

RASSEGNA CNOS

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

MAGGIO-AGOSTO

2/2020

STUDI E RICERCHE

La qualità della Formazione a Distanza (FAD) e la sua valutazione nell'era del risveglio

PROGETTI E ESPERIENZE

Osservatorio Digitale delle Politiche della Formazione e delle Politiche Attive del Lavoro

OSSERVATORIO P. F.

Nuovi lavori e nuove professioni: intervista a Cristina Grieco (Conferenza Regioni) Claudio Gagliardi (Unioncamere, Roma).

RASSEGNA CNOS

PROBLEMI ESPERIENZE PROSPETTIVE
PER L'ISTRUZIONE E LA FORMAZIONE
PROFESSIONALE

Anno 36 - n. 2 Maggio-Agosto 2020

Editoriale

5

Studi e ricerche

DORDIT L.,

Il sistema dell'Istruzione e Formazione Professionale in India (2ª parte)

Nell'ultimo numero della Rivista, parlando della presenza salesiana in India, abbiamo aperto una piccola finestra sulla realtà del sistema VET di questo grande Paese. Per meglio comprenderne la realtà e la recente evoluzione, abbiamo ritenuto utile, tuttavia, fornire anche uno sguardo d'insieme su questo sistema, in vista di inquadrare meglio i prossimi contributi previsti.

29

PELLERREY M.,

Educazione e lavoro: una rilettura in prospettiva pedagogica (2ª parte)

Il precedente contributo (Rivista Rassegna CNOS 1-2020) ha evidenziato come un atteggiamento positivo e impegnato nel prepararsi verso l'attività lavorativa e, poi, a perfezionarsi in essa si sviluppi lungo il corso di tutta la propria esistenza, fin dall'infanzia. Una disposizione interna stabile intrinsecamente collegata a tale atteggiamento è la cosiddetta agentività (agency), intesa come tendenza ad agire attivamente ed efficacemente nel contesto reale per trasformarlo secondo un progetto migliorativo (anche implicito). Parallelamente va ricordato anche come la dimensione ludica del proprio agire, prevalente nell'infanzia, sia presente in tutte le età della vita e possa anche caratterizzare molte figure professionali. In questo contributo si esplorano alcune possibilità di promozione di tale disposizione nei vari contesti educativi formali, dalla scuola dell'infanzia al primo e al secondo ciclo del percorso di Istruzione e Formazione.

41

NICOLI D.,

La qualità della Formazione a Distanza (FAD) e la sua valutazione nell'era del risveglio

L'emergenza sanitaria ha rivelato la fragilità di un sistema formativo organizzato per assembramenti e dominato dalla didattica in presenza. Le sperimentazioni in atto, obbligate dalla quarantena, rappresentano una preziosa risorsa per il passaggio ad un vero sistema autonomo, fluido e personalizzato, capace di fornire agli allievi un'offerta formativa di qualità nelle varie evenienze sociali e sanitarie. Per trarre insegnamento da questa esperienza, è necessario andare oltre la cultura dell'emergenza, adottando un paradigma autenticamente formativo, dotato di un canone adatto all'"era del risveglio", gestibile in presenza di diversi scenari sociali e sanitari, che consenta ai giovani di poter apprendere la cultura del lavoro utilizzando formule flessibili secondo l'approccio dell'e-learning, avendo attenzione a stimolare il loro pieno ingaggio con veri compiti di realtà riconosciuti e validati dalle imprese e dai professionisti. Un cambio non solo tecnologico, ma pienamente culturale, centrato sul principio neocomunitario in cui ogni individuo sia responsabile verso gli altri, capace di legami sociali stabili e in grado di contribuire con il proprio apporto peculiare al miglioramento della vita comune.

53

FRANCHINI R.,

Una crisi da non sprecare. L'educativo digitale prima, durante e dopo il Coronavirus

Dal Seicento in poi, sino alla Rivoluzione Industriale, l'invenzione della stampa provocò il cambiamento di paradigma di scuola, mettendo al centro strumenti didattici come il libro, la lezione e la classe (frutti pedagogici della modernità), così oggi il digitale sta radicalmente trasformando l'educazione, portando al centro strumenti come Internet, le piattaforme di comunicazione/condivisione e i social net-work. Non perché la tecnologia guidi l'educazione, ma perché l'educazione, immersa nel suo tempo, valorizza la tecnologia, potenziando se stessa. La comparsa delle nuove tecnologie educative, dunque, non dà luogo semplicemente ad un potenziamento dei modi ordinari di fare scuola, ma a ben vedere provoca un vero e proprio cambiamento paradigmatico, che introduce in uno scenario radicalmente nuovo, che potrebbe essere definito educativo digitale.

75

Progetti e esperienze

FRONTINI S.,

Osservatorio Digitale delle Politiche della Formazione e delle Politiche Attive del Lavoro

A partire dal 2017 CNOS-FAP e PTSCLAS Spa (ex Noviter Srl) hanno dato inizio ad un'analisi ragionata degli interventi regionali in materia di Istruzione, Formazione Professionale e Politiche Attive del Lavoro. Tale attività di ricerca si è concretizzata in due pubblicazioni: Politiche della formazione professionale e del lavoro. Analisi ragionata degli interventi regionali (Rubbettino 2018); Politiche della Formazione Professionale e del lavoro. Analisi ragionata degli avvisi pubblicati dal 1° gennaio al 31 dicembre 2018 dalle Regioni e dalle Province Autonome di Trento e Bolzano (Rubbettino 2019). Inoltre, i risultati delle analisi sono stati oggetto di due eventi ufficiali presso il Senato nel 2018 e la Camera dei Deputati nel 2019 e di una diffusione presso diverse istituzioni e realtà formative dei vari territori. L'obiettivo delle indagini era di esaminare in maniera sistematica le scelte compiute in materia di Formazione Professionale e di Politiche Attive del Lavoro con l'intento di mettere in luce le policy nazionali e regionali all'interno di una riflessione più generale riguardante l'evoluzione verso una maggiore sinergia ed integrazione tra i Servizi al Lavoro e i sistemi della Formazione Professionale.

99

TOSCANO I.,

La strategia di internazionalizzazione della Federazione CNOS-FAP: le tappe di un possibile percorso verso la costruzione di una rete di Centri di Formazione Professionale salesiani di eccellenza

Le attività europee e internazionali hanno da sempre rappresentato un importante pilastro della strategia con cui la Federazione CNOS-FAP mira a promuovere la professionalità dei propri giovani e studenti, a fornire ad essi opportunità professionalizzanti di qualità orientate all'occupabilità, e ad aumentare la qualità, la pertinenza, l'impatto e l'attrattività della propria offerta formativa. All'interno della Federazione, le attività internazionali sono principalmente organizzate e coordinate dall'Ufficio Progettazione della Sede Nazionale, sviluppato nel 2007-2008 a supporto dei propri Centri, sebbene alcuni di essi abbiano maturato, nel corso degli anni, esperienza e autonomia operativa, principalmente in riferimento alla programmazione e gestione di percorsi di mobilità transnazionale di studenti e staff.

107

FRISANCO M.,

In "cammino" verso apprendistati formativi efficaci e di qualità. Prima tappa: una proposta di concept evoluti di Piano Formativo Individualizzato

Il presente contributo, partendo da riflessioni generate da alcune esperienze di "avanguardia", intende offrire, nell'ambito di un "cammino" di riflessione sull'esperienza dell'apprendistato formativo duale, una prima proposta per fronteggiare alcune sfide che ancora rimangono aperte. Tra queste, emergono le evidenti difficoltà nella pianificazione della formazione, anche a causa degli strumenti da utilizzare perché considerati dalla norma "livello essenziale di prestazione". Nell'articolo sono presentati alcuni possibili "concept" evoluti di Piano Formativo Individuale che, a contesto normativo immutato, possono favorire il superamento di alcune delle criticità segnalate dalle ricerche sul tema e dai numerosi monitoraggi attuati in vari contesti progettuali.

121

Osservatorio sulle politiche formative

SALATIN A.,

Osservatorio delle esperienze con particolare attenzione alle Regioni: intervista a Cristina Grieco, Assessore alla formazione della Regione Toscana e Presidente della IX Commissione della Conferenza delle Regioni.

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

135

SALERNO G.M.,

Le Regioni al voto di fronte alla IeFP: Puglia, Toscana e Veneto.

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

141

SALATIN A.,

Nuovi lavori e nuove professioni: intervista a Claudio Gagliardi (Unioncamere, Roma).

Con questo numero, inauguriamo una nuova sezione basata sulla collaborazione tra la Rivista e Unioncamere, dedicata alle indagini periodiche e agli approfondimenti condotti in materia di evoluzione dei profili professionali e delle competenze richieste nel nostro Paese. L'obiettivo è quello di far conoscere meglio al mondo della Formazione Professionale alcuni dei principali risultati delle ricerche e degli studi di Unioncamere utilizzabili, almeno potenzialmente, sia in chiave di progettazione dell'offerta formativa, che di azioni di orientamento.

161

Cinema per pensare e far pensare

AGOSTI A.,

Tuo, Simon (tit. originale Love, Simon)

167

Schedario: Rapporti

MION R.,

I media e la costruzione dell'identità. 16° Rapporto CENSIS sulla comunicazione

173

MALIZIA G.,

Schede sui principali rapporti

- **Istruzione, Formazione e Lavoro. Quali prospettive secondo il Rapporto Censis 2019...**
- **Sistema Informativo Excelsior. Previsioni dei fabbisogni occupazionali e professionali a medio termine (2019-23). Scenari per l'orientamento e la programmazione della Formazione.**

187

195

Schedario: Libri

Recensioni

199

Allegato - Appunti per la Formazione Professionale

Materiali per i formatori. Settore Elettrico e Settore Energia I Anno

204

Proposta per un Europa sociale Il contributo del lavoro e della formazione alla crescita sostenibile di tutti Uno sguardo al futuro oltre il Coronavirus

Ormai è diventato comune dire che dopo il Covid-19 nulla sarà più come prima. L'esagerazione è evidente: più correttamente si sostiene che molte dinamiche sociali saranno diverse. Tuttavia, anche questa affermazione andrebbe bilanciata con l'altra, tutta ricca di furbizia italiana, che è possibile cambiare tutto senza che nulla cambi. Pertanto sarebbe un errore grave che il Coronavirus renda inutile tutte le indicazioni degli studi passati, al contrario queste vanno prese in seria considerazione perché potrebbero riorientare anche in maniera rilevante gli andamenti attivati dalla pandemia.

