rispetto al gruppo, che gli studenti dimostrano una scarsa consapevolezza della gravità di tali episodi, che i genitori tendono a sottovalutarne l'importanza e che all'impegno delle scuole nel combattere il fenomeno non corrisponde un pari coinvolgimento delle famiglie. L'ultima tematica trasversale riguarda le cause della insoddisfazione delle scelte universitarie che si riflette nella ridotta attrattività dell'istruzione terziaria. Una ricerca condotta dall'ISTAT sull'inserimento professionale dei laureati a quattro anni dal conseguimento del titolo offre utili indicazioni in proposito. La scelta del percorso universitario intrapreso va attribuita nel 70% circa dei casi all'interesse per la specifica disciplina, mentre la persuasione che il corso di laurea preferito offriva buoni sbocchi professionali è stata segnalata da meno di un quinto dei rispondenti. Malgrado la forte base vocazionale delle scelte universitarie dei laureati, oltre un terzo non opterebbe per il medesimo corso di laurea se potesse tornare indietro e il 60% circa di tali rispondenti esprime insoddisfazione nei confronti delle opportunità professionali assicurate dal titolo ottenuto. La rilevanza della prospettiva occupazionale quale causa di rimpianto della scelta universitaria dipende anzitutto dalla crisi prolungata del mercato del lavoro, ma anche in seconda battuta dalle carenze dell'orientamento che rimandano con urgenza a interventi correttivi delle relative offerte.

Fin qui mi sono soffermato sui punti forti del Rapporto; ora aggiungo qualche osservazione sui *limiti*. Rispetto all'anno scorso è stato recuperato in parte un settore del sistema educativo di istruzione e di formazione: in particolare si tratta della IeFP, che è stata presentata con ampiezza di dati e con significativi apprezzamenti della sua efficacia, ma la prospettiva prevalente rimane la sua funzione di recupero di allievi in difficoltà (i disabili) rispetto a quella formativa e professionalizzante e i relativi dati continuano a non essere parte della presentazione annuale da parte del Rapporto delle statistiche dell'istruzione. Totalmente trascurata è la scuola paritaria come negli anni passati, eppure segni di disparità al riguardo sono emersi anche in sede di attuazione della "Buona Scuola". Infatti, la riforma ha previsto per i docenti una carta elettronica per il loro aggiornamento e formazione: si tratta di un buono personale di 500 euro che può essere utilizzato per tali attività. Tuttavia, la legge e il decreto attuativo della card hanno

escluso gli insegnanti della paritaria dalla carta elettronica e più in generale dai vantaggi per la formazione in servizio dei docenti di ogni ordine e grado. Eppure essi svolgono la medesima funzione educativa della statale, sono muniti degli stessi titoli e godono dei medesimi diritti. Non va dimenticato che le scuole paritarie sono parte integrante del sistema nazionale di istruzione, effettuano un servizio pubblico e sono soggette alla valutazione dei processi e dei risultati da parte del sistema nazionale di valutazione. Inoltre, si verifica l'ingiusto paradosso che la riforma prevede l'obbligo della formazione in servizio per tutti gli insegnanti, ma fornisce i mezzi per realizzarlo solo ad alcuni.

2. La transizione al mondo del lavoro

Anche in questa sezione si terranno distinti i due piani: da una parte quello quantitativo e dall'altro quello qualitativo. Riguardo al primo livello, l'andamento *favorevole* che ha caratterizzato il 2015 è proseguito nel 2016. 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%.

L'andamento favorevole tra i due primi semestri del 2015 e del 2016 può essere riscontrato pure sul piano *territoriale* in tutte le circoscrizioni anche nel Sud/Isole dove si nota la crescita delle forze lavoro (1%) e degli occupati (1,8%) e il calo delle persone in cerca di occupazione (2,2%) e degli inattivi (2,2%). Il trend positivo riguarda anche le *donne*, benché su alcuni parametri esse conseguano esiti peggiori di quelli dei maschi. Tra i due semestri citati sopra, l'aumento della presenza delle femmine nella forza lavoro supera quella degli uomini (0,8% vs 0,6%), mentre quello nell'occupazione è inferiore (1,3% vs 1,7%), e la diminuzione della disoccupazione è più ridotta tra le prime rispetto ai secondi (2,5% e 7,2%). Anche riguardo ai *giovani* si osservano dei miglioramenti: il gruppo di età 15-24 vede il tasso di disoccupazione scendere dal 43% al 37,9% e la coorte 15-29 dal 31,6% al 28,4%. Il rapporto tra occupazione dipendente e indipendente si caratterizza per una graduale riconfigurazione con la prima che tra il 2014 e il 2015 sale dell'1,2% e la seconda che cala dello 0,4%.

Su tali andamenti positivi incide ovviamente l'effetto stabilizzante prodotto dalla *decontribuzione* e dalla *riforma del lavoro*, ma tali misure hanno ridotto solo

in parte le conseguenze del processo di polarizzazione dell'occupazione che registra l'aumento degli imprenditori e dei liberi professionisti e il potenziamento della occupazione maschile. Inoltre, il trend favorevole degli ultimi due anni vede un accrescimento del 4,6% del lavoro dipendente a termine e un'incidenza maggiore del lavoro atipico, pari al 2,9%, rispetto a quello tipico, cioè a tempo indeterminato e autonomo, il cui incremento si colloca solo allo 0,6%.

Dal Rapporto 2016 viene la conferma di un andamento consolidato e cioè che il *titolo di studio* incide in maniera significativa sulla ricerca del lavoro. Infatti, quanti non ne dispongono o possiedono solo la licenza elementare si caratterizzano nel 2015, come nei precedenti anni, per i dati peggiori indipendentemente dalla coorte a cui appartengono, in quanto il loro tasso di attività si colloca al 35,5% rispetto a una media del 64%, quello di occupazione al 28,1% in confronto al 56,3% e quello di disoccupazione al 20,8% in paragone al 12,1%. L'andamento inverso si registra per quanti posseggono un dottorato, una laurea magistrale o una breve: 82,2%, 76,3% e 7,2%.

Il confronto con l'UE a 28 Paesi svantaggia l'Italia la quale tende a collocarsi nella parte inferiore della classifica anche se non si può negare che negli ultimi anni abbia compiuto notevoli progressi. Venendo ai particolari, nel 2015 il tasso di attività vede l'UE al 72,5% e il nostro Paese al 64%, quello di occupazione registra il 65,6% e il 56,3% e quello di disoccupazione evidenzia il 9,4% e l'11,9%.

Sul piano *qualitativo*, il Rapporto propone anzitutto i risultati di una ricerca condotta dal CENSIS su un panel di responsabili di multinazionali, organizzazioni e media esteri risiedenti in Italia e che aveva come tema la qualità delle risorse umane e l'attrazione degli investimenti; ovviamente, qui riporterò solo i dati che riguardano il *Jobs Act*. La maggioranza degli intervistati si dichiara favorevole alla riforma perché si ritiene che possa assicurare sia una maggiore flessibilità per le imprese che una crescita dell'occupazione, mentre solo una quota meno consistente degli inchiestati fa riferimento ai pericoli della permanenza della disoccupazione strutturale e della temporaneità delle conseguenze positive dei provvedimenti approvati. Più in generale, il Rapporto conclude sulla base delle valutazioni appena riportate e degli andamenti occupazionali del 2015 che tali misure hanno funzionato, benché il 2016 abbia assistito a una riduzione delle assunzioni facilitate e incentivate.

Le sfide preoccupanti della mancanza di lavoro e dei Neet non devono far dimenticare che, come emerso nel Rapporto precedente, creatività e ibridazione, la capacità cioè di stabilire una relazione feconda fra tradizione e innovazione, sono ancora efficacemente presenti nel nostro Paese. Nel 2015 i *lavoratori autonomi* ammontavano a quasi 5,5 milioni di persone pari a un quarto circa degli occupati; più in generale va sottolineato che in Italia la porzione di questa categoria è superiore a quella dei Paesi concorrenti. È vero che tra il 2008 e il 2015

la relativa quota si è ridotta, mentre in Germania, Francia e Regno Unito essa è aumentata in misura notevole; tuttavia, tra il 2014 e il 2015 il ritmo del calo si è quasi azzerato in Italia e soprattutto il nostro Paese continua a mantenere il suo primato.

Un altro andamento in positivo sul piano qualitativo riguarda il *lavoro agricolo*. Nel 2015 gli occupati in tale settore toccavano la cifra di 910.000 e registravano un aumento di 20.000 o del 2,2% in paragone al 2014. Tale andamento è confermato anche dal confronto tra i primi semestri del 2015 e del 2016 in quanto la crescita raggiunge ben 5 punti percentuali. Inoltre, va anche messa in risalto la maggiore propensione delle donne e dei giovani a inserirsi nel settore del lavoro agricolo. In proposito il Rapporto osserva che «in parte, l'attenzione dei giovani alle opportunità riconducibili all'agricoltura è quindi dovuta al riemergere di un quadro valoriale che ha caratterizzato e caratterizza oggi più che in passato l'attività lavorativa lontano dalle aree urbane e segnatamente più vicino alla ricerca di autenticità»⁴.

Anche quest'anno va evidenziato il *limite* del CENSIS che nel settore della transizione al lavoro non presta alcuna considerazione alla valenza occupazionale della IeFP. Al contrario, essa meriterebbe adeguata attenzione come risulta dal Rapporto Excelsior 2015⁵. Infatti dai relativi dati emerge che le assunzioni di persone con qualifica professionale si caratterizzano ancora una volta per un vero boom e costituiscono la componente più dinamica della domanda di lavoro: in proposito, si registra un aumento del 66,4% rispetto al 2014 per cui la loro incidenza sul totale sale del 6% dal 14,5% al 20,5% senza diversità rilevanti tra industria e servizi (20,6% e 20,4%).

⁴ CENSIS, *o.c.*, p. 170.

⁵ Cfr. UNIONCAMERE, *Sistema informativo Excelsior – 2015*, Il monitoraggio dei fabbisogni professionali delle imprese italiane per favorire l'occupabilità, Roma, 2015, pp. 100-103.

A scuola nessuno è straniero

Il XVIII Rapporto 2016 sulla Scuola Cattolica in Italia

Il tema dell'interculturalità è divenuto fortemente attuale a seguito del sensibile aumento degli studenti stranieri nelle nostre scuole ed è oggetto del XVIII Rapporto del Centro Studi per la Scuola Cattolica. La presentazione del Rapporto sarà distribuita in due sezioni: la prima verrà dedicata alla tematica che è affrontata nel volume nelle sue molteplici dimensioni; la seconda fornirà un'analisi puntuale dei dati statistici sulle scuole cattoliche italiane relativamente all'anno 2015-16, utilizzando le informazioni fornite dal MIUR.

The subject of interculturality has become increasingly important as a result of the significant increase of foreign students in our schools and it is object of the XVIII Report of "Study Center for Catholic School" ("Centro Studi per la Scuola Cattolica"). The presentation of the Report will be divided in two sections: in the first one the subject will be described; in the second section statistical data on the Italian Catholic schools of 2015-16 will be analysed, using the information provided by the Italian Ministry of Education.

Come si può facilmente desumere dal titolo, il tema del XVIII Rapporto del Centro Studi per la Scuola Cattolica consiste nel *dialogo interculturale* che il volume esamina mediante il ricorso a studi di natura sia teorica che empirica⁶. Infatti si è voluto approfondire un fenomeno molto significativo e attuale che si rende visibile in particolare attraverso la presenza in continuo aumento degli studenti stranieri nelle nostre scuole, incluse quelle cattoliche. Benché la problematica interculturale sia più ampia e complessa della realtà migratoria, tuttavia non si può non affrontare questo aspetto della questione anche perché gli immigrati sono portatori di una domanda di confronto che attualmente trova maggiori possibilità di essere affrontata mediante il dialogo nelle aule scolastiche.

La presentazione del Rapporto sarà distribuita in *due* sezioni. La prima verrà dedicata alla tematica che è affrontata nel volume nelle sue molteplici dimensioni; la seconda fornirà un'analisi puntuale dei dati statistici sulle scuole cattoliche italiane relativamente all'anno 2015-16, utilizzando le informazioni fornite dal MIUR.

1. Lo stato dell'arte del dialogo interculturale nelle scuole cattoliche

Come gli altri Rapporti, il XVIII si articola in tre parti e la prima include gli studi di carattere *fondativo* della tematica. La riflessione sull'argomento viene introdotta da un commento sintetico e al tempo stesso approfondito del docu-

⁶ Cfr. CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *A scuola nessuno è straniero. Scuola Cattolica in Italia. XVIII Rapporto, 2016*, Brescia, ELS La Scuola, 2016, pp. 439.

mento pubblicato dalla Congregazione per l'Educazione Cattolica nel 2013 dal titolo emblematico: *Educare al dialogo interculturale nella scuola cattolica. Vivere insieme per una civiltà dell'amore*. L'adozione dell'ottica interculturale vuol dire assumere l'apertura alla diversità e il pluralismo delle culture come aspetti caratterizzanti l'identità stessa delle scuole ed evidenzia l'intenzione di costruire attraverso il dialogo una civiltà dell'amore. In senso più ampio vengono richiamate le linee di azione pastorale della Chiesa universale su una questione complessa di grande attualità.

In corrispondenza, nel volume sono presentati gli orientamenti del *MIUR* in materia di integrazione degli studenti stranieri. È un ambito questo in cui il nostro Paese occupa una posizione di avanguardia. La scuola italiana ha iniziato a intervenire in tale campo già dagli Anni '70 con l'integrazione dei portatori di handicap e attualmente è impegnata con quella dei migranti e tra l'altro è stata creata una specifica Direzione generale presso il Ministero per gestire le relative problematiche. In particolare sono anche i numeri a richiederlo in quanto nel 2014-15 si trattava di oltre 800.000 studenti che rappresentavano il 9,2% del totale e che si distribuivano in modo molto differenziato sia a livello territoriale con una evidente concentrazione nel Centro-Nord, che riguardo ai vari ordini e gradi di scuola in quanto gli stranieri erano presenti principalmente nei primi livelli di scolarità, negli istituti tecnici e professionali e nella IeFP. Gli interventi del *MIUR* in questo ambito sono numerosi e solo nell'ultimo decennio sono stati adottati due differenti documenti contenenti le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (2006 e 2014). Tra le problematiche maggiori vanno ricordate quelle relative agli stranieri di seconda generazione, alle competenze linguistiche, alla concentrazione eccessiva in alcune scuole e al ritardo di due terzi di quindicenni sul normale percorso scolastico.

Non poteva mancare il contributo della *riflessione pedagogica* che ha sviluppato una specifica Pedagogia interculturale o meglio una Metodologia educativa interculturale. Il principio fondamentale va visto nel passaggio dall'originario multiculturalismo come puro dato di fatto ad una vera e propria interculturalità come valore da perseguire. Nella società del pensiero debole, dell'individualismo egoistico e del relativismo assoluto è urgente che il mondo della formazione non si rifugi su posizioni neutrali, ma proponga senza lasciarsi intimorire valori perenni nei quali tutti possano identificarsi perché ispirati a un umanesimo integrale.

Accanto all'inclusione effettuata nelle scuole va ricordata quella più generale che si vive nella società e che si realizza dal basso nel quotidiano. Qui si colloca il vasto e articolato mondo del *volontariato* a cui fanno capo molte delle iniziative compiute a favore degli immigrati. Per la Chiesa il fenomeno rappresenta una grande sfida che essa affronta con gli occhi della fede, facendone un segno dell'amore di Dio.

La seconda parte del volume è dedicata a presentare le dimensioni dell'intercultura nella scuola cattolica. Dal punto di vista *quantitativo* si è lontani dai dati della scuola statale, ma questa disparità va attribuita alla realizzazione ancora sostanzialmente formale che caratterizza la libertà educativa nel nostro Paese. In ogni caso nel ventennio in cui il CSSC ha raccolto i dati sugli stranieri iscritti nelle scuole cattoliche, si riscontrano generalmente percentuali raddoppiate o triplicate, anche se i numeri non sono direttamente confrontabili: le scuole dell'infanzia registrano un aumento dal 2,2% al 6,5% nel periodo 1997-98/2014-15, le primarie dall'1,2% al 2,6%, le secondarie di 1° grado dall'1% al 2,5% e quelle di 2° grado dallo 0,9% al 2%; per non parlare dei CFP di ispirazione cristiana in cui si è passati dall'1,9% al 17,3%. Inoltre, nel 2014-15 è oltre il 60% delle scuole cattoliche che viene frequentato da studenti stranieri ed essi ammontano a 32.157 che rappresentano il 4,9% del totale. La gran parte di questi, il 78% cioè, è nata in Italia e nelle scuole dell'infanzia si arriva all'83,5%; quanto alle nazionalità rappresentate prevalgono Romania, Albania, Cina e Marocco. Sul lato problematico va ricordato che gli alunni con disabilità costituiscono appena l'1,4% del totale perché per iscriverli le famiglie devono affrontare iniqui costi aggiuntivi; inoltre, gli studenti stranieri evidenziano una maggiore incidenza tra loro delle irregolarità del percorso rispetto agli allievi nati in Italia, ma questo andamento è comune alle scuole statali.

L'analisi degli aspetti quantitativi viene completata da una presentazione delle *buone pratiche* che si riscontrano nelle scuole cattoliche e che rivelano la molteplicità dei carismi delle congregazioni e dei movimenti di riferimento. Così l'approccio salesiano si riscontra tra le Figlie di Maria Ausiliatrice e riguarda il confronto con la multiculturalità, l'approfondimento della propria cultura di appartenenza, il superamento dei pregiudizi e l'apertura a una cittadinanza mondiale. Un'altra realizzazione del carisma di San Giovanni Bosco è riscontrabile nei CFP del CNOS-FAP dove la quota degli alunni stranieri raggiunge mediamente oltre il 30% e i migranti trovano un ambiente che li accoglie per quello che sono e che punta principalmente alla maturazione di una persona completa. I Giuseppini del Murialdo sono impegnati in particolare nella formazione linguistica degli alunni in modo che possano mettere a frutto il loro talento, realizzando il proprio sviluppo intellettuale e culturale. Nell'Istituto Canossiano l'inclusione è divenuta una delle cinque pratiche identificanti la loro formazione. Le scuole lasalliane evidenziano come l'integrazione possa essere favorita dall'impegno nel volontariato in contesti particolarmente problematici. Tra le nuove forme di scuola cattolica che stanno sorgendo va ricordato il caso della Compagnia delle Opere in cui le esperienze di dialogo interreligioso attestano una profonda e intensa partecipazione degli studenti agli incontri tra cattolici e non cattolici.

La terza parte *approfondisce* aspetti particolari del dialogo interculturale.

Anzitutto, straniero non vuol dire necessariamente non cattolico perché intorno al 20% degli immigrati che raggiungono l'Italia risulta essere di religione cattolica. In proposito il Rapporto descrive le iniziative pastorali che sono state organizzate specificamente per loro. I dati sfatano anche un altro pregiudizio che immagina gli stranieri automaticamente contrari ad avvalersi dell'insegnamento della religione cattolica: infatti, i numeri evidenziano come tante famiglie migranti optino per l'IRC, pur professando religioni diverse. Al tempo stesso, non mancano quelli che scelgono contemporaneamente l'IRC e la scuola cattolica perché mostrano di condividere il suo progetto educativo, accogliendolo nella sua totalità. Un terzo pregiudizio che viene smentito riguarda la Formazione Professionale che se dagli italiani è considerata un ripiego, viene al contrario scelta dai ragazzi stranieri e dalle loro famiglie in maniera del tutto convinta perché da loro grandemente apprezzata. Un capitolo è anche dedicato alla prospettiva internazionale perché vengono presentati i risultati di una ricerca effettuata dal Comitato Europeo per l'Insegnamento Cattolico sulle pratiche di interculturalità in 22 Paesi europei.