Nel prosieguo pertanto si esaminerà la fotografia dell'Europa sociale¹, scattata da parte dell'Unione Europea alla vigilia dello scatenamento del Covid-19. Centrale soprattutto per noi sarà approfondire le tematiche della formazione e del lavoro a partire dalle categorie interpretative fondamentali della crescita sostenibile per tutti e di tutti. Dopo l'analisi dei trend nell'Unione Europea evidenzieremo gli andamenti caratterizzanti il nostro Paese. In ambedue le parti dell'editoriale² un paragrafo conclusivo sarà dedicato ad un primo confronto con le conseguenze del Coronavirus.

1. Tendenze e prospettive dell'Europa sociale

Il punto di partenza sarà duplice cioè, sul piano situazionale, il quadro degli andamenti principali e, a livello teorico, la concezione che l'UE ha sviluppato di crescita sostenibile. Seguono approfondimenti sulle due direzioni: produttività e sviluppo, investimenti sul capitale umano a breve, medio e lungo termine. Si conclude con la prospettiva dell'Europa verde, le indicazioni per una governance solida e le conseguenze del Coronavirus sulla costruzione di una UE sociale.

¹ EUROPEAN COMMISSION. DIRECTORATE-GENERAL FOR EMPLOYMENT, SOCIAL AFFAIRS AND INCLUSION. DIRECTORATE A, *Employment and social developments in Europe 2019*. Sustainable growth for all: choices for the future of Social Europe, Luxembourg, Publication Office of the European Union, 2019.

² Il presente Editoriale è opera di Guglielmo Malizia, Professore Emerito di Sociologia dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana.

1.1. Gli andamenti più rilevanti

Alla vigilia della pandemia la situazione era molto diversa rispetto al quadro degli effetti negativi che stiamo ora osservando per l'impatto del Coronavirus. Il rapporto in esame certifica nel 2018 sviluppi positivi nell'economia europea, nel mondo del lavoro e nelle società per sei anni consecutivi, anche se nel 2018 si constata una crescita meno rapida rispetto a quella prevista e le previsioni hanno corretto al ribasso gli andamenti non solo del 2018 ma anche del 2019 a motivo del basso tasso di produttività, della crescente segmentazione del mercato del lavoro e della permanenza delle differenze a livello sociale e territoriale. In breve, fragilità non irrilevanti erano osservabili nell'Europa sociale già prima del Covid-19.

Con riferimento all'indicatore del lavoro le mete raggiunte sono veramente significative. L'occupazione consegue livelli mai prima osservati con 240.7 milioni di lavoratori e una crescita di 3.4 milioni dall'inizio delle attività della Commissione Junker nel 2014. Alla fine del 2018 il relativo tasso si colloca al 73,5% riducendo la differenza con quello degli Stati Uniti. Tali progressi molto rilevanti non devono però far dimenticare che nel biennio 2017/18 i ritmi di crescita del tasso di occupazione si sono leggermente contratti da 1,6% a 1,3% e che l'obiettivo del 75% del 2020 verrà mancato anche se di poco. Inoltre, durante tutto il periodo 2013/2018 il divario tra uomini e donne è rimasto fermo intorno all'11,6%.

Passando all'altro indicatore, centrale in questo campo, del tasso di disoccupazione, il 2019 assiste ad un nuovo record, nel senso che esso si colloca al 6,4%, mai così basso: pertanto molti Paesi sono prossimi al pieno impiego. A sua volta la disoccupazione giovanile si sta riducendo negli ultimi due anni presi in considerazione (2018/19) e si è scesi dal 15,2% al 14,2% che è un valore inferiore dello 0,7% rispetto ai dati pre-crisi del 2008. Il problema in tale ambito, ed è certamente serio, si colloca a livello di differenze tra Paesi e tra territori che resta sempre ampio.

Un'altra area molto significativa della situazione dell'Europa sociale è costituita dalla condizione dei diversi raggruppamenti della popolazione in base al reddito. Il primo da ricordare va identificato nella consistenza qualitativa della classe media che è considerata il motore della nostra società e che si rileva sempre più simile tra gli Stati membri, anche se all'est si caratterizza per una crescita maggiore rispetto ai Paesi dell'ovest. Preoccupa a riguardo il dato secondo il quale il 53% dei suoi membri attesta un senso di vulnerabilità e difficoltà nel guadagnare sufficientemente per vivere in modo decoroso. In questo quadro va menzionato il reddito a disposizione delle famiglie che ha superato i livelli pre crisi del 2008 sia in media che per persona, anche se questo andamento non si è verificato in otto Paesi tra cui Grecia, Cipro, Italia e Spagna.

Continuando con i macro-gruppi un altro ambito è costituito da due contrap-

posti, quello di chi vive in città e quello di chi risiede nelle aree rurali. I redditi dei primi sono maggiori ma la povertà e la deprivazione possono essere meno frequenti fra i secondi.

Ancora possono essere menzionati i gruppi con disabilità, di origine migratoria e di quelli appartenenti a minoranze che risultano più vulnerabili quanto alla frequenza scolastica e all'accesso al mondo del lavoro. Questa situazione è alla base della loro condizione occupazionale più problematica e della maggiore esposizione alla povertà e al rischio più grande di esclusione sociale. Bisogna riconoscere in proposito un andamento positivo: il macro-gruppo di quanti si trovano in pericolo di povertà e di emarginazione è diminuito tra il 2008 e il 2017 dal 29% al 23,7%.

1.2. Crescita sostenibile e sviluppo nella UE: concetti, definizione e problemi

L'altro punto di partenza del Rapporto in esame si colloca a livello teorico e riguarda la riflessione sulla tematica centrale dell'Europa sociale, quella della crescita sostenibile. Nell'UE questa viene definita come: «l'accoglimento delle necessità del presente senza compromettere la possibilità delle generazioni future di soddisfare le proprie esigenze»³. Tale concezione si ritrova alla base dell'Agenda di Lisbona del 2000, dell'Agenda dell'Europa 2020 e dell'Agenda dell'ONU per lo sviluppo sostenibile adottata nel 2015.

Ancora più importanti sono le indicazioni contenute nel Trattato dell'UE. Lo sviluppo sostenibile è considerato parte essenziale nelle sue dimensioni economiche, sociali e ambientali così come la crescita inclusiva è componente integrale della sostenibilità. In particolare la componente sociale comprende: «[...] la promozione dell'occupazione, buone condizioni di benessere, il miglioramento e l'armonizzazione degli standard di vita e di lavoro, la lotta contro l'esclusione sociale e la discriminazione, la giustizia sociale, lo sviluppo del capitale umano, l'egualianza tra i sessi e il dialogo sociale»⁴. In aggiunta, va sottolineato che i sondaggi dell'Eurobarometro evidenziano l'apprezzamento elevato che le tre dimensioni dello sviluppo sostenibile ottengono tra i cittadini dell'UE. Un'altra prova si riscontra nelle competizioni internazionali dove l'UE si segnala per i risultati ottenuti a livello di progresso sociale.

Al tempo stesso va messo in risalto il notevole divario esistente tra i Paesi dell'Unione Europea a riguardo. Ma a preoccupare sono soprattutto i nodi proble-

³ EUROPEAN COMMISSION. DIRECTORATE GENERAL FOR EMPLOYMENT, SOCIAL AFFAIRS AND INCLUSION. DIRECTORATE A, o.c., p. 17.

⁴ Ibidem

matici costituiti dai mega-trend quali l'invecchiamento della popolazione, la digitalizzazione, la globalizzazione e il cambiamento del clima che minacciano il consolidamento e la crescita di tali risultati positivi. Vale la pena evidenziare questi andamenti più in particolare: riguardo alle problematiche demografiche l'aumento continuo della popolazione anziana e la conseguente diminuzione dei giovani sono evidenti e si prevede tra ora e il 2050 la crescita degli ultra 65enni dal 30,5% al 51,6%; la sostenibilità della crescita economica deve pertanto puntare ad un aumento della produttività e ad un'ampia ripartizione dei relativi benefici; problemi seri si profilano per la giustizia intergenerazionale e la sostenibilità finanziaria dello Stato sociale; la digitalizzazione implica lo sviluppo di una nuova modalità di organizzazione del lavoro come l'automazione e le piattaforme di lavoro e tende a favorire la promozione del lavoro creativo per persone altamente qualificate; i modelli di protezione legale e sociale devono evolvere rapidamente in modo da tutelare in maniera più adeguata le nuove forme di lavoro; la sostenibilità sociale è minacciata seriamente dalle disegualianze esistenti all'interno dei Paesi membri più che tra di loro.

1.3. Fattori della crescita sostenibile

Tenuto conto dei problemi a livello di risorse umane attribuibili all'invecchiamento della popolazione e di quelli connessi alla carenza di risorse materiali, lo sviluppo sostenibile nell'UE deve puntare al rinnovamento dei modi di produzione e di consumo e ad una utilizzazione più efficace delle risorse esistenti. Un problema che si mantiene costante nel tempo consiste nella crescita relativamente bassa nell'UE del "Total Factor Productivity" (TFP o produttività totale dei fattori) che sta ad indicare quella parte dello sviluppo economico che dipende da una maggiore efficacia della produzione e non dall'impiego di una quantità più grande di fattori. Questa carenza emerge chiaramente dal confronto tra UE e Stati Uniti che vede un aumento del TFP tra il 1995 e il 2020 nel primo caso del 19% nel secondo del 24%.