2. L'andamento dei dati statistici sulla scuola cattolica: continua il calo

Incomincio con quelli relativi a *tutto il sistema della parità*. Nel 2012-13 gli iscritti ammontavano a oltre un milione, ma già nel 2014-15 si registrava un calo di varie decine di migliaia al di sotto della cifra appena ricordata. La situazione non è diversa riguardo alle scuole poiché se nel 2010-11 il numero toccava oltre 14.000 unità, le previsioni sono che tra un anno si possa scendere al di sotto della soglia di 13.000. All'interno del sistema delle paritarie le scuole cattoliche mantengono grosso modo le proporzioni che le hanno caratterizzate in questi ultimi anni: esse rappresentano i due terzi circa del totale (64,5%); al loro interno si distribuiscono tra i tre quarti quasi delle scuole dell'infanzia (73,4%), poco più del 10% delle primarie (12,8%) e al di sotto di tale percentuale le secondarie di 1° grado (6,4%) e quelle di 2° (7,4%); da ultimo, in tutti gli ordini e gradi esse rappresentano la maggior parte delle paritarie, tranne che fra le secondarie di 2° grado dove raggiungono solo il 40% circa del totale (38,4%).

Se ci si limita alle scuole cattoliche, gli ultimi due anni – 2014-15/2015-16 – registrano quasi solo diminuzioni. Globalmente le scuole perdono 165 unità: -142 nell'infanzia, -10 nella primaria, -15 nella secondaria di 1° grado e +2 nella secondaria di 2° grado. Le classi/sezioni si riducono di 709: -465 nell'infanzia, -103 nella primaria, -52 nella secondaria di 1° grado e -89 in quella di 2°. Ammonta a quasi 20.000 (19.064) la diminuzione degli iscritti e si tratta di -13.125 dell'infanzia, di -3.187 della primaria, di -840 nella secondaria di 1° grado e di -

1.912 nella secondaria di 2° grado. Se si prendono in considerazione le percentuali, il calo più consistente si registra tra gli allievi (-2,9% e si va da -1,5% della secondaria di 1° grado a -3,6% nella secondaria di 2° grado); in seconda posizione si collocano le classi/sezioni (-2,3 globalmente e si passa da -1,4% della primaria a -2,8% della secondaria di 2° grado); la diminuzione minore si osserva riguardo alle scuole (-1,9% in totale e il dato oscilla tra -2,7% della secondaria di 1° grado e +0,3% di quella di 2°). Nel complesso si può concludere che la situazione migliore si riscontra nella primaria perché riesce a limitare il calo e, insieme alla secondaria di 1° grado, può vantare più di un corso completo per scuola; la condizione peggiore si osserva nella secondaria di 2° grado; da ultimo, preoccupa che la scuola dell'infanzia incominci a dare segni di indebolimento.

Sul lato *positivo* possono essere menzionati due andamenti, nonostante la mancanza di un sostegno adeguato da parte del denaro pubblico. Negli ultimi due anni il numero dei disabili e degli alunni con cittadinanza non italiana risulta in crescita, anche se con variazioni sensibili nei diversi ordini e gradi di scuola.

Passando agli insegnanti, il 2015-16 registra un calo di 1.166 che però risulta significativamente minore di quello dell'anno precedente, anche perché la primaria evidenzia un aumento di +126. A sua volta, il personale non docente presenta delle variazioni che sono più contenute e che non sempre consistono in una riduzione del numero.

In conclusione non si può non condividere la valutazione complessiva del Rapporto sui dati statistici: «Purtroppo in questi resoconti ci troviamo a descrivere *un lento, ma costante declino del sistema della parità*»⁷. Tale andamento vale egualmente per le scuole cattoliche e non penso che nessuno si possa rallegrare di tale trend a meno che non nutra un cieco pregiudizio nei loro confronti.

⁷ CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *A scuola nessuno è straniero...*, o.c., p. 354 (la sottolineatura è mia).



DAMIANO E., *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano, FrancoAngeli, 2013

In questo volume, frutto di una vita dedicata alla riflessione sulla Didattica, partendo dal riconoscimento dell'inefficacia dell'assunto cartesiano, che induceva ad assegnare il primato alla teoria sulla pratica, Elio Damiano riconosce a Piaget il merito di essere riuscito a individuare nell'azione la fonte "naturale" della conoscenza. Sulla scorta di questa teoria e di altre suggestioni, diventa imprescindibile la considerazione del punto di vista di chi agisce, del 'pratico', in questo caso l'insegnante. Fino ad ora, la didattica d'aula, che è l'azione agita dagli insegnanti giorno per giorno, è stata spesso valutata sulla base di parametri teorici precedentemente fissati. In questo modo, la pratica è risultata sempre deficitaria rispetto a standard o ideali spesso astratti ("modello del deficit"). Damiano indica la necessità di guardare con coraggio e senza pregiudizi al mondo dei pratici, ascoltandoli con profondità d'intelligenza e di sentimento, per cogliere, nel loro agire «la ricchezza delle risorse, la varietà degli adattamenti, l'ingegnosità delle soluzioni, la razionalità e la concretezza degli attori di questo universo» (p.20). I diversi capitoli del volume si sviluppano tutti attorno all'idea di un'azione didattica come espressione concreta di una serie di processi di mediazione, organizzati a scuola dagli insegnanti, ma non solo da loro, e parallelamente nella vita di tutti i giorni, anche al di fuori delle mura scolastiche, ad esempio in famiglia e più estesamente in tutti i contesti vitali in cui si trova a crescere il soggetto umano.

Il primo capitolo giustifica la mediazione come una dimensione propria dell'essere umano che nasce immaturo ed è destinato a guadagnare la conoscenza durante tutto l'arco della sua vita. La mediazione, nelle sue diverse forme, provvede a colmare un bisogno di apprendimento mai soddisfatto del tutto. Citando Agostino d'Ipbona, Damiano si sofferma qui sull'*inquietudine* come tratto distintivo dell'essere umano.

Nel secondo capitolo, l'Autore offre una lettura di ampio respiro sulle principali agenzie formative preposte all'educazione; innanzitutto la famiglia, luogo in cui si pratica la mediazione primaria, «che non solo viene "prima", ma che continua ad operare come fonte di riferimento e costituisce una sorta di grammatica generativa per fare e dire l'attività educativa ovunque essa si compia nella società» (p. 45). Viene poi presa in considerazione la scuola, come luogo in cui ci si preoccupa di traghettare i giovani individui alla fase adulta. E qui l'Autore indica innanzitutto alcuni dilemmi rilevanti: la scuola è luogo di integrazione o di conflitto? Si può considerare tempo e luogo di sviluppo del soggetto come persona oppure come *dispositivo* orientato al controllo sociale? Propone una cultura liberatrice o condizionante? La scuola, per l'Autore, «è un ambiente secondario che insegna a secondarizzare perché determina una distanza dalla realtà finalizzata a rielaborarla secondo un codice capace di rappresentarla affidabilmente» (p. 66). Un'attenzione particolare viene qui riservata alla *scrittura*, il più pervasivo fra i mediatori utilizzati a scuola. Parole dette, parole scritte, disegni permettono di 'portare' la realtà esterna in classe, rimediando a una distanza altrimenti colmabile.

Nel capitolo terzo viene presa in considerazione la classe, all'interno dell'istituzione scuola: «una delle sue cellule, di taglia minore ma di intensità fondamentale per la mediazione didattica» (p. 79). La classe è una sorta di teatro, in cui si svolge una rappresentazione situata nel tempo e nello spazio, i cui attori sono l'insegnante e gli allievi che si muovono nello spazio con i loro corpi. Lo spazio aula può esercitare sui corpi degli attori influenza e condizionamenti e va prestata attenzione a quanto gli insegnanti fanno: usano diversi toni di voce, gesticolano, restano seduti alla cattedra o si muovono tra i banchi e inoltre «fanno ben altro che parlare: osservano, si fanno vedere, mostrano, controllano, riflettono, pensano...» (p.82), vestono in determinate maniere,

con determinati colori ecc.. Tutto questo è destinato a essere registrato dagli allievi e a suscitare sentimenti di adesione o di distanziamento. Un altro degli aspetti presi in considerazione è quello della sessualità e della seduzione: «se l'insegnamento è un gioco di scacchi, la seduzione è la mossa del cavallo, a doppia direzione – deve toccare il cuore e insieme aprire alla mente – ma non è quella che porta allo scacco matto perché, invece, non deve debordare ma mantenere il partner nel gioco, che deve restare – fuor di metafora – quello dell'apprendimento» (p. 104). L'Autore non dimentica di evocare la dimensione erotica e il transfert, che sono in grado di qualificare, in negativo e in positivo, la classe come campo pedagogico nel quale sussistono gli oggetti culturali, che legittimano l'intera vita della classe e l'esistenza della scuola stessa.

È dalla costatazione dell'asimmetria sussistente tra i termini *insegnamento* e *apprendimento* che prende avvio il capitolo quarto (p. 107). Quando si misurano gli apprendimenti, si tende a risalire all'insegnamento come causa dei successi e degli insuccessi. L'Autore analizza il processo causativo, ricorrendo alla cosiddetta sindrome dello specchio (pp. 112 sq.), che ha causato e causa tuttora una serie di storture anche gravi. L'argomentazione si sposta poi su una dimensione poco esplorata: l'insegnamento nascosto, ovvero tutto ciò che l'insegnante compie occultamente, in modo mimetizzato (p. 127), attuando un'azione indiretta sugli allievi affinché essi apprendano. Questo viene messo in relazione con lo spostamento progressivo dai modelli *Process-Product* ai modelli *Process-Learning*. Se uno dei meriti dell'attivismo si è esplicitato nell'attenzione massima verso il soggetto in apprendimento, tale postura risulta accolta anche dalle versioni più recenti del *Process-Learning*: la didattica clinica e la didattica narrativa, entrambe rivolte alla cura delle relazioni e alla valorizzazione dei soggetti in apprendimento. L'insegnante si 'nasconde', riservandosi tutt'al più il ruolo di regista esterno, a volte quasi invisibile.

Il capitolo seguente si apre puntando il dito sulla questione del rapporto tra discipline, intese come saperi scientifici (*savoir savant*), e didattica. Tenendo come base uno schema triangolare che vede ai tre vertici il sapere, l'alunno e l'insegnante, diventa estremamente difficoltoso capire a fondo come si determini quella 'trasposizione didattica' che segnerebbe il passaggio dal sapere epistemologicamente determinato a quello che viene impartito a scuola. Lo stesso termine impartito è destinato a rivelarsi ambiguo: si potrebbe infatti pensare che dai saperi codificati dalle scienze debbano conseguire, secondo un modello a cascata, i *savoir savant*. L'argomentazione di Damiano tende a scardinare questa semplicistica visione, a favore di una rivalutazione dell'insegnante e dell'allievo, senza per questo nulla togliere alla validità in sé degli apparati e dei contenuti epistemologici consolidati dei saperi scientifici. L'ideale sarebbe che tra scuola e mondo della ricerca si instaurasse un circolo benefico, in cui entrambe le polarità potessero alimentarsi a vicenda: anche dalla didattica infatti possono venire utili suggestioni per la ricerca disciplinare. L'attenzione si sposta così sempre più verso l'ambiente in cui si realizza la mediazione didattica, la scuola: tra chi si realizza la mediazione didattica? Coincide essa con l'azione di insegnamento *tout court*? L'apprendimento ne risulta semplice appendice attesa oppure ne fa parte attiva? Quali sono insomma gli attori/autori e le componenti della mediazione didattica? Avvalendosi di una serie di modelli interpretativi, l'Autore conduce il lettore ad apprezzare alcuni concetti suggestivi come quelli dell'*ostinazione didattica*, della *tolleranza pedagogica* e della vigotskijana *zona di sviluppo prossimale*. Per 'immergere' il lettore nell'insegnamento viene fatto riferimento al Repertorio ORA, che si riferisce alle *operazioni* prodotte dall'insegnante, ai diversi tipi di *raggruppamento* degli allievi e agli *attrezzi* o ausili didattici diversificati. Sono questi tre elementi che si possono osservare e che sostanziano un possibile oggetto di studio: le pratiche didattiche agite dall'insegnante e le *routine* che «costituiscono delle regolarità che, pur confermandosi non di rado come cerimoniali che assicurano la stabilità della classe, possiedono comunque margini di variabilità che consentono adattamenti agli imprevisti, allo scopo di mantenerli in qualche modo sotto controllo come *schemi* o *habitus* che semplificano notevolmente il caleidoscopio delle situazioni didattiche possibili» (p. 166). Di seguito il lettore viene introdotto al tema specifico dei mediatori

didattici, ripartiti in *attivi, iconici, analogici, simbolici*, illustrati con dovizia di riferimenti. Utile la conclusione del capitolo, quando Damiano propone di traguardare i diversi tipi di mediatori secondo due ottiche differenti: quella dei mediatori *caldi* e quella dei mediatori *freddi* e invita l'insegnante a diventare un abile manovratore del termostato che regola la temperatura e appunto il clima dell'aula.

Il sesto capitolo è dedicato alla formazione online, che opportunamente viene esplorata non tanto o solo come formazione non-in presenza, ma anche come un modello di insegnamento-apprendimento complesso, che si basa sull'allestimento di ambienti di lavoro virtuali, in cui le dinamiche e gli scambi avvengono in molteplici direzioni e con un apporto da parte degli attori in gioco. È ciò che caratterizza l'esperienza svoltasi presso l'Università di Macerata, che viene narrata nel suo svolgersi lungo una stagione di più di vent'anni. L'esperienza viene ospitata nel volume non tanto sotto il segno delle 'buone pratiche' ripetibili, quanto invece per il suo valore emblematico e per la sua trasparenza (p.210), nell'intento di far uscire quella che viene definita una 'didattica seconda' da uno stato di minorità, facendola rientrare a pieno titolo nell'ambito di una teoria mediale dell'insegnamento. L'Autore delinea le differenti stagioni della storia della didattica supportata dalle tecnologie e per ciascuna individua un'efficace metafora: per la stagione del comportamentismo, la metafora è quella della *protesi*, in relazione al cognitivismo quella dell'*automa*, relativamente al costruzionismo, quella della *regia invisibile*, in relazione ai tempi di Internet, Wikipedia e social networking, l'immagine dell'*orchestra*. Da notare come quest'ultima immagine compaia ancora, come la precedente, l'idea di un leader, il direttore (l'insegnante), che rispetto alla crescente centralità riservata alle attività dei partecipanti, svolge un ruolo ben preciso. La stessa metafora dell'orchestra si rivela però insufficiente a rendere con eshaustività tutto ciò che avviene nei setting attuali dell'istruzione online: i copioni non sono infatti prestabiliti e solo da 'eseguire', bensì consentono agli orchestrali di *costruire* la loro propria musica. La presenza dell'insegnante nella didattica online è "diventata una funzione mediata", per cui "non solo la funzione dell'insegnante si esercita attraverso la regia del dispositivo di mediazione, ma diviene essa stessa una componente del dispositivo: *essa stessa dispositivo*" (pp. 281 e 283).

Nel capitolo settimo, Damiano invita il lettore a riconsiderare l'opportunità di guardare all'insegnamento dal suo interno, "lì dove si compie" (p. 287), e di osservare e ascoltare quanto gli attori dello spettacolo didattico fanno effettivamente e hanno da dire sul loro insegnare e sul loro imparare. L'Autore invita a entrare in classe, a sedersi in un angolo a guardare, ed eventualmente a provare poi a intrattenere delle conversazioni con gli insegnanti e gli allievi per ascoltarne il pensiero relativamente al loro agito. Non è facile studiare e cercare di rendere conto dell'azione didattica, che non è lineare e che si determina sotto la spinta di "moti profondi dell'affettività", del "desiderio", dei "dubbi", dei "conflitti" e delle "negoziazioni", per nominare solo alcuni dei tanti fattori evocati nel testo (p. 289). Si può immaginare come l'insegnante, e gli allievi, si muovano all'interno di un dedalo intricato, facendo ricorso a una qualità come l'astuzia. Rifacendosi al termine greco *mētis*, si sostiene che è quest'ultima, alla fin fine, a rendere particolarmente efficace l'azione insegnativa, sollevando però potenzialmente problemi di ordine etico: c'è modo e modo di essere astuti e l'astuzia stessa può risultare lesiva di uno spazio che dovrebbe essere sempre garantito a chi viene educato, quello della libertà. Per sviluppare il tema dell'azione didattica come azione mediata, Damiano si richiama a una serie di pilastri del pensiero sull'educazione: innanzitutto Rousseau, per il quale è l'ambiente, ben predisposto dal precettore, che rimane nascosto, a fare da mediatore per l'educazione di Emilio; poi Foucault, con il suo fecondo concetto di *dispositivo*, un insieme di discorsi, regole, leggi, narrazioni e quant'altro che di fatto tende a 'istruire' il soggetto affinché egli si integri nel vivere sociale e vi si comporti in modo congruente; poi Vigotskij e Piaget; al secondo va il merito di aver così efficacemente riconosciuto nel linguaggio la sua funzione di mediazione da considerare lo sviluppo stesso come esito aperto a un 'possibile', determinato da quell'interazione soggetto-ambiente che Vigotskij tendeva invece a interpretare come

un processo 'necessario'; infine Bruner che enfatizzata la funzione della cultura e del linguaggio e classifica le forme di conoscenza attraverso le quali, lungo il suo sviluppo, il soggetto entra in rapporto con il mondo e impara a rappresentarselo: i tre livelli – prassico (dell'azione), iconico (delle immagini) e simbolico (connesso col linguaggio) – richiamano la matrice piagetiana di questa convincente interpretazione dello sviluppo della capacità di apprendere da parte del soggetto umano; la sottolineatura più innovativa di Bruner è il riconoscimento della funzione antropologica degli utensili e delle tecniche connesse con il linguaggio, poiché "alla stregua del linguaggio, l'apparato strumentale acquisito e capitalizzato dalle civiltà – forgiato dall'uomo – ha contribuito a forgiare il suo creatore. Protesi del corpo e della mente, coevolvono con l'uomo e ne confermano l'unicità" (p. 315); infine, Damiano fa riferimento a Winnicott e alla sua teoria dell'Oggetto Transizionale, che crea uno spazio di illusione capace di rendere il bambino via via sempre più autonomo dalla madre, un oggetto che consente anche il gioco, che permette di concentrarsi e di apprendere cose nuove. Damiano giunge così a disegnare compiutamente una teoria dell'insegnamento come azione didattica 'che sta nel mezzo', uno spazio definibile come 'terzo pedagogico' che consente l'interazione con gli oggetti culturali. È in questo spazio che la mediazione didattica esercita la sua funzione di facilitazione affinché l'insegnante e l'alunno possano compiere un'azione congiunta e apprendere.

L'ultimo capitolo è dedicato al rapporto tra pedagogia e didattica. Deve la pedagogia continuare a fornire raccomandazioni o prescrizioni finalizzate a orientare l'azione educativa? Non rischia così di attestarsi su un piano di dover essere, e dover fare, scarsamente incisivo, a fronte di un vivere sociale complesso e in rapidissima trasformazione? La didattica si può ritenere davvero 'aiutata' mantenendosi in una posizione tutto sommato subalterna, nell'attesa di applicare concretamente ciò che la teoria pedagogica via via le suggerisce? Damiano avverte come questa pedagogia sia di fatto morta, ovvero non riesca più a essere convincente e soprattutto efficace, alimentando essa stessa quel *modello del deficit* che si è rivelato, e si rivela, assai persistente, per cui all'insegnante manca sempre qualcosa che gli può, o gli deve, essere insegnato da qualcun altro. Nuove spinte hanno suggerito che è da ritenersi finito il tempo delle verbosità e delle prediche da parte di una pedagogia 'debole', ovvero incapace, di fatto, di incidere nelle prassi di chi opera sul campo, una pedagogia che troppo vistosamente ha fatto ricorso ad altre discipline per costruire argomentazioni che i pratici ascoltano con sempre meno attenzione, perché sempre meno le percepiscono come utili per il loro lavoro quotidiano. La conclusione alla quale giunge l'Autore è che la pedagogia si debba limitare al campo della filosofia dell'educazione e che coloro che si occupano di didattica "facciano scienza della prassi educativa", tenendosi a stretto contatto con i pratici dell'educazione a scuola e al di fuori di essa.