Altri fattori che incidono in negativo sulla produttività sono per esempio le carenze nel funzionamento del mercato del lavoro quali le disparità nella protezione del lavoro, le barriere che escludono certi gruppi di lavoratori, le disegualianze nel potere di contrattazione tra le diverse categorie. Sul piano positivo si possono ricordare un buon clima di lavoro, un grado elevato di autonomia dei lavoratori, il loro accesso regolare alla formazione, miglioramenti nelle loro motivazioni, tassi bassi di assenteismo per malattia, percentuali contenute di crescita e l'attrazione esercitata dalla presenza di un gruppo consistente di professionisti qualificati. Sempre riguardo all'efficacia sulla produttività gioca un ruolo rilevante il fatto di far parte di imprese che creano nuovi prodotti o elaborano nuovi processi, e anche le politiche adottate dall'UE e dai singoli Paesi possono esercitare un impatto positivo sulla crescita della produttività.

Esiste un accordo generale sulla necessità di investire in capitale umano al fine di promuovere la sostenibilità tenuto conto soprattutto dei livelli di sviluppo della tecnologia e di quelli di invecchiamento raggiunti dalla nostra società. In concreto si tratta di far acquisire ai cittadini nuove abilità e competenze in modo da diventare e restare attivi nel mondo del lavoro durante i momenti critici di passaggio nel corso della propria esistenza e anche in modo da prevedere e ridurre eventuali rischi sociali. Il Rapporto si sofferma solo sulle forme più importanti di investimento nelle persone come l'educazione e la cura della prima infanzia secondo modalità sostenibili e di qualità elevata, servizi di assistenza a lungo termine per anziani, sostegno al reddito attraverso trasferimenti sociali e politiche abitative. Il ricorso ad offerte formali di cura dell'infanzia è cresciuto in maniera notevole anche se il loro sviluppo potrebbe essere più consistente; tale andamento può essere verificato anche per le spese affrontate al riguardo dalle famiglie. Più precisamente l'obiettivo del 90% almeno di bambini che frequentano l'educazione prescolastica fra i 3 anni e l'età dell'obbligo è stato raggiunto nel 50% dei Paesi dell'UE come anche nel 33% di quelli di età inferiore ai 3 anni. La disponibilità di educazione e cura dell'infanzia di qualità elevata esercita effetti positivi sui genitori perché comporta un aumento nelle sollecitazioni al lavoro. Un'incidenza particolarmente forte è osservabile sulle mamme e sulle decisioni familiari: nel 2017 il tasso di occupazione delle donne con figli di 6 anni o meno raggiungeva il 64,6% mentre quello delle loro colleghe senza figli si collocava al 79%; ma va anche segnalato che aumentando l'offerta di servizi formali di cura dell'infanzia cresce la percentuale delle donne che risultano occupate. I benefici dell'educazione dell'infanzia non riguardano solo le madri ma anche i figli che possono frequentare ambienti di apprendimento stimolanti, acquisire nuove competenze significative per tutta la vita e così ridurre le differenze esistenti nelle opportunità di formazione in base alla classe sociale. Nonostante ciò le famiglie meno abbienti si servono dell'educazione prescolastica in percentuale inferiore a quella delle più abbienti e questo andamento è dovuto soprattutto ai problemi di carenza di disponibilità finanziaria che il primo gruppo deve affrontare.

Passando all'ambito dei servizi per la popolazione che tende ad invecchiare a ritmi sostenuti è facilmente prevedibile che le relative spese della finanza pubblica siano destinate a crescere notevolmente nei prossimi anni. In particolare si tratta del lavoro flessibile e dei congedi per la cura di persone in bisogno; in ambedue i casi quanti si occupano di altri in difficoltà possono essere liberati da condizioni che rendono più problematico il loro lavoro.

Come si è già accennato sopra, nell'UE si è d'accordo nel ritenere che la presenza di una forza lavoro che possiede competenze elevate in consonanza con le esigenze formative delle diverse società costituisce un fattore fondamentale dello sviluppo sostenibile. Ciò trova riscontro nelle politiche dei governi dell'UE, quali:

l'assunzione dell'80% e oltre delle spese relative ai sistemi di istruzione e di formazione, a cui però non ha corrisposto nel tempo una crescita adeguata degli investimenti, essendo il loro tasso di crescita inferiore a quello del PIL; al tempo stesso va notato che le spese effettive per l'istruzione e la formazione degli allievi sono stabili nell'ultimo decennio. Tale andamento non è molto positivo se si tiene conto degli effetti che invece un trend di crescita potrebbe avere, quali più elevate qualificazioni della forza lavoro, tassi occupazionali più alti, come anche gli stipendi e migliori condizioni di salute personale. Se si considerano queste dinamiche dal punto di vista della società si può parlare di una crescita delle entrate per tasse, di maggiori contributi alla sicurezza sociale, di spese sociali più ridotte e di una partecipazione più ampia dei cittadini alla vita pubblica. Se ci si riferisce alle sole istituzioni terziarie l'unica raccomandazione è di evitare il cosiddetto "effetto Matteo", cioè investimenti pubblici in istruzione e formazione che si traducono in maggiori benefici per le famiglie più abbienti.

Anche in questo ambito si collocano le politiche abitative. Benché non si tratti di investire direttamente in capitale umano, tuttavia esse costituiscono un fattore significativo nel facilitare l'accesso all'istruzione e alla formazione e la transizione al mondo del lavoro, l'apprendimento delle competenze, la crescita della produttività, uno sviluppo sostenuto e la coesione sociale. Carenze abitative possono provocare conseguenze negative di lungo periodo sulla salute e sull'inclusione sociale dei giovani. Non bisogna neppure dimenticare che la situazione edilizia presenta notevoli differenze tra i Paesi dell'UE con riferimento a dimensioni importanti come l'accessibilità, la qualità e la proprietà.

Il costo della vita è notevolmente condizionato dalle spese per la casa che però si presentano in consistente diminuzione nell'UE dal 2014 cioè dalla ripresa dell'economia, passando dal 24,7% di quella data al 24,4% del 2017, anche se tale percentuale varia notevolmente all'interno dell'UE; sul piano negativo va ricordato anche che tra i gruppi maggiormente a rischio riguardo la situazione abitativa si collocano le famiglie con bambini e quelle residenti nelle città.

1.4. Nuove prospettive: l'Europa verde e una governance solida

Finora si è presentato soltanto l'esistente sia come quadro della situazione sia come proposte. Nella parte finale del Rapporto vengono delineate anche due nuove prospettive sulle quali ci si fermerà nel prosieguo.

Come si è visto sopra una delle componenti principali della sostenibilità è la dimensione ambientale: ciò emerge chiaramente dall'esame delle conseguenze negative dell'assenza in un Paese di una politica a livello ecologico e degli effetti positivi della sua elaborazione ed attuazione. Nel primo caso è sufficiente ricordare i costi socio-economici dell'inazione dei governi sul piano ambientale e del cli-

ma, quali quelli derivanti da frequenti disastri provocati dalle condizioni meteorologiche avverse e dagli altri eventi naturali connessi con dissennati interventi realizzati a livello ecologico, ambedue destinati a tradursi in riduzioni considerevoli del PIL. Sul piano positivo vanno sottolineate le strategie principali che i documenti dell'UE suggeriscono in vari ambiti come l'energia, i trasporti, la tassazione, la ricerca e le politiche industriali e del lavoro. Gli investimenti sul piano ambientale comportano a lungo termine effetti di gran lunga positivi mentre i costi vengono a pesare soprattutto nel periodo breve.

Nel definire le politiche ecologiche da realizzare nell'UE è decisivo il criterio della decarbonizzazione, che può essere definito come il processo di riduzione del rapporto carbonio-idrogeno nelle fonti di energia, e la cui applicazione comporta una rivoluzione nella gerarchia dei settori economici. Comparti come la produzione dell'elettricità, i trasporti, le industrie estrattive e manifatturiere, e l'agricoltura producono il 90% del totale delle emissioni di CO₂ dei settori economici; al tempo stesso occupano solo il 25% della forza lavoro dell'UE. Al contrario i comparti dei servizi e le imprese con tassi più bassi di emissione di CO₂ contribuiscono solo con meno del 10% di tali emissioni mentre impiegano oltre il 70% della forza lavoro e si caratterizzano per la percentuale più alta delle persone assunte. Pertanto il primo gruppo dovrebbe diminuire le emissioni di CO₂ e aumentare la domanda di lavoro.

La creazione di nuovo lavoro è prevista quasi unicamente nell'economia verde. L'impatto positivo sul PIL e sull'occupazione va collegato all'impiego della gran parte degli investimenti nella transizione verso la decarbonizzazione e ai risparmi che sono realizzati nell'importazione del petrolio e delle altre risorse fossili; in aggiunta, i costi inferiori dell'elettricità sarebbero attribuibili alla crescita nell'uso dell'energia solare con il fotovoltaico che consente di aumentare le risorse finanziarie disponibili, comprese quelle dei consumatori.

La riduzione del ricorso alle energie fossili potrebbe anche diminuire la polarizzazione che si è creata per effetto della digitalizzazione e dell'automazione. Infatti, essa contribuisce allo sviluppo di professioni che si collocano maggiormente verso la metà della scala gerarchica delle competenze e degli stipendi.

Certamente rimangono notevoli divari tra comparti e Paesi riguardo all'incidenza delle dinamiche appena richiamate. Tuttavia, il mega-trend resta nel complesso positivo ed è anche confortato dal supporto delle previsioni.

Il rafforzamento della governance viene affidato al dialogo sociale, una soluzione non nuova che però nelle ultime decadi aveva perso quell'importanza che aveva ottenuto negli anni '70-'90 del secolo scorso. Un primo contributo che può offrire allo sviluppo sostenibile va visto nella creazione di un clima positivo nei luoghi di lavoro e nella promozione della partecipazione di tutti i partner sociali in un contesto non facile quale quello della decarbonizzazione delle economie che può facilmente provocare l'insorgere di tensioni anche gravi.

La contrattazione collettiva, che è al centro del dialogo sociale, esercita un impatto positivo sulle dinamiche socio-economiche del lavoro, in particolare contribuendo a ridurre le diseguaglianze tra i redditi. In aggiunta, una maggiore consistenza delle rappresentanze sindacali è correlata a livelli salariali meno bassi e alla promozione dei relativi ambienti.