Alberto Agosti



BECCIU M. – COLASANTI A. R., *Linee guida per realizzare la leadership educativa, carismatica e salesiana*, Roma, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali/CNOS-FAP, 2015, pp. 76.

In questo momento uno dei mali maggiori che travaglia la scuola e la FP consiste nell'incapacità di insegnanti/formatori e di studenti/allievi di dare e di trovare un senso profondo nelle cose che fanno a scuola/centro per cui mancano di passione, di entusiasmo e di motivazioni profonde nel loro mestiere di docenti/formatori e di studenti/allievi: pertanto, diventa necessario e urgente che il leader li aiuti a recuperare significato e ragioni dell'educare e dell'essere educati. Tutto ciò è ancora più vero per i CFP di ispirazione cristiana dove visione e missione hanno la loro giustificazione ultima nel messaggio del Vangelo. In questa direzione è anche interpretabile il processo di "dema-terializzazione" che interessa le organizzazioni e in particolare la scuola/CFP nel senso cioè di una minore importanza attribuita alle variabili strutturali a favore della preminenza dei soggetti che ne fanno parte, assieme ai quali si attivano processi di co-costruzione di una cultura condivisa, la quale, poi, fonda proprio quegli stessi processi. Dunque, il nuovo perno della professionalità del personale dirigente sembra essere costituito dalla capacità di dialogo e di mediazione fra differenti soggetti e la scuola/CFP viene così a configurarsi come "scuola/CFP dei significati", in cui i vari soggetti sono portatori di senso per la vita attraverso la loro specifica professionalità e il leader diventa il gestore delle mediazioni culturali perché tutto assuma e mantenga natura formativa. In questo contesto diventa necessario e urgente ripensare la leadership educativa delle scuole e dei CFP. Il volume in esame offre un contributo molto valido in vista del potenziamento della dirigenza dei centri del CNOS-FAP. Infatti, le linee guida costituiscono uno strumento di lavoro utile per tradurre le nuove conoscenze a livello scientifico in raccomandazioni di natura operativa per le figure professionali prese in considerazione.

Gli Autori si sono proposti un triplice obiettivo da conseguire con lo studio avviato mediante la presente pubblicazione. Anzitutto si tratta della determinazione e assunzione di un modello condiviso di leadership educativa che esprima la specificità e l'originalità dello spirito salesiano. In secondo luogo si punta a una ottimizzazione delle funzioni della dirigenza già operanti nei centri e conformi agli orientamenti della leadership educativa. L'ultimo obiettivo consiste nella correzione di azioni inadeguate e l'adozione di interventi maggiormente in linea con il nuovo modello.

Il volume precisa anche le metodologie da seguire nel percorso da fare in vista della predisposizione della linee guida in esame. La prima è costituita dalla partecipazione che deve assicurare la circolarità fra tutti delle differenti opinioni. Segue l'esame critico della letteratura sulla leadership e i criteri di valutazione non consistono tanto negli aspetti funzionali dell'efficienza e dell'efficacia quanto nei principi educativi che sono stati assunti come quadro di riferimento. Un terzo parametro va ricercato nell'attualizzazione del carisma di Don Bosco nell'esercizio del ruolo dirigenziale. Un quarto passaggio è dato dalla individuazione di quegli aspetti essenziali ed unici che permettono di tratteggiare la specificità della leadership educativa e carismatica salesiana che si esercita nei centri. Tali criteri metodologici devono accompagnare l'intero processo di elaborazione, condivisione e diffusione delle linee guida.

L'articolazione del testo è in tre parti. La prima si occupa dell'analisi critica della letteratura scientifica, la seconda individua le funzioni più significative della leadership educativa di un CFP e la terza contiene una serie di raccomandazioni indirizzate alla dirigenza per una realizzazione efficace del ruolo di leader. La presente versione costituisce un work in progress o meglio una prima traccia di lavoro che – va riconosciuto – si presenta pienamente valida. Essa è destinata ad offrire una base adeguata ed efficace di riflessione ad un costituendo gruppo di direttori che esamineranno approfonditamente la proposta per apportare suggerimenti, correzioni ed ampliamenti in vista della elaborazione del testo definitivo delle linee guida.

G. Malizia



CNOS-FAP (a cura di), *Concorso Nazionale dei Capolavori dei settori professionali*. Edizione 2016, Roma, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali/CNOS-FAP, 2016, pp. 185.

Da un decennio la Sede Nazionale del CNOS-FAP realizza un'attività denominata "Concorso Nazionale dei Capolavori dei settori professionali" che coinvolge anche in forma ludica gli allievi, i CFP e la Federazione nella didattica delle competenze. Tale iniziativa rientra all'interno della tradizione salesiana e al tempo stesso si presenta come uno strumento di apprendimento e una prova che verifica il possesso da parte degli allievi delle competenze necessarie per svolgere i compiti e affrontare i problemi

specifici della propria area professionale. Inoltre, il Concorso risulta collegato con un ambiente più vasto in cui operano come attori importanti le imprese leader nel settore di riferimento.

Tale iniziativa intende realizzare almeno tre obiettivi. Anzitutto, il Concorso mira a stimolare gli allievi a misurarsi su una prova, predisposta con il consenso delle imprese di settore, che riflette le competenze da conseguire alla conclusione del percorso formativo. Inoltre, il progetto è finalizzato a supportare il progresso continuo del settore e dei CFP del CNOS-FAP. Da ultimo, il Concorso si sta rivelando uno strumento efficace per sviluppare e rafforzare la relazione positiva esistente con il mondo delle imprese.

La prova a cui vengono sottoposti i capolavori è la modalità privilegiata della valutazione basata sul principio dell'attendibilità: essa verifica le competenze degli allievi, cioè la loro padronanza nell'affrontare in modo risolutivo i compiti-problemi propri di un ambito di responsabilità professionale. Ciò vuol dire che solo in presenza di un prodotto reale significativo è possibile riconoscere e certificare le competenze.

La prova è organizzata secondo la metodologia dell'unità di apprendimento. Gli strumenti necessari per la sua predisposizione sono tre: lo schema progettuale; la griglia di valutazione che nella sua formulazione standard è composta da 15 voci; la consegna agli allievi che costituisce il documento che l'équipe esaminatrice presenta loro e sulla base della quale essi si attivano realizzando la prova professionale e la relativa relazione e tenendo presente anche i criteri per l'autovalutazione.

Il volume in esame è da apprezzare perché documenta ogni anno lo svolgimento di un'attività che contribuisce alla promozione della qualità della IeFP. Infatti, il Concorso offre agli allievi l'opportunità di un riscontro esterno del valore di quanto da loro realizzato, mobilitando le risorse acquisite nei percorsi formativi, sollecita i Centri a un confronto qualificante in grado di verificare le loro capacità e coinvolge le imprese nell'opera di validazione del lavoro formativo realizzato.

Il valore dell'iniziativa ha ricevuto un ulteriore impulso nell'ambito del nuovo approccio formativo fondato sulle competenze che è stato adottato dall'Unione Europea tramite il modello EQF; entro tale quadro la competenza non è più intesa come una somma di componenti, ma come una padronanza dimostrata nell'azione da parte una persona dotata di autonomia e responsabilità in forza delle quali essa è in grado di confrontarsi efficacemente con le sfide della società della conoscenza e della globalizzazione.

G. Malizia



CNOS-FAP, *Azioni di accompagnamento, sviluppo e rafforzamento del sistema duale nell'ambito dell'Istruzione e Formazione Professionale*. Sviluppo di Modelli Organizzativi, Roma, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali/CNOS-FAP, 2016, pp. 220.

Al fine di realizzare con immediatezza la disciplina dell'apprendistato introdotto dal d.lgs. n. 2015/81, il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali ha promosso un programma per la sperimentazione del sistema duale nei percorsi di IeFP che dovrebbe facilitare il passaggio tra la IeFP e il mondo del lavoro. Più specificamente, il programma è indirizzato all'attivazione del nuovo apprendistato per la qualifica e il diploma professionale, il diploma di istruzione secondaria superiore e il certificato di specializzazione tecnica superiore, e potrà includere percorsi di alternanza scuola lavoro da attuare anche attraverso la modalità dell'impresa formativa simulata.

Il progetto ha una durata biennale e prevede due linee di azione. La prima chiama in causa l'agenzia Italia Lavoro che offre servizi di sostegno e di potenziamento alla creazione di uffici di orientamento e placement presso enti formativi, e mira a garantire l'erogazione diretta di prestazioni di orientamento di primo livello, specialistico e di accompagnamento al lavoro un vista dell'attivazione di contratti di apprendistato per la qualifica e il diploma professionale. La seconda linea prevede l'attuazione della formazione per i contratti di apprendistato nella IeFP. Tenuto conto delle 990 ore minime annue che devono costituire il percorso formativo, nella linea 2 almeno il 50% dell'orario dovrà essere svolto o in apprendistato o in alternanza.

I progetti duali presentano caratteristiche nuove e più in particolare concepiscono l'area dell'impresa e del lavoro come un ambito ricco di opportunità nel quale delineare percorsi educativi capaci di preparare non solo il professionista, ma anche la persona e il cittadino. Inoltre, la regia dell'attività formativa viene cogestita tra il CFP e l'impresa partner. In questo senso tali progetti si differenziano dalla strategia dell'alternanza che prevede l'inclusione nel curriculum di moduli in cui gli allievi possono svolgere esperienze reali in azienda.

Il volume in esame raccoglie i materiali essenziali per accompagnare le azioni richieste per realizzare la linea 2. La pubblicazione non contiene una descrizione dei percorsi perché questi dovranno essere disegnati in base alle differenti necessità territoriali delle aziende, degli allievi, dei centri e delle Regioni, ma mette a disposizione tutti gli strumenti per farlo secondo gli orientamenti del progetto ministeriale. Pertanto, il volume non costituisce un testo da leggere, ma un compendio da conoscere per operare efficacemente.

L'articolazione interna del libro appare del tutto lineare. Più specificamente si prevedono tre fasi. La prima "reclutamento e commerciale" si distribuisce tra la presentazione del nuovo apprendistato, la consulenza aziendale, i benefici e gli incentivi, la descrizione dei fogli di calcolo dei costi aziendali, delle condizioni per il buon andamento dell'apprendistato e della scheda per la selezione dei candidati. Nella seconda parte, dedicata alla contrattualizzazione, prevalgono i riferimenti agli accordi interconfederali e sindacali, agli schemi di protocollo per l'apprendistato e ai piani formativi. Da ultimo la fase terza descrive l'organizzazione dei percorsi e in particolare dei processi didattici. Il testo va senz'altro apprezzato perché rappresenta un riferimento prezioso per la ricerca/azione in vista della predisposizione delle linee guida che saranno il frutto del lavoro di tutti i CFP impegnati attraverso un virtuoso e continuo scambio con i centri pilota. Il disegno generale dell'opera è valido ed efficace e si caratterizza per favorire il passaggio dalle indicazioni scritte agli interventi concreti. Da questo punto di vista va sottolineato come un aspetto del volume molto utile che tutti i documenti contenuti nel kit sono consultabili e scaricabili dal sito della Federazione CNOS-FAP.

G. Malizia



MALIZIA G. – TONINI M., *Organizzazione della scuola e del CFP. Una introduzione*, CNOS-FAP, Roma 2015, pp. 108.

Il volume che esaminiamo è, come recita il suo sottotitolo, un'introduzione alle tematiche dell'organizzazione delle istituzioni scolastico-formative in cui l'attenzione all'educativo non passa mai in secondo piano ma rimane il riferimento fondamentale di tutte le pagine. L'esperienza pluridecennale che gli autori hanno maturato nel settore, in un caso sul versante teorico, nell'altro sul versante pratico-applicativo, consente loro di costruire un compendio sintetico e al tempo stesso estremamente sistematico della problematica. In ciò risiede il pregio maggiore del volume.

Fin dalle pagine introduttive si passano in rassegna le diverse teorie dell'organizzazione, da quella basata sulla razionalità tecnico-funzionale a quella delle relazioni umane, da quella sistemica a quella organica, fino alla teoria della qualità totale che rappresenta la risposta forse più efficace alla complessità crescente dei sistemi, richiedendo il passaggio dal meccanicismo della burocrazia alla flessibilità della "adhocrazia".

Il primo capitolo approfondisce la natura dei diversi modelli organizzativi, offrendo di ognuno una descrizione degli aspetti fondanti e un'analisi dei punti forti e dei punti deboli.

Dopo aver esaminato il modello formale, quello collegiale, quello politico e quello ambiguo, gli autori si soffermano sul modello della *qualità totale*, non a caso presentato per ultimo, il quale appare essere il più efficace per la sua centratura sulla soddisfazione del cliente. Se al posto del cliente mettiamo l'allievo, ecco che il modello risponde ottimamente all'istanza pedagogica delle istituzioni educative di cui si sta discutendo l'organizzazione. Il linguaggio tendenzialmente aziendalistico potrebbe produrre delle resistenze in chi vi si accosta per la prima volta ("la scuola non è un'azienda!"), ma potrebbe costituire un salutare decentramento cognitivo in chi fatica ad uscire dall'ordinaria routine scolastica e dalla percezione dei suoi problemi in termini di solo adempimento burocratico.

Il secondo capitolo ripercorre i diversi modelli in chiave tematica, cioè confrontandoli con alcune categorie fondamentali di riferimento: gli obiettivi, la struttura, l'ambiente esterno, la leadership. È inutile dire che ancora una volta il modello della qualità totale esce vincente dal confronto. Soprattutto in relazione alla leadership sono da tenere presenti le considerazioni che anche gli altri modelli hanno dedicato a questo ruolo chiave, sia per favorire una sorta di autoanalisi nei dirigenti delle organizzazioni scolastiche, sia per comprendere meglio la natura di ciascun modello. Inoltre, l'attenzione al dirigente deve essere sempre accompagnata dall'attenzione alla costruzione e al mantenimento della comunità di cui quel dirigente stesso fa parte, una comunità che ovviamente non è fatta solo di regole e di organizzazione ma di persone e di relazioni umane.

Il terzo e ultimo capitolo è dedicato ai problemi specifici dell'organizzazione di un cfp. E proprio nei CFP emerge con maggior forza il richiamo alla dimensione comunitaria, dato che la finalizzazione della formazione al lavoro potrebbe rendere tutto il processo eccessivamente strumentale, mentre occorre salvaguardarne il valore intrinsecamente formativo per ciò che la concretezza di un'azione professionale può dare alla maturazione di una persona. Tra i modelli organizzativi che anche in questo caso sono passati in rassegna (strategico, agenziale, polifunzionale) è quello polifunzionale a rivelarsi più efficace proprio per la capacità di rispondere alle esigenze formative e comunitarie sopra richiamate. Per questo esso è adottato dalle strutture dell'ENAI e del CNOS-FAP.

Nelle conclusioni generali ci si sofferma brevemente sui principi di sussidiarietà e di autonomia, che possono costituire la cornice formale in cui inserire tutti i contenuti esaminati.

Nell'insieme il volume si raccomanda come una guida utile a chiunque cerchi di orientarsi nel complesso mondo delle organizzazioni scolastiche e formative senza farsi travolgere dal tecnicismo o dal managerialismo che talvolta affligge il settore.

Sergio Cicatelli



TACCONI G., *Tra scuola e lavoro. Una prospettiva didattica sul secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione*, Roma, LAS, 2014

Nell'anno in cui si sono svolti gli esami di Stato di coloro che, cinque anni prima, avevano iniziato il loro percorso di istruzione secondaria superiore secondo le novità introdotte dalla cosiddetta riforma Gelmini e nell'anno in cui è stata approvata dal Parlamento il pacchetto della "buona scuola" del Governo Renzi, è uscito questo bel libro di Giuseppe Tacconi, docente di Didattica all'Università di Verona, che fa opportunamente il punto sull'intero secondo ciclo del sistema italiano di istruzione e formazione.

Il libro si colloca all'interno di una collana dell'editrice dell'Ateneo Salesiano di Roma che mira a favorire la conoscenza reciproca tra Italia e Cina, riguardo ai rispettivi sistemi formativi, e fornisce un'ampia panoramica sul secondo ciclo italiano, configurandosi perciò come molto utile anche per coloro che volessero diventare docenti in quel contesto.

Nel primo capitolo, l'Autore si sofferma sullo sviluppo storico recente della scuola secondaria superiore e della formazione professionale iniziale, con particolare attenzione alle scelte di politica scolastica e formativa che inevitabilmente hanno avuto ricadute sull'azione e sulla cultura didattica dei pratici. Il secondo capitolo propone una raffigurazione del secondo ciclo nelle sue due articolazioni attuali: il "sistema di istruzione secondaria superiore" di competenza statale (licei, istituti tecnici e istituti professionali) e il "sistema di Istruzione e Formazione Professionale" di competenza regionale, con un accenno anche sull'apprendistato riformato e sull'avvio del sistema duale. Il vantaggio di tale raffigurazione è il fatto che, ciascun segmento del sistema, viene presentato secondo uno schema unitario (dimensioni, identità pedagogica, configurazione curricolare e didattica, titoli conclusivi e sbocchi) davvero chiaro ed esplicativo. Nel terzo capitolo l'Autore mette a fuoco le caratteristiche principali degli studenti che frequentano i vari percorsi del secondo ciclo e indica le sfide che essi pongono ai loro educatori. Il quarto capitolo si focalizza sulla figura e sul ruolo professionale dei docenti e sui percorsi della loro formazione iniziale e continua. Nel quinto capitolo, a partire da un'analisi dei vari filoni della ricerca didattica contemporanea, l'Autore mette a fuoco l'azione che costituisce il cuore del sistema e sviluppa un discorso didattico specificamente riferito al secondo ciclo, costruito attorno al concetto di competenza. Il sesto capitolo propone una rilettura critica dei nodi e dei problemi individuati nei capitoli precedenti e formula alcune indicazioni che possono aiutare i decisori politici e i pratici a favorire un rinnovamento continuo del sistema.

In tutti i capitoli emerge la sensibilità didattica dell'Autore, che dimostra una profonda conoscenza dei contesti e delle pratiche che in essi si svolgono, all'analisi delle quali ha dedicato diversi studi negli anni precedenti.

La questione fondamentale del secondo ciclo è ben espressa già nel titolo ("Tra scuola e lavoro") ed è così formulata dall'autore nell'introduzione: «L'evoluzione degli ultimi quindici anni, che, non senza tentennamenti, ha progressivamente incluso nel secondo ciclo i percorsi regionali di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) e, per certi aspetti, anche la riforma più recente del governo Renzi, che ha introdotto o potenziato la presenza di esperienze lavorative nei curricula degli ultimi tre anni di tutti i percorsi della scuola superiore di II grado, sono emblematiche di una nuova centralità del rapporto scuola-lavoro, che problematizza la storica, netta differenziazione istituzionale tra i compiti della scuola (solo educazione) e quelli del mondo produttivo (solo lavoro) e pone l'esigenza di ridefinire sia il profilo identitario unitario di questo segmento del sistema educativo di istruzione e formazione (educazione e – o anche *attraverso il* – lavoro), sia il valore umano e formativo dei contesti produttivi (lavoro e educazione)» (p. 9).

Il libro di Tacconi offre perciò un importante contributo a ripensare a fondo il rapporto scuola-lavoro. Non si tratta di piegare la scuola o la formazione alle esigenze del mondo produttivo,

ma di guardare al lavoro in modo più ricco di quanto una lunga tradizione ci ha finora portati a fare e di cogliere le opportunità che dall'incontro con il lavoro possono venire per la formazione personale, oltre che professionale. Il contributo del libro è pertanto essenziale non solo per chi si trova alle prese con l'organizzazione delle esperienze di alternanza scuola-lavoro che la "buona scuola" ha recentemente introdotto, ma anche per chi, operando sul versante dei contesti produttivi, si interroga su quale contributo il mondo del lavoro possa offrire alla formazione delle giovani generazioni.

Gustavo Mejia Gomez



NICOLI D., *Come i giovani del lavoro apprezzano la cultura*. Formare e valutare saperi e competenze degli assi culturali nella Formazione Professionale, Roma, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali/CNOS-FAP, 2015, pp. 308.