La collaborazione tra partner sociali tende a sviluppare una maggiore inclusività nel mondo del lavoro, promuovendo l'estensione della protezione sociale e degli altri diritti a tutti i livelli, obiettivo che, tra l'altro, si colloca al centro delle mete della crescita sostenibile. Il contributo alla transizione verso la decarbonizzazione è nel complesso efficace, anche se non mancano settori in cui, essendo minacciato il posto di lavoro, l'atteggiamento dei partner sociali tende ad essere difensivo. In questo ambito la funzione più significativa che ci si può aspettare da questi ultimi consiste in un contributo decisivo alla promozione della riqualificazione dei lavoratori che li convinca ad acquisire competenze nei settori in crescita.

Un ultimo apporto, quello più rilevante, della promozione del dialogo sociale, consiste nel potenziamento della partecipazione democratica nei Paesi dell'UE. Ciò consente agli stessi partner sociali di influire positivamente sul cammino verso la trasformazione delle economie delle nostre società nel senso della decarbonizzazione e di coinvolgere le parti sociali nella governance di tale passaggio epocale in consultazione con gli esperti e con il sostegno del governo, e questa può rappresentare la soluzione più efficace e meno minacciata dalle tensioni sociali.

1.5. Osservazioni conclusive

La prima riprende una considerazione appena accennata all'inizio nella presentazione del Rapporto. Nel 2019, prima della comparsa del coronavirus, le condizioni per realizzare una Europa sociale appaiono favorevoli: infatti, i progressi compiuti nei campi rilevanti per le mete da raggiungere, sembrano giustificare questa valutazione. Inoltre, la crescita sostenibile è riconosciuta come una meta per tutti e deve riguardare non solo le dimensioni tradizionali, quella sociale e quella economica, ma anche quella nuova, l'ambientale. Le politiche da attuare sono per lo più quelle che caratterizzano questa area da sempre con particolare riguardo agli investimenti in capitale umano, alle politiche per la promozione del lavoro e al superamento delle relative diseguaglianze.

Questa è la prospettiva principale con cui il Rapporto guarda allo sviluppo sostenibile; non ne mancano però, altre, che pur poche, sono critiche, anche seriamente. La crescita degli indicatori principali negli ultimi sei anni si presenta poco solida, le strategie proposte sono piuttosto consuete nel tempo e le nuove non sembrano capaci di produrre i loro effetti sulla base del funzionamento delle

dinamiche sociali, ma richiedono interventi specifici voluti ed elaborati esplicitamente come le politiche della decarbonizzazione o consistono nel rilancio di successi del passato come la proposta di promuovere il dialogo sociale.

In questi ingranaggi si è inserita una pallina della grandezza di 120-160 nanometri (un nanometro corrisponde a un milionesimo di millimetro), il Coronavirus, mandando in crisi le nostre istituzioni e le nostre società. È impossibile a questo punto della evoluzione della pandemia indicare con precisione le sue conseguenze sulle politiche dello sviluppo sostenibile. Pertanto, ci si limiterà a richiamare alcune probabili che potremo verificare in uno dei prossimi numeri della rivista quando le prospettive saranno più definite⁵.

Sul piano negativo, la conseguenza più grave è la crisi economica che, tra l'altro, mette in discussione per il futuro tutti i risultati positivi illustrati nel Rapporto sull'Europa sociale. Più in dettaglio, per i giovani che entrano nel mercato del lavoro la situazione si presenta particolarmente grave perché si prospetta una vera e propria desertificazione delle opportunità occupazionali dopo il loro recupero nella decade passata. I servizi sembrano il comparto più esposto a rischi con conseguenze critiche per il processo di decarbonizzazione. In questo ambito il ruolo dello Stato è destinato a crescere al fine di facilitare la realizzazione di nuove iniziative imprenditoriali, di sostenere quelle efficienti o fallite nel passaggio verso altre soluzioni e di aiutare i lavoratori durante le transizioni professionali. Certamente non è un effetto di per sé negativo, ma potrebbe diventarlo se la pubblica amministrazione non fosse all'altezza della situazione come si potrebbe verificare in alcuni Paesi dell'UE compresa l'Italia. Un altro effetto sfavorevole riguarda i flussi turistici che sono destinati a diminuire anche notevolmente nel breve periodo. Tuttavia, non è pensabile che l'Europa e l'Italia non si impegneranno al massimo per evitare che questo perduri, per cui nel tempo medio e lungo gli stranieri riprenderanno il cammino verso le bellezze naturali, artistiche e culturali dei nostri Paesi.

Una conseguenza del coronavirus, altrettanto negativa come quella economica, potrebbe riguardare non un aspetto specifico dei sistemi di istruzione e formazione come lo sviluppo dei MOOC (Massive Open Online Courses), di cui si parlerà dopo, ma la loro impostazione di base. Il ricorso così consistente alla "digital education" potrebbe spostare finalità, conoscenze, competenze, metodi verso il

⁵ CFR. CAPONE L. (a cura di), *Il virus di un altro mondo*, in «Il Foglio», (9 marzo 2020), n. 58, pp. 1-4; ALICI L. - G. DE SIMONE - P. GRASSI, *La fede e il contagio*. Nel tempo della pandemia, Roma, ave, 2020; tuttoscuelanews/focus (mesi di marzo - aprile - maggio 2020 in particolare); scuola7 - la settimana scolastica (mesi di marzo - aprile - maggio 2020 in particolare).

primato delle nuove tecnologie dell'informazione. La totale robotizzazione o informatizzazione dei nostri sistemi di istruzione e formazione potrebbe portare a dimenticare che al loro centro e nella loro organizzazione ci sono anzitutto persone (studenti, insegnanti, genitori, dirigenti) reali e non virtuali, comunità sempre di persone e i valori di cittadinanza ai quali formare gli allievi, cioè fini e non mezzi anche se estremamente sofisticati come quelli digitali.

Concludiamo la trattazione degli effetti negativi della pandemia con due questioni dibattute. Anzitutto non pochi ritengono che l'epidemia del coronavirus provocherà un cambiamento epocale nel processo di globalizzazione nel senso che sia destinato a rallentarlo e anche a determinarne la fine. Sicuramente non potranno esserci rimpianti se tale evento significherà la scomparsa delle varie forme di neo-colonizzazione che essa nasconde. Al contrario, bisognerebbe evitare la fine della globalizzazione della solidarietà, che però finora è stata realizzata in maniera molto modesta, e della politica dei mercati aperti che, tra l'altro, hanno permesso negli ultimi anni alle imprese del nostro Paese, soprattutto a quelle manifatturiere, di inserirsi nelle catene globali del valore, creando ricchezza e occupazione.

Quanto all'altra questione, si discute se la pandemia comporterà un rafforzamento in senso autoritario delle istituzioni o meno. Per semplificare il dibattito, i modelli di riferimento possono essere ridotti a due: quello cinese e quello delle nostre democrazie dell'Occidente. Il primo si fonda principalmente su due strategie: politiche molto restrittive, imposte dall'alto e applicate con metodi autoritari; informazioni al pubblico ridotte al minimo. Sembra che finora esso sia riuscito a contenere la pandemia in modo efficace. I limiti sono che i governanti possono sbagliare e rischiano effetti negativi opposti a quelli che si corrono quando manca un coordinamento, e cioè una reazione eccessiva a discapito dei cittadini, soprattutto i più deboli, per effetto delle limitazioni introdotte alle libertà individuali; un altro problema è costituito dalla difficoltà di imporre provvedimenti non condivisi dai cittadini. L'altro modello si fonda sul principio della legittimità del consenso secondo il quale la gran maggioranza della popolazione deve condividere l'opinione che le istituzioni politiche perseguono interessi comuni e la popolazione è d'accordo in larga misura con le decisioni da loro prese. Di fronte a crisi molto acute come la presente, il modello cinese può essere una tentazione, anche forte di cercare nell'autoritarismo la soluzione alle criticità presenti nel modello Occidentale. A nostro parere ciò potrà portare a delle correzioni anche importanti di quest'ultimo, ma certamente non al suo abbandono.

Il coronavirus può avere indirettamente anche effetti positivi, pur provocando pandemie pericolose. Un impatto in questo senso può riguardare il riscaldamento globale: infatti, il processo di decarbonizzazione potrebbe avvantaggiarsi del collegamento del coronavirus con l'anidride carbonica presente nell'atmosfera, in

quanto la lotta alla pandemia contribuirebbe ad aumentare le sollecitazioni e le motivazioni a ridurre le emissioni di CO₂.

In secondo luogo, il virus può offrire ragioni importanti per accelerare la diffusione dell'istruzione digitale. In generale, si può anzitutto affermare che gli scambi scientifici e i servizi ad alto contenuto tecnologico non sono stati toccati dalla pandemia dato che nella più gran parte sono effettuati da tempo in remoto, ma anzi da essa sono venute sollecitazioni a realizzare una scienza "open source" e un'efficace collaborazione internazionale. Da questo punto di vista si potrebbe pensare anche a forti motivazioni a creare una task force scientifica di carattere mondiale contro le pandemie in modo da avere indicazioni chiare e condivise per combatterle e dati più certi e modelli più accurati per diminuire l'insicurezza; in questa maniera si potrebbe contribuire più validamente a diminuire gli effetti negativi a livello economico. Inoltre, ci si può attendere che i MOOC, cioè l'alta formazione a distanza, possano fare passi da gigante. Si tratta dei corsi multimodali di qualità che le più importanti università del mondo offrono gratuitamente a chiunque desideri imparare e che già negli ultimi anni hanno registrato un aumento molto consistente, essendo cresciuto fino a 110 milioni di utenti il numero di coloro che studiano nelle principali piattaforme. La spinta che viene dal coronavirus si aggiungerebbe alle motivazioni intrinseche del successo: l'elevata qualità degli atenei che offrono la "digital education", la metodologia didattica adottata che consiste nello smontare e rimontare le lezioni universitarie tradizionali adattandole alla mentalità dei nativi digitali e la possibilità di usare lo stesso corso un numero elevato di volte. Sullo sfondo c'è anche l'opportunità di venire incontro a una domanda di formazione permanente che richiede strumenti digitali, sempre che le università siano disponibili ad accogliere la sfida.

Un ulteriore effetto indirettamente positivo della pandemia può essere identificato nella rivalutazione degli esperti. Infatti, per combattere il virus in generale i governi hanno deciso di ascoltare virologi, epidemiologici e immunologi, cioè persone di scienza; dato che si è di fronte a una malattia sconosciuta, subdola e pericolosa, servono solo competenze vere.

2. Istruzione e formazione. Monitoraggio 2019 dell'UE e l'Italia a confronto

Come ogni anno si riportano i dati principali del monitoraggio che l'UE fa sui sistemi di istruzione e formazione dei Paesi membri. La prima sezione offrirà un quadro di sintesi delle tendenze più significative del 2019 nell'UE e della tematica dell'anno, cioè la formazione e il ruolo degli insegnanti; la seconda cercherà di delineare la situazione in Italia.

2.1. Andamenti del 2019 relativi all'UE

Come è avvenuto anche per il Rapporto sull'Europa sociale, per facilitare la lettura/confronto con il testo dell'UE si seguirà l'articolazione che è stata dettata dal documento dell'UE⁶.

2.1.1. Il motore del processo di apprendimento: gli insegnanti

Se al centro delle attività educative delle scuole e dei CFP si situa la persona dell'allievo, tuttavia il motore dei processi di istruzione e formazione va identificato nei docenti. Fra i vari fattori che operano nell'ambiente educativo quello che esercita un'incidenza maggiore sugli esiti degli studenti è costituito dall'azione degli insegnanti. Inoltre, va anche sottolineato che più del 60% delle spese dei sistemi di istruzione e di formazione è convogliato sui docenti. Di conseguenza ogni politica mirata a migliorare i risultati dell'istruzione e della formazione non può non coinvolgere il ruolo degli insegnanti con lo scopo di elevare la qualità della loro competenza.

Il problema non è di facile soluzione se si guarda alle sfide che i sistemi educativi devono affrontare riguardo agli insegnanti. Una prima consiste nella loro carenza quantitativa sia in generale sia in riferimento a specifiche materie quali soprattutto scienze, tecnologia, ingegneria e matematica sia riguardo a determinate aree geografiche. Più precisamente in 23 Paesi dell'UE bisognerà procedere a rinnovare un terzo circa del corpo docente nei prossimi dieci anni e in Italia si tratta della metà degli insegnanti della Primaria e della Secondaria. Per ovviare a tale problematica bisognerà rendere più attraente l'insegnamento in particolare offrendo buone condizioni di lavoro.

In secondo luogo neppure un quinto degli insegnanti dell'istruzione secondaria inferiore ritiene che la professione docente sia valorizzata adeguatamente dalla società e tale quota diminuisce tra chi possiede un'esperienza più lunga di insegnamento e tra questi si riduce anche la porzione di chi sceglierebbe ancora la professione docente. In questo ambito vanno tenute presenti le difficoltà di attrarre gli uomini a scegliere l'insegnamento soprattutto nella scuola materna e nella Primaria. Contribuisce a questa situazione il fatto che gli stipendi dei docenti

⁶ Cfr. EUROPEAN COMMISSION, *Education and training. Monitor 2019*, Luxembourg, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Publications Office of the European Union, 2019. Per il passato cfr. EUROPEAN COMMISSION - DIRECTORATE GENERAL FOR EDUCATION, SPORT AND CULTURE, *Education and Training. Monitor 2018*, Luxembourg, Luxembourg Publications Office of the European Union, 2018; *Italy*, in EUROPEAN COMMISSION - DIRECTORATE GENERAL FOR EDUCATION, SPORT AND CULTURE, *Education and Training. Monitor 2018. Country Analysis*, Luxembourg, Luxembourg Publications Office of the European Union, 2018, pp. 157-166; MALIZIA G. et alii, *Editoriale*, in «Rassegna CNOS», 35 (2019), n. 1, pp. 5-22.

si collocano spesso a livelli sostanzialmente inferiori rispetto a quelli di altre professioni comparabili. Inoltre, influiscono le disparità tra categorie di docenti con quelli delle scuole materne e della Primaria che guadagnano meno di quelli della Secondaria, mentre gli insegnanti della Secondaria di secondo grado ricevono stipendi superiori a quelli della Secondaria di primo grado.

Un'altra sfida si riferisce alla difficoltà di trovare insegnanti con alcuni specifici profili. In particolare si tratta dei docenti dei disabili, di quelli con competenze nell'insegnamento in contesti multilinguistici e multiculturali, per allievi di origine socioeconomica e culturale svantaggiata, in ambienti tecnologicamente avanzati e dove si utilizzano prevalentemente didattiche cooperative.

2.1.2. Il cammino verso i "benchmark" (indicatori chiave) di Lisbona

Nel decennio passato l'UE ha compiuto progressi da gigante nell'aumento dei giovani del gruppo di età 30-34 anni che hanno conseguito un titolo di istruzione terziaria. Dal 32,3% del 2009 si è passati al 40,9% del 2018 superando già il "benchmark" del 2020 di almeno il 40%. Nonostante questo risultato brillante non mancano gravi disparità quali: le donne ottengono esiti migliori degli uomini (45,9% vs 35,7%); i giovani nati nell'UE rispetto a quelli nati in altre nazioni (41% vs 35,8%); in aggiunta meno della metà degli Stati membri dell'UE adotta politiche specifiche a sostegno dei gruppi sotto rappresentati come disabili, migranti e studenti svantaggiati.

La partecipazione all'educazione della prima infanzia dai tre anni all'età dell'obbligo ha anche essa superato nel 2018 il "benchmark" fissato per il 2020 con il 95,4% di frequenza rispetto alla meta del 95%. La quota è anche elevata per quelli di tre anni. Quando però si prendono in considerazione i dati relativi ai bambini delle famiglie a rischio povertà e di esclusione sociale la percentuale scende al 77,8% nonostante essi potrebbero trarre da tale frequenza il maggiore vantaggio per il loro successo futuro.

La percentuale dei giovani del gruppo di età 18-24 anni che abbandonano precocemente gli studi senza ottenere almeno una qualificazione nell'istruzione e formazione secondaria superiore è diminuita in misura notevole a partire dal 2009; tuttavia, dopo il 2016 la riduzione si è fermata e nel 2018 si colloca al 10,6% ma il benchmark da raggiungere prevede una percentuale almeno al 10%. Sul piano positivo va segnalata la riduzione della quota degli abbandoni nel biennio 2017-2018 sia tra gli studenti nati nell'UE sia tra quelli nati fuori.

Quanto agli altri "benchmark", le percentuali dei quindicenni con risultati insufficienti in lettura, matematica e scienze sono lontani dalle mete fissate per il 2000, 15% in tutti e tre i casi: infatti, nel 2018 si collocano ancora intorno al 20% e più precisamente nell'ordine 19,7%, 22,6% e 20,6%. Il tasso di occupazione dei neodiplomati (gruppo di età 23-28 anni) in relazione al livello di istruzione

raggiunto (dall'istruzione secondaria superiore al dottorato) si colloca nel 2018 all'81,6% a poca distanza dall'obiettivo da raggiungere nel 2020 dell'82%. Infine, la partecipazione degli adulti all'apprendimento permanente (coorte 25-64 anni) presenta una percentuale che rende impossibile raggiungere il "benchmark" previsto: infatti i dati sono rispettivamente 11% e 15%.

2.1.3. Le sfide della prossima decade

Sono state indicate prima che scoppiasse la pandemia del Coronavirus. Anche se i problemi elencati nel Rapporto rimarranno gravi, tuttavia potrebbero aggiungersene altri più seri e cambiare le priorità.

La prima è quella già menzionata sopra e cioè la presenza di circa un quinto di quindicenni con risultati insufficienti in lettura, matematica e scienze e soprattutto l'impossibilità di raggiungere la meta fissata per il 2020, il 15%. A riguardo va evidenziata la gravità di questa situazione per l'incidenza negativa sulla continuazione degli studi, sul reperimento di un'occupazione e sul suo mantenimento. Le ricerche hanno permesso di individuare le caratteristiche che rendono resilienti negli studi gli allievi che provengono da famiglie svantaggiate. In concreto esse comprendono: le attese di risultati brillanti nel proprio percorso educativo e l'assenza di ripetenze di anni scolastici, mentre l'assenteismo dalla scuola e l'abuso di droghe non sono correlate con un atteggiamento che può portare al successo a scuola. Sempre le ricerche hanno messo in evidenza che il ricorso alla valutazione che correla gli esiti degli allievi con le prestazioni degli insegnanti, la messa a disposizione di sale per lo studio in ambiente adeguato e la partecipazione ad un corpo studentesco di origine socio-economica e culturale elevata sono variabili che si associano con la resilienza scolastica.

Un'altra sfida segnalata dal rapporto riguarda la scarsa partecipazione all'apprendimento permanente. Le percentuali sono già state menzionate sopra: 9,5% nel 2009 e 11,1% nel 2018, mentre il target da raggiungere nel 2020 è stato fissato al 15%. Altri tre dati possono sottolineare la gravità della situazione: sono le persone con preparazioni modeste che partecipano di meno all'apprendimento permanente, pur avendone il maggior bisogno; la coorte di età più anziana dei lavoratori (55-64 anni) frequenta le offerte di formazione permanente in numero quattro volte inferiore a quello dei più giovani (24-34 anni); lo stesso andamento si riscontra nel confronto tra diplomati della secondaria superiore e quanti possiedono un titolo terziario.

2.1.4. Sviluppare le competenze per la vita futura e per il lavoro

La ricerca ha evidenziato l'esistenza di competenze chiave, combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti, che si presentano come decisive per l'inserimento nel mercato del lavoro, per la carriera e soprattutto per una vita veramente

realizzata. Il Rapporto fa l'esempio di una, l'imprenditorialità, rispetto alla quale la relativa formazione se seguita aumenta del 35% la probabilità di svolgere con successo attività imprenditoriali. Nonostante ciò la frequenza dell'educazione all'imprenditorialità è generalmente opzionale nei Paesi dell'UE.

Sulla stessa linea la competenza linguistica esercita un'incidenza positiva nel reperimento di un lavoro qualificato. In questa ottica si può ricordare che nell'UE tra il 2005 e il 2015 è cresciuta in misura considerevole sia nella scuola Primaria (83,7% vs 67,3%) che nella Secondaria (59% vs 46,7%) la percentuale degli allievi che nella Primaria apprendono obbligatoriamente almeno una lingua straniera e nella Secondaria due.