A partire dal 2002, la Formazione Professionale è stata chiamata a svolgere un ruolo del tutto nuovo, quello cioè di offrire ai propri allievi dei percorsi di qualifica e di diploma una formazione culturale corrispondente ai traguardi di competenza fissati a livello dell'UE come competenze di cittadinanza europea e declinati per l'Italia nella versione dell'obbligo formativo. In altre parole, l'IeFP consente alla pari degli altri segmenti del secondo ciclo di assolvere l'obbligo, assicurando a tutti i giovani il conseguimento delle medesime competenze di base.

Le esperienze che sono state avviate in attuazione di tale innovazione hanno evidenziato vari problemi tra cui quello di riproporre un modello "disciplinistico" tipico del sistema dell'istruzione. Questo è avvenuto anche perché varie Regioni hanno accentuato il ricorso alla formula delle "passerelle" dalla FP alla scuola per gli allievi che intendono conseguire il diploma di Stato per cui si è finito per adottare l'impostazione pedagogica del mondo dell'istruzione. Ha influito nella medesima direzione l'assunzione di formatori di impronta scolastica disciplinare, sebbene le Regioni e le Province Autonome richiedano incarichi per assi culturali.

Un'altra difficoltà è consistita nell'adozione di un approccio minimalistico. In altre parole, la cultura è stata asservita totalmente alla dimensione lavorativa per cui è stata seguita una modalità di natura riduttiva soprattutto riguardo al valore educativo e formativo dell'offerta portata avanti dai CFP.

Accanto a queste esperienze globalmente insoddisfacenti non sono mancati altri tentativi contraddistinti dalla ricerca di un approccio in linea con i principi pedagogici della educazione al lavoro che richiedono di insegnare nella FP un patrimonio culturale più ampio perché i giovani del lavoro sanno apprezzare la cultura se la si presenta loro in maniera adeguata.

Il volume in esame analizza tali percorsi allo scopo di elaborare un modello di formazione e valutazione delle competenze degli assi culturali specifico della FP. In particolare si è riusciti a tener conto non solo dell'utile, ma anche dei canoni della bellezza, del gusto e della curiosità all'interno di un ethos educativo che intende la cultura come un sapere vivo capace di sollecitare le virtù buone dell'educando.

Il libro è articolato in quattro parti. La prima esamina il percorso di riflessione sui rapporti tra cultura e i giovani della FP. Nella seconda viene presentata la relazione di un focus group effettuato presso i formatori del CNOS-FAP del Piemonte. La terza sezione offre una guida per i formatori della FP che fornisce un metodo formativo e valutativo relativo alle competenze degli assi culturali, da corredare all'archivio digitale. Quest'ultimo, che costituisce il punto di riferimento della quarta parte, consiste in una raccolta di materiali didattici in grado di offrire esempi validi di approccio ai saperi degli assi culturali definito ad un livello essenziale di padronanza. Il volume è completato da una bibliografia ricca di testi di valore e soprattutto veramente rilevanti per l'argomento trattato.

Credo che vada apprezzato il disegno generale dell'opera che parte dalla situazione dei giovani della FP nel loro rapporto con la cultura, che solo successivamente si occupa delle esperienze dei formatori e che unicamente nell'ultima parte fornisce le linee portanti di una guida da utilizzare nell'insegnamento. Inoltre il volume non è caduto nella trappola delle ricettine, ma offre gli orientamenti che ciascuno formatore potrà applicare nella situazione di docenza in cui si trova. La chiarezza, la linearità e la logicità del testo sono ulteriori aspetti positivi di grande rilevanza. Va anche sottolineata l'importanza dell'archivio digitale inserito alla fine del volume che contiene una serie di materiali pratici di particolare utilità per i formatori che vogliono realizzare l'esperienza di formare e valutare saperi e competenze degli assi culturali nella Formazione Professionale.

G. Malizia



PELLEREY M., *La valorizzazione delle tecnologie mobili nella pratica gestionale e didattica dell'Istruzione e Formazione Professionale a livello di secondo ciclo*. Indagine teorico-empirica. Rapporto finale, Roma, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali/CNOS-FAP, 2015, pp. 193.

La presenza delle tecnologie mobili nella vita quotidiana sta diventando sempre più pervasiva e va ad incidere in misura particolarmente rilevante nei processi di apprendimento dei giovani, compresi quelli che avvengono a scuola o nella IeFP, come anche nei dinamismi del mondo del lavoro che li riguardano. In anni recenti la scuola e la Formazione Professionale sono riuscite, anche se in maniera piuttosto faticosa, a introdurre nelle loro attività didattiche ed educative l'uso valido ed efficace del computer e più in generale dell'informatica; le relative metodologie non sono però direttamente e facilmente trasferibili nell'area delle tecnologie digitali mobili. Comunque, la diffusione di queste ultime ha potenziato le interrelazioni sociali sul piano multimediale, ha fornito ai giovani il fondamento per una crescita degli interscambi e ha messo a loro disposizione un complesso attraente di giochi, individuali e collettivi. Pertanto, il sistema di istruzione e di formazione si è trovato di fronte alla sfida di accertare le possibilità che queste tecnologie potrebbero offrire ai fini dell'elevazione della qualità dei processi gestionali, formativi e didattici. Su questa linea, il progetto di ricerca, di cui viene presentato qui il rapporto finale contenuto nel volume in esame, ha inteso realizzare una investigazione circa le potenzialità e i limiti che gli strumenti cosiddetti mobili offrono sul piano dell'apprendimento nel secondo ciclo dell'istruzione e della formazione.

Ai fini dello studio in questione nel 2013 è stato effettuato un esame critico della documentazione italiana e internazionale riguardo all'introduzione degli strumenti mobili nei processi didattici ed educativi; tale analisi ha permesso la predisposizione di alcune strategie in vista della loro sperimentazione nelle attività di insegnamento di discipline sia umanistiche che scientifiche. Successivamente nel 2014 si è proceduto all'analisi di alcune prassi che in relazione alle sperimentazioni realizzate risultavano efficaci e valide per l'apprendimento delle competenze previste.

Uno degli esiti dello studio è consistito nel capovolgimento di un'ottica di ricerca seguita da molti studiosi: tale prospettiva consiste nel prendere le mosse dalle tecnologie mobili e dalle loro potenzialità per poi analizzare le problematiche relative al loro inserimento nei processi di apprendimento. L'indagine in questione ha evidenziato la necessità di: «Tener conto in primo luogo delle finalità fondamentali e degli obiettivi di apprendimento essenziali che li [i percorsi istruttivi e formativi] caratterizzano, riletti, certo nel contesto culturale, tecnologico e comunicativo attuale, per rimanere fedeli all'identità propria dell'istituzione educativa nella quale ci si trova ad operare» (p. 33). Sempre in riferimento ai risultati della investigazione, un altro esito importante è consistito nella individuazione del ruolo progettuale di dirigenti e docenti come aspetto centrale nell'integrazione delle tecnologie digitali mobili nei processi educativi. Come principio di riferimento è emerso quello della necessità di realizzare un valido e fecondo inserimento di tali strumenti nel progetto formativo dei CFP ai vari livelli di attuazione. Infatti, l'integrazione dell'esigenza di sviluppo delle competenze digitali va effettuata nel quadro delle finalità istituzionali, negli ambienti e nelle attività educative e formative, nei percorsi di apprendimento e nella progettazione didattica; inoltre, nella comunità educativa reale va inserita in maniera armonica anche la comunità virtuale.

Certamente ci troviamo di fronte a una ricerca di avanguardia. La documentazione di riferimento è completa quanto alla letteratura scientifica utilizzata. Il disegno di analisi è particolarmente valido ed efficace e i risultati 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 a integrare in maniera feconda le tecnologie digitali mobili nei processi educativi e didattici delle loro istituzioni formative con effetti sicuramente molto positivi per l'apprendimento dei loro allievi.

G. Malizia



MAGONE A., MAZALI T. (a cura di), *Industria 4.0. Uomini e macchine nella fabbrica digitale*. Milano, Guerini e associati, 2016

La costante innovazione tecnologica che ha caratterizzato gli ultimi anni è stata, e continua a essere, motore di grandi cambiamenti nell'ambito della vita quotidiana e lavorativa. Se da un lato è relativamente semplice servirsi dei nuovi prodotti che il progresso tecnologico continua a proporci, dall'altro si è sempre più a contatto con piccoli e grandi oggetti che, dietro a un'interfaccia ergonomica sapientemente progettata, nascondono una componentistica sofisticata, creata attraverso processi produttivi a elevato tasso di complessità. Per reggere i tempi rapidi dell'innovazione, diversi settori produttivi stanno velocemente mutando, andando verso la

fusione degli impianti industriali con il mondo virtuale, al fine di mettere in comunicazione gli oggetti, le persone e i luoghi appartenenti al ciclo produttivo. Questo sta avvenendo tramite lo sviluppo e l'implementazione di sistemi tecnologici intelligenti, in grado di ridurre il distacco tra uomo e macchina, ovvero attraverso l'*Internet Of Things (IOT)*. All'interno delle "nuove fabbriche", si possono trovare linee produttive a tal punto flessibili da essere in grado di personalizzare i prodotti in base alle esigenze del singolo cliente, macchine in grado di apprendere e di comunicare tra di loro, impianti con capacità autodiagnostiche e robot che compiono la quasi totalità delle funzioni manuali richieste. Ma quali sono le caratteristiche di un'industria in grado di immettere sul mercato in tempi brevissimi prodotti ad alto profilo tecnologico? Come sta cambiando il ruolo delle risorse umane al suo interno? Quali competenze vengono richieste ai lavoratori delle fabbriche digitalizzate? Il libro "*Industria 4.0. Uomini e macchine nella fabbrica digitale*" cerca di far luce su questi e altri aspetti, esplorando le trasformazioni portate da quella che viene da molti indicata come la "quarta rivoluzione industriale".