Contribuisce allo sviluppo delle competenze l'opportunità di studiare all'estero in quanto è correlata alla mobilità futura, a guadagni più elevati, al pericolo minore di disoccupazione. Pertanto l'UE è impegnata a fare della mobilità degli studi una realtà per tutti anche se gli attuali dati presentano una situazione che è molto lontana da tale meta: infatti nel 2017 solo 11,6% di chi ha ottenuto un titolo terziario aveva potuto studiare all'estero parzialmente (l'8% circa) o completamente (il 3,6%). Si è già parlato sopra dell'aumento costante della percentuale degli occupati con titolo universitario dopo che nel 2013 si era toccato il fondo della crisi con il 71,4%. Il raggiungimento nel 2018 dell'81,6% ha portato l'UE quasi alla situazione di pre crisi quando la quota era 82% (2008). Questo risultato non è distribuito in maniera omogenea e vi sono Paesi, come la Grecia e l'Italia, che si collocano intorno al 55%. Nella secondaria i possessori di un titolo generalista trovano maggiori difficoltà ad inserirsi nel mondo del lavoro, rispetto a quanti possono vantare una qualifica professionale (66,3% vs 79,5%). Tra quanti poi hanno ottenuto un titolo terziario l'80,5% riusciva nel 2018 a trovare un posto di lavoro.

2.2. L'Italia: quasi sempre sotto la media UE

Anche in questo caso si seguirà l'articolazione del Rapporto in quanto tale impostazione può facilitare il confronto tra questa sintesi e il testo del documento che commentiamo⁷.

⁷ CONFERENCE EUROPEAN COMMISSION, *Training monitor 2019*. Italy. Vol. 2, *op.cit.*, pp.1-12. Nella sezione 2.1.1. si riprendono i dati già presentati nel paragrafo 1.2, ma in questa maniera il lettore non è costretto a fare su e giù con i fogli.

2.2.1. Gli indicatori chiave

Si tratta degli obiettivi che l'UE si è proposta per la decade passata: qui si ci si occuperà di quelli raggiunti a due anni dalla fine del periodo previsto cioè rispetto al 2020. In generale il nostro Paese non brilla e si colloca al di sotto della media UE anche significativamente. È indubbio che l'Italia abbia compiuto progressi importanti durante la decade passata ma questo non è sufficiente per giustificare la modestia dei suoi risultati nei confronti del resto dell'Europa.

Il punto di partenza del 2009 riguardo alla percentuale di giovani (18-24 anni) che abbandonano gli studi e la formazione era alquanto negativo perché tale quota nel nostro Paese toccava il 19,1%, mentre la media UE era al 14,2% con una differenza del 4,9%. Nel 2018 la situazione è migliorata come risulta dalle percentuali rispettivamente del 14,5% e del 10,6% tra le quali il divario è diminuito portandosi al 3,9%. In ogni caso gli ultimi due anni hanno visto il fermarsi del processo di crescita come nel resto dell'Europa e il dato del 2018 rende irraggiungibile il "benchmark" del 2020 fissato almeno al 10%.

Nella decade passata si è registrato nell'UE una crescita significativa dei giovani (30-34 anni) che ottengono un titolo di istruzione terziaria: si è infatti passati dal 32,3% del 2009 al 40,7% del 2018. L'Italia si colloca invece a grande distanza con le sue quote rispettivamente del 19% e del 27,8%.

L'educazione e cura della prima infanzia (dai quattro anni fino all'inizio dell'obbligo scolastico) è l'unico indicatore chiave in cui l'Italia può competere con gli andamenti del resto dell'Europa. Infatti, in partenza la nostra percentuale sorpassava quella dell'UE (99,8% vs 90,8% nel 2009) e comunque nel 2018 la situazione è pressoché alla pari: 95,1% e 95,4% rispettivamente.

La percentuale dei quindicenni con risultati insufficienti in lettura, matematica e scienze vede l'UE lontana dai target previsti (19,7%, 22,2% e 20,6% nel 2018). Il problema per l'Italia è che i suoi dati sono più negativi anche se non di molto (21%, 23,3% e 23,2%).

Il tasso di occupazione dei neodiplomati in relazione al livello di istruzione conseguito dalla Secondaria di secondo grado al dottorato (gruppo di età 20-24 anni con conclusione degli studi a 1-3 anni prima dell'anno di riferimento) vede la media europea collocarsi nel 2018 ad un livello alto dell'81,8% che era però già tale nel 2009 con il 78,1%. L'Italia a sua volta anche se cresce si porta molto lontano dai livelli europei con anche una diminuzione nel tempo, 60,6% e 56,5% rispettivamente.

Sull'indicatore chiave della partecipazione degli adulti (25-64 anni) all'apprendimento permanente, l'Italia è come al solito dietro le medie europee che tuttavia sono molto modeste (nel 2018 8,1% vs 11,1%). Un andamento opposto si riscontra nella mobilità ai fini dell'apprendimento: i diplomati in Italia che hanno conseguito un titolo all'estero dalla secondaria superiore al dottorato sono il 4,4%

nel 2018 e i laureati che hanno ottenuto crediti all'estero sono il 9,1% e le medie europee risultano questa volta inferiori: 3,3% e 8%.

Passando agli indicatori contestuali, la spesa pubblica per l'istruzione vede l'Italia globalmente caratterizzata da una percentuale del PIL più bassa 4,6% e 3,8% nel 2018 rispetto al 5,2% e al 4,6% della media UE; in entrambi i casi, le percentuali sono in calo nel tempo. Passando alle spese per gli istituti pubblici e privati per studente relative ai singoli livelli i valori dell'Italia risultano più bassi dell'UE e il divario cresce man mano che si sale verso l'istruzione terziaria. Riguardo ai giovani che abbandonano gli studi e la formazione quelli nati all'estero e che risiedono in Italia presentano percentuali molto più alte della media europea (nel 2018 35,2% vs 20,2%); un andamento inverso si riscontra tra i giovani che conseguono un titolo di istruzione terziaria nel senso che le cifre relative ai nati all'estero registrano un 14% tra quelli che vivono nel nostro Paese e un 37,8% nel resto dell'UE in riferimento all'anno 2018. Nel 2018 il tasso di occupazione dei giovani 20-34 anni con titolo di istruzione secondaria superiore o post secondario in Italia è molto più basso che in Europa (50,3% vs 76,8%) ed è anche in calo nel tempo. Lo stesso andamento si riscontra per i titoli dell'istruzione terziaria dal ciclo di base al dottorato (62,8% vs 85,5%).

2.2.2. Formazione e ruolo degli insegnanti

Il corpo degli insegnanti del nostro Paese è il più anziano dell'UE: nel 2017 il 60% quasi (58%) dei docenti dell'istruzione Primaria e Secondaria aveva più di cinquanta anni e il 17% più di sessanta, mentre le medie UE si collocano rispettivamente al 37% e al 9,6% per cui nei prossimi anni potrebbe andare in pensione il 3,8% ogni anno. Un altro primato del nostro Paese riguarda la presenza femminile nel corpo docente che è tra le più elevate in Europa, anche se si riduce con il calare del livello del sistema scolastico.

Le modalità di selezione e di assunzione dei docenti sono state cambiate più volte nell'ultima decade, ma nessuna finora è riuscita ad assicurare un'offerta certa di insegnanti qualificati. La riforma della "Buona Scuola" con il sistema FIT (Formazione Iniziale Triennale) ha mirato a rafforzare la preparazione di base e a prevedere chiare prospettive occupazionali mediante l'introduzione di una programmazione anticipata, ma le innovazioni contemplate non sono state realizzate completamente. La legge finanziaria del 2019 ha cancellato il percorso FIT ed è ritornata ai concorsi pubblici a gestione centralizzata aperti a quanti possiedono una laurea magistrale più 24 CFU di discipline pedagogiche, limitando ad un anno la dimensione formativa che consentirebbe l'accesso all'insegnamento. Una novità è che i candidati selezionati in una Regione sono obbligati a restare per un periodo di almeno cinque anni al fine di ridurre il turnover.

Un'altra sfida molto seria è costituita dalla difficoltà che si incontra nell'at-

trazione dei laureati più qualificati nell'insegnamento. Gli ostacoli principali sono le ridotte opportunità di carriera e gli stipendi relativamente più bassi rispetto ad altre professioni comparabili. Il dispositivo che regola le carriere degli insegnanti contempla un solo percorso con aumenti di stipendio fissi collegati esclusivamente all'anzianità; a loro volta gli stipendi risultano più bassi della media dell'UE in tutte le fasi della loro carriera e sono anche inferiori a quelli degli altri professionisti con un titolo di studio terziario. Nonostante ciò, la quota dei docenti che si dichiara contenta del proprio lavoro è la seconda più elevata tra i Paesi dell'UE e tocca l'89,5%; tuttavia, come si è già richiamato sopra, solo il 12% condivide l'opinione che la professione docente sia valorizzata dalla società. Il contrasto tra le due posizioni è soltanto apparente perché è l'opportunità di conciliare la vita privata con l'attività professionale che è alla base dell'attrattività della docenza, in particolare per le donne.

Non si può non segnalare il problema della scarsità dei docenti in alcune discipline o territori e l'abbondanza in altri, perché provoca diversi effetti negativi. Le carenze più rilevanti infatti si concentrano in materie quali le scienze, la matematica e la lingua straniera, nel sostegno e nell'Italia settentrionale. In pratica gli insegnati provengono in grande maggioranza dal Meridione ma i posti liberi si trovano al Nord e in questa situazione non vengono occupati in modo stabile contribuendo così al forte turnover in corso.

La Legge sulla "Buona Scuola" n. 107/2015 ha innovato la disciplina della formazione in servizio degli insegnanti facendone un dovere continuo senza però stabilire un numero minimo di ore obbligatorio. La legge citata ha previsto l'elaborazione di un piano triennale per la programmazione e altre sovvenzioni per consentire l'accesso dei docenti alle risorse didattiche aggiuntive (libri, teatro, mostre, tecnologie della formazione e della comunicazione); sempre nella stessa Riforma si è introdotto un dispositivo che permette di premiare i docenti più meritevoli.

A loro volta i dirigenti scolastici ricevono uno stipendio relativamente buono tra il 50% e il 100% più alto di quello degli insegnanti e dispongono di un profilo professionale proprio e di una fascia retributiva specifica. Il loro reclutamento avviene tramite concorso a cui possono accedere docenti con almeno cinque anni di esperienza. Nel 2018 il loro status professionale è stato allineato a quello degli altri dirigenti della pubblica amministrazione, benché i loro stipendi risultino più bassi di quegli degli altri dirigenti pubblici.

2.2.3. Investimenti in educazione

Già se ne è parlato sopra a proposito degli indicatori chiave. La valutazione principale che se ne può dare è che sono modesti e che si ripartono tra i diversi livelli in maniera tutt'altro che omogenea, pertanto nel 2019 il Consiglio dell'Unione

ha approvato una Raccomandazione specifica per l'Italia chiedendo adeguati investimenti ai fini di migliorare i risultati scolastici. La spesa pubblica per l'istruzione si colloca nel 2017 fra le più basse dell'UE in quanto rappresenta il 3,8% del PIL e il 7,9% della spesa pubblica statale. Passando ai vari gradi del sistema va detto che la scuola dell'Infanzia, la Primaria e la Secondaria godono di una quota del PIL che è in linea con i parametri europei mentre all'istruzione terziaria è destinato solo lo 0,3%, cioè la quota più bassa dell'UE. Al contrario la spesa pubblica per gli stipendi dei dipendenti è la più alta nell'UE in quanto consiste nel 77% del totale.

Nei quindici anni a venire la percentuale del PIL impegnata per l'istruzione dovrebbe ridursi. La ragione va cercata nel calo demografico in atto nel nostro Paese.

2.2.4. La modernizzazione dell'educazione della prima infanzia e dell'istruzione scolastica

L'educazione e cura della prima infanzia (4-6 anni) è l'unico livello del sistema educativo in cui l'Italia può competere alla pari con gli altri Stati membri dell'UE. Nel 2018 il tasso dei bambini che la frequentano è del 95,1% quasi coincidente con la media UE (95,4%) e comunque al di sopra del target finale del 2020 pari al 95%. Diverso è il discorso per il gruppo di età sotto i tre anni il cui accesso all'educazione per la prima infanzia è molto più ridotto rispetto al "benchmark" dell'Unione Europea (24% vs 33%) e soprattutto è distribuito nel Paese in maniera alquanto eterogenea con il 7,6% dei bambini e il 44,7% in Valle d'Aosta. Va infine segnalato che la Riforma della "Buona Scuola" ha rappresentato un mutamento di ottica da una prospettiva di attenzione alle politiche sociali e al mercato del lavoro ad una focalizzata sulla formazione.

Quanto ai giovani (18-24 anni) che lasciano anzitempo gli studi e la formazione, la relativa quota era scesa dal 16% del 2009 al 14% del 2017 ma tra il 2017 e il 2018 è ritornata a crescere portandosi al 14,5%; in ogni caso ambedue le percentuali si collocano ben al di sopra della media UE del 2018 cioè il 10,6% rendendo anche impossibile all'Italia di raggiungere il target del 2020 che dovrebbe essere una cifra di almeno il 10%. Questa ripresa negativa nel 2018 dipende dall'aumento del tasso di abbandono dei ragazzi nati all'estero che è passato dal 30% del 2017 al 35% del 2018 e che supera di molto la media UE del 29,2%. Un altro problema connesso con il tasso di abbandono riguarda le disparità consistenti che si riscontrano sul piano regionale in quanto il Meridione, comprensivo delle Isole, si colloca al 19% mentre il Settentrione si limita all'11%. Lo stesso andamento si riscontra riguardo alla padronanza delle competenze di base dei quindicenni con i risultati del Nord sempre migliori di quelli del Sud e Isole in una misura significativa.

Il primo governo Conte ha rivisto spesso in peggio varie delle innovazioni introdotte dalla "Buona Scuola": si è già ricordato sopra il nuovo sistema di selezione e reclutamento dei docenti che ha perso di spessore nella formazione pedagogico-didattica; inoltre, si è intervenuti pesantemente sull'alternanza scuola-lavoro per ridurre l'apprendimento fondato sul lavoro; sono state approvate nuove spese per finalità rilevanti, ma gli importi delle sovvenzioni sono alquanto modesti. È invece positiva l'assunzione di insegnanti di musica ed educazione fisica con l'obiettivo di contribuire a diminuire l'abbandono scolastico arricchendo per questa via i contenuti dell'insegnamento. Non va dimenticata la trattativa tra il Governo e tre Regioni del Nord allo scopo di decentrare alcune competenze relative ai servizi pubblici tra i quali l'istruzione. Il negoziato per l'accordo è reso possibile da una nuova disposizione introdotta nella Costituzione che consente di realizzare un'autonomia diversificata tra le Regioni. Questa trattativa preoccupa soprattutto le Regioni del Sud perché potrebbe aumentare le disparità con quelle del Nord.

2.2.5. La modernizzazione dell'istruzione superiore

Sul piano positivo va sottolineato che nell'ultima decade sono aumentati in Italia i tassi di completamento degli studi (54% nel 2018 vs 39% nel 2008) e la durata media degli studi si è ridotta da 27 a 26 anni nello stesso periodo. Nonostante ciò la quota degli studenti dell'istruzione terziaria nel nostro Paese continua ad essere molto più bassa della media UE: nel 2018 la percentuale del gruppo di età 30-34 anni con un titolo di istruzione terziaria era solo il 28,9%, la second'ultima in tutta l'UE e molto distante dalla media relativa del 39,9%. Su questo andamento in Italia incide il basso tasso dei giovani nati all'estero (14% in Italia vs 37,8% in UE) e la quota elevata che tra i laureati hanno i figli dei laureati (43% nei corsi di laurea quinquennali se ambedue i genitori sono laureati).

Un altro problema grave che riguarda il possesso di un titolo di istruzione terziaria è costituito dalla difficoltà che incontrano nel reperire un lavoro. Come si è visto sopra nel presentare gli indicatori chiave, la percentuale dei neodiplomati dell'istruzione terziaria è diminuita notevolmente tra il 2009 e il 2018 da 60,6% al 55,5% (medie UE rispettivamente 78,3% e 81,6%) per effetto della crisi economica. Di conseguenza si capisce come mai i laureati italiani emigrino in numero crescente all'estero: nel 2017 erano 28mila con una crescita del 41,8% rispetto al 2013. Le ragioni principali del numero relativamente basso dei giovani che in Italia si iscrivono all'istruzione terziaria rispetto al resto dell'Europa sono sostanzialmente due: il costo elevato dell'iscrizione e i bassi rendimenti del titolo. Al fine di ovviare a questi problemi il primo Governo Conte si è impegnato ad allargare il sistema delle esenzioni delle tasse, a togliere il numero chiuso da diverse facoltà, tra cui medicina, ed organizzare l'Alta Formazione Artistica e Musicale.

Continua poi la diminuzione del personale universitario che è destinato ad

intensificarsi dato che un quinto ha più di 60 anni e solo il 14% meno di 40. La crescita del sistema terziario dipende anche dalla capacità di ampliare il corpo docente, ma finora le strategie adottate dal governo non paiono risolvere il problema a causa della loro portata troppo ridotta.

In Italia l'istruzione terziaria non accademica è sempre stata un fenomeno di nicchia nonostante la potenzialità che gli Istituti Tecnici Superiori dimostrano sul piano delle prospettive occupazionali. La soluzione potrebbe venire dalla sperimentazione nel 2018 di un nuovo tipo di lauree professionalizzanti, con l'obiettivo di fornire con due anni di studi accademici e uno di apprendimento sul lavoro profili altamente specializzati e dotati di un titolo di istruzione terziaria e di farlo in stretta intesa con le associazioni di categoria.

2.2.6. Modernizzazione dell'Istruzione e Formazione Professionale

Le iscrizioni all'istruzione secondaria a indirizzo IeFP si sono mantenute sostanzialmente stabili anche nel 2017. Nel 2018 il tasso di occupazione dei relativi diplomati è cresciuto dal 50,8% dell'anno precedente al 53,9% ma risulta più basso della media UE (79,5% nel 2018). Sempre in questo ambito, nell'IeFP sono proseguiti nel 2018 progetti per l'apprendimento duale obbligatorio fondato sul lavoro. Essi vanno senz'altro sostenuti perché potrebbero facilitare l'inserimento dei giovani nel mondo del lavoro e offrire percorsi formativi meglio strutturati agli apprendisti.

Con l'approvazione nel 2019 del Quadro Nazionale delle Qualifiche (QNQ)⁸ è stata elaborata una nuova loro classificazione. Si è pertanto predisposto un Repertorio nazionale dei titoli di Istruzione e Formazione e delle qualificazioni professionali che comprende l'istruzione generale, quella superiore e l'IeFP regionale.

Come si sa in Italia la formazione iniziale dei formatori della IeFP non è disciplinata a livello nazionale e non si può contare su un loro registro riconosciuto a livello di tutto il Paese né su procedure formali di selezione e reclutamento. I requisiti minimi per l'accesso alle professioni sono fissati dal Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro e si tratta di un titolo di laurea o di scuola Secondaria di secondo grado e dell'esperienza professionale nel comparto di riferimento. In Italia è iniziato l'aggiornamento di tale professione e si pensa di inserire tra i prerequisiti la formazione nelle discipline pedagogiche, nelle metodologie e tecnologie didattiche, certificata da esami universitari specifici.

⁸ Repertorio Atti n.155/CSR del 1° agosto 2019.

2.2.7. *Promuovere l'apprendimento degli adulti*

Nel 2018 il nostro Paese contava tra gli adulti del gruppo 25-64 anni ben un 38,3% che possedeva al massimo un diploma di scuola Secondaria di primo grado rispetto alla media UE del 21,9%; inoltre, come abbiamo visto sopra a proposito degli indicatori chiave, solo l'8,1% della coorte appena menzionata ha fatto un'esperienza di formazione permanente rispetto alla media UE dell'11,1%. In concreto ci troviamo di fronte alla contraddizione tra una quota elevata di adulti con titolo di studio basso o anche senza di esso, e una percentuale modesta di adulti che frequentano percorsi di formazione. Il problema è senz'altro grave se si tiene conto che nel 2017 le occupazioni che richiedono bassa qualifica occupano in Italia 2,5 milioni mentre gli adulti che potrebbero usufruirne sono ben 12 milioni.