Nella prima parte del libro le autrici raccontano il loro viaggio all'interno delle industrie italiane più all'avanguardia nei processi produttivi, viaggio durante il quale hanno incontrato e intervistato i dirigenti di *Comau* (consorzio specializzato nella produzione di robot per l'industria), *Avio Aero* (azienda specializzata nella componentistica per aerei), *Protocast* (società specializzata nella componentistica personalizzata, tramite lavorazione 3D), *Alstom* (gruppo che produce ed esporta i treni pendolino in tutta Europa), *Solvay* (gruppo che opera nel settore chimico e delle plastiche), *Pirelli*, *Fincantieri*, *Ferrari*, *Maserati*, *Ducati* e molte altre realtà aziendali. Nella seconda parte, composta di quattro capitoli, le autrici incrociano gli sguardi sulle testimonianze raccolte, centrando il focus dell'analisi sul tema del lavoro e del rapporto lavoro-persona.

Nel primo capitolo le autrici individuano e descrivono i principali elementi distintivi dell'industria 4.0, trattando le politiche nazionali e internazionali che la sostengono, le tecnologie innovative che la abitano e i settori produttivi coinvolti, dando un primo tentativo di risposta alla domanda che fa da filo conduttore in tutta l'opera: quali possono essere le caratteristiche del lavoratore della nuova fabbrica? Particolarmente interessante, nonché utile per il lettore, è l'attenzione con cui vengono puntualmente spiegate e approfondite le nuove parole e i nuovi concetti che abitano l'industria 4.0, come *Big data*, *Additive manufacturing*, *Realtà aumentata*, *Digital manufacturing*, *Collaborative engineering*, etc. Nel secondo capitolo, centrato sul tema del lavoro, viene messo in luce come la quarta rivoluzione industriale stia trasformando le figure professionali e le gerarchie organizzative. Dalle argomentazioni proposte dalle autrici emergono nuovi profili idealtipici, molto diversi da quelli classici; nuove competenze e abilità vengono richieste a tutte le figure: sia l'operaio che l'ingegnere sono chiamati a cambiare le loro pratiche lavorative, al fine di sfruttare al meglio le potenzialità offerte dall'IOT. Il terzo capitolo, forse il più importante, approfondisce ancor di più il tema del rapporto tra uomo, o meglio lavoratore, e nuove tecnologie, andando a delineare con maggior precisione quali siano le differenze tra l'operaio manifatturiero e l'operaio di-

gitale, tra catena di montaggio e comunità di pratica in rete, tra vecchie e nuove competenze richieste, in altre parole tra il prima e il dopo. Le autrici dedicano particolare attenzione agli aspetti formativi riportando diversi esempi di programmi formativi e pratiche didattiche già in atto nelle aziende coinvolte nello studio, attività nelle quali sia i nuovi che i vecchi dipendenti sono coinvolti. Particolarmente interessante è la centralità che viene data alla pratica del feedback, orientata alla valorizzazione delle competenze e al miglioramento continuo. Il quarto e ultimo capitolo è dedicato alla proposta di nuovi paradigmi interpretativi, attraverso cui poter interpretare le trasformazioni in atto.

L'opera, nel complesso, restituisce fedelmente una fotografia dettagliata della trasformazione industriale in corso in Italia, approfondendone i vari aspetti e facendo emergere le potenzialità senza tralasciare gli elementi di criticità. Può essere un'ottima lettura per chi nutre interesse per le innovazioni tecnologiche e per la sociologia del lavoro. Inoltre può essere utile a docenti e operatori della Formazione Professionale, in quanto offre diversi spunti per una progettazione e un'attività didattica più coerente con quelle che potrebbero essere, e che già in parte sono, le nuove figure professionali richieste dal "mercato del lavoro 4.0".

Marco Perini



MARTINELLI P., MELONE M., *“La grazia di lavorare”*. Lavoro, vita consacrata, francescanesimo, Bologna, EDB, 2015

Nata su impulso del Ministro Generale dell’Ordine dei Frati Minori Cappuccini, questa singolare raccolta di studi e riflessioni sul lavoro, curata dall’Istituto Francescano di Spiritualità della Pontificia Università Antonianum, non si limita ad affrontare la questione del rapporto tra francescanesimo e lavoro, che già di per sé sarebbe interessante, considerato che Francesco parlava della “grazia del lavorare” e proponeva una visione del lavoro nuova per il suo tempo, perché caratterizzata da positività e gratitudine. Una

delle attenzioni fondamentali di questa raccolta è infatti anche quella di interrogarsi a fondo sull’evoluzione culturale e sociale che interessa il lavoro nella società attuale.

Se pensiamo alla drammatica riduzione delle possibilità di accesso dei giovani al lavoro, alla diffusa precarietà che sempre più larghe fasce della popolazione sperimentano riguardo al lavoro, all’accelerazione dei cambiamenti, ai mutamenti di stile di vita che i nuovi ritmi lavorativi impongono, alla diffusa cultura dello scarto ecc., la riflessione sul ruolo e il significato che il lavoro assume nella tradizione francescana, e più in generale nella vita consacrata e nella vita cristiana, può offrire un utile contributo a ripensare in profondità le varie dimensioni umane, sociali e spirituali implicate anche oggi nel lavorare.

Il volume è articolato in varie parti e propone più di venti saggi, di elevato spessore scientifico, in vari ambiti (storico, esegetico, teologico, filosofico, sociologico). Di particolare interesse, anche per chi opera nel mondo della Formazione Professionale, possono risultare il saggio di Paolo Martinelli sul lavoro come elemento costitutivo e intrinseco della vita consacrata e tutti gli studi della terza parte – “Scrittura e teologia sistematica” (“La dignità della persona che lavora dalle origini fino a Gesù” di Michele Mazzeo e “Tutto fate nel nome di Gesù. Il lavoro in San Paolo” di Alfio Marcello Buscemi) –, perché offrono l’abbozzo di una teologia e di una spiritualità del lavoro che integrano la dimensione antropologica e sociale con quella teologica ed esegetica. Di grande interesse anche i contributi di taglio più prettamente sociologico e antropologico (come quello di Salvatore Abbruzzese su “Modernità e lavoro” e quello di Thomas Dienberg su “Tendenze e sfide del moderno mondo del lavoro”). Si esplorano poi diverse questioni relative al lavoro nella storia della vita consacrata e in particolare nella spiritualità francescana, non ultima la riflessione conclusiva di Vidal Rodríguez López sulla formazione come lavoro e sul lavoro come formazione.

Il volume, con un taglio davvero originale, mette bene in luce come uno sguardo sulla ricca tradizione francescana possa aiutare a rimettere a tema la questione – oggi cruciale – relativa al senso del lavoro, offrendo piste nuove e spunti originali anche a chi non appartiene a tale tradizione.

Giuseppe Tacconi

In allegato a questo numero

Una **“Rivista”**
nella rivista Rassegna CNOS

IL CFP si rinnova

Proposta di itinerario di navigazione
sul sito www.cnos-fap.it per docenti e formatori

A cura di Paolo Dall’ò
CARVET (Center for Action Research in Vocational Education and Training)
Università degli Studi di Verona
(www.carvet.org)

- Per navigare sul 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) 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.

Nei precedenti numeri della rivista:

- 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, 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) 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 propone, soprattutto a insegnanti e formatori dell’IteFP, 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**

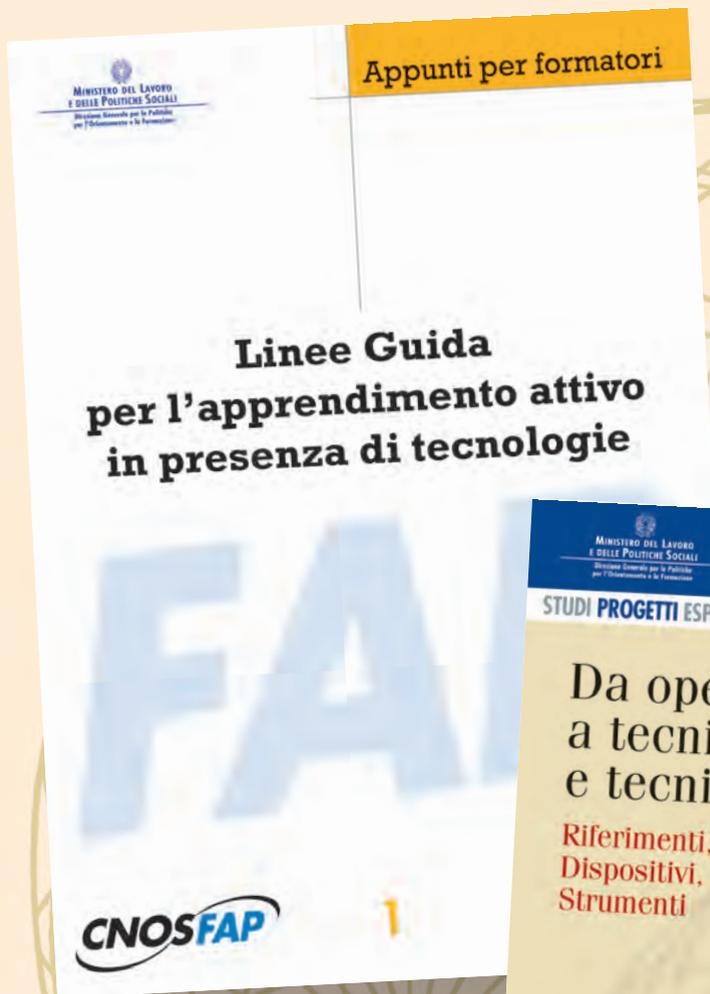
L'articolo – scritto da un formatore – presenta una prima proposta di “itinerario di navigazione” tra i molteplici materiali presenti sul sito web della Federazione CNOS-FAP: www.cnos-fap.it.

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
5. Narrazioni

Novità Editoriale





STUDI e RICERCHE

Redazione Rassegna CNOS – Allulli G. – Pellerey M. – Salatin A.

PROGETTI e ESPERIENZE

Malizia G. – Gentile F. – Vettorato G. – Tacconi G.

OSSERVATORIO sulle POLITICHE FORMATIVE

Mejia Gomez G. – Salerno G.M.

CINEMA per PENSARE e far PENSARE

Agosti A.

SCHEMARIO: Rapporti

Mion R. – Malizia G.

ALLEGATO alla Rivista

Dall'Ò P.

RASSEGNA CNOS

ISSN 1972-3113