Il Rapporto fa menzione anche del reddito di cittadinanza nella fase iniziale in quanto si tratta del programma più importante, mirato a combattere la povertà e a promuovere l'inclusione sociale. In esso è previsto anche che i beneficiari frequentino attività di formazione durante il periodo di disoccupazione.

Sono state pure avviate nuove misure per preparare l'educatore per gli adulti che prevedono la qualifica di "educatore professionale socio-pedagogico"; in questo caso è prevista la partecipazione dell'università nella progettazione ed organizzazione dei percorsi formativi. Da ultimo va ricordato che il nostro Paese non possiede un quadro normativo comune per i professionisti dell'apprendimento degli adulti, una lacuna che andrebbe quanto prima colmata per dare più omogeneità al settore.

2.2.8. *Osservazioni conclusive*

Vanno lette a completamento della sezione 1.5. di cui sopra. La prima osservazione vuole evidenziare una conferma della situazione dell'Europa sociale. Anche nell'istruzione e nella formazione il decennio passato ha visto una crescita continua nell'UE un po' in tutti i campi, al tempo stesso però si notano segnali che rivelano progressi e miglioramenti non ancora consolidati esposti al pericolo di regredire e che pertanto potrebbero non reggere all'urto delle conseguenze della pandemia.

Gli andamenti relativi all'Italia confermano la sua condizione di ultima della classe. Tenuto conto dell'importanza in Europa del nostro Paese sul piano quantitativo e qualitativo il dato costituisce in primo luogo un elemento di debolezza per tutta l'Unione Europea che dovrebbe invece impegnarsi efficacemente ad aiutare l'Italia ad uscire da questa posizione di retroguardia che non può non pesare su tutta l'Unione. Quanto al nostro Paese c'è solo da sperare che il coronavirus possa stimolare a prendere coscienza della sua condizione nell'istruzione e nella formazione per impostare una politica di miglioramento rapido e che invece non la spinga verso un fallimento ancora maggiore. Di nuovo non ci si può non lamentare che il Rapporto ignori la distinzione tra scuole statali, scuole paritarie e totalmen-

te private nonostante che sia implicato un diritto umano fondamentale come il diritto all'educazione. Non vorremmo che l'epidemia del coronavirus potesse servire per dare una spallata alla scuola paritaria dato che per esempio in Italia sembra ignorata dal "governo giallo-rosso" che sembra prevedere per loro solo 80milioni di euro rispetto al miliardo e mezzo destinato alle scuole statali. Sarebbe un grave colpo per il nostro sistema educativo se un terzo delle scuole paritarie dovesse chiudere per un mancato aiuto a sostegno della libertà di educazione⁹.

⁹ Cfr. *Scuole paritarie, i non visibili: quanto costerà (a tutti) il naufragio*, in *Tuttoscuola FOCUS*, 18 maggio 2020, n. 791.

Il sistema dell'Istruzione e Formazione Professionale in India.

Seconda parte

LUCA DORDIT¹

Dati di scenario²

La popolazione indiana conta più di un miliardo e trecentomila abitanti, con un'età media relativamente bassa, attestata sui 26,6 anni. La fascia di età compresa tra i 15 e i 24 anni rappresenta all'incirca il 18,3% della popolazione totale, con un tasso di alfabetizzazione dell'89,7%. Il segmento della scuola secondaria inferiore raccoglie l'87,5% dei frequentanti, valore che si contrae sensibilmente per coloro che concludono la scuola secondaria superiore (63,6%). Le femmine costituiscono all'incirca la metà della popolazione studentesca nella scuola primaria, mentre decrescono nei due segmenti successivi (rispettivamente al 48,7% e 46,5%). A concludere lo stadio terziario del sistema educativo è il 26,9% della popolazione studentesca.

Nel settore della Formazione Professionale Iniziale figura il 2,8% degli studenti. Di questi, il 16,5% è rappresentato da ragazze. Mentre la spesa per il sistema di istruzione generale incide per il 14,1% sul totale della spesa pubblica, il sistema della Formazione Professionale secondaria e post secondaria non terziaria assorbe lo 0,02% delle risorse pubbliche.

Struttura del sistema della formazione tecnica e professionale formale

Nel sub continente indiano, il sistema educativo di tipo formale si articola in due sotto sistemi nettamente differenziati (*Fig. 1*). Il primo canale è incentrato sull'istruzione generale, mentre nel secondo figurano sia la formazione

¹ Affiliato al Dipartimento Politecnico di Ingegneria e Architettura dell'Università di Udine.

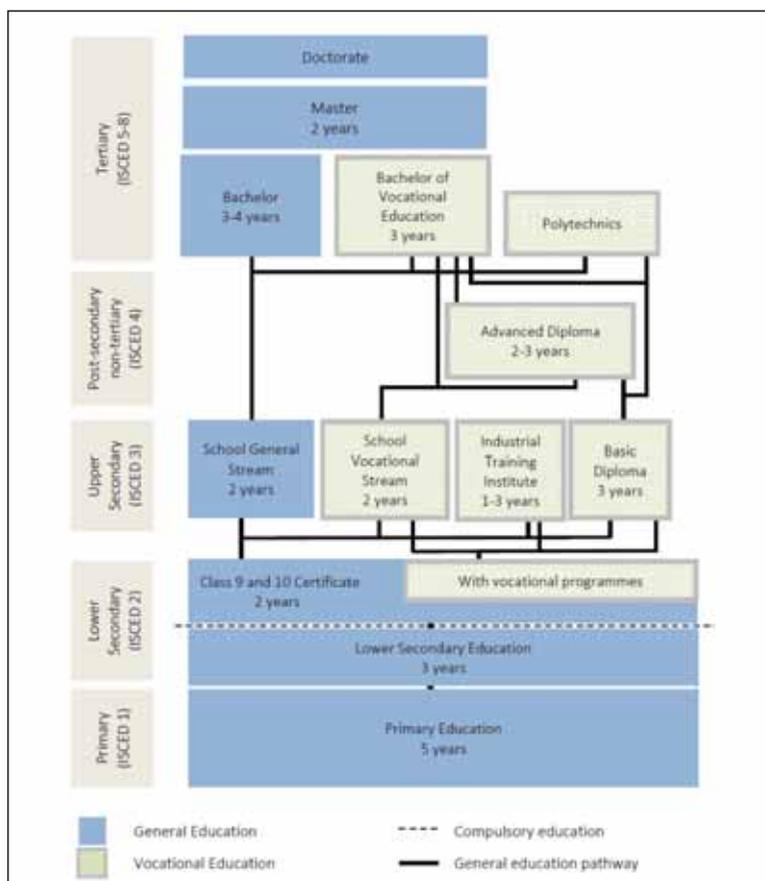
² I dati citati sono tratti dal database *UNESCO Institute for Statistics* e si riferiscono all'anno 2015, ad eccezione dei valori relativi alla spesa, che risalgono al 2013.

tecnica che quella professionale. L'obbligo scolastico viene assolto al termine di un percorso di otto anni, di cui cinque nella scuola primaria e tre nella secondaria inferiore, che prosegue poi per un ulteriore biennio post-obbligo. Coloro che scelgono di proseguire nella secondaria inferiore successivamente all'assolvimento dell'obbligo, frequentano un ulteriore anno di istruzione generale per concluderne quindi l'ultima annualità optando per il ciclo di istruzione generale o per un genere alternativo di istruzione che include diversi programmi di crescita professionale. La scuola secondaria superiore, della durata minima di due anni, offre quattro percorsi alternativi: l'istruzione generale, l'istruzione professionale, gli istituti per la formazione industriale con corsi di durata da una a tre annualità e infine il conseguimento di un diploma di base mediante l'iscrizione ad un apposito corso triennale. Delle quattro formule alternative, la formazione industriale è la sola a far capo alle amministrazioni statali e presenta uno sviluppo terminale, mentre le altre tre alternative consentono una prosecuzione degli studi e sono regolate da sistemi di governance validi a livello federale. Nello specifico della scuola secondaria superiore, l'istruzione generale dà accesso a tutte le molteplici opportunità successive, mentre i percorsi professionali permettono la sola prosecuzione all'interno della filiera omologa, giungendo sino al livello terziario.

Sempre rimanendo nell'ambito del sistema di tipo formale, il segmento post secondario non terziario comprende un genere di formazione avanzata in ambito professionale, articolata su percorsi biennali o triennali. Infine, nel settore terziario, la componente professionale offre la possibilità di optare tra le lauree professionali triennali e i corsi tenuti presso i Politecnici, prevalentemente a sviluppo biennale. Chi abbia conseguito un diploma professionale avanzato ha libero accesso ad entrambe le opzioni.

Come si è osservato, la filiera professionale di tipo formale ha inizio con l'ultima annualità della scuola secondaria inferiore e si sviluppa successivamente attraverso la formazione secondaria, la formazione post secondaria non terziaria e infine lo stadio terziario. Il percorso completo può oscillare entro un range della durata dai sei ai dieci anni.

Fig. 1 - Struttura del sistema dell'istruzione generale e della VET in India



(Fonte: UNESCO-UNEVOC, *TVET Country profile: India*, November 2018)

Le istituzioni cui fanno capo i sistemi dell'istruzione generale e della formazione tecnica e professionale, a partire dal livello secondario superiore, afferiscono principalmente a due organismi governativi: le strutture scolastiche e i Politecnici fanno capo al *Ministero per lo Sviluppo delle Risorse Umane*, mentre gli Istituti per la Formazione Industriale dipendono dal *Ministero per lo Sviluppo delle Competenze e l'Imprenditorialità*. Mentre i diplomi e le qualificazioni rilasciati dalle scuole e dai Politecnici hanno valore su tutto il territorio federale, i certificati rilasciati dagli Istituti per la Formazione Industriale sono spendibili all'interno dei diversi confini statali.

La Formazione Professionale di tipo non formale e informale

Accanto al sistema dell'istruzione generale ed a quello ad esso distinto della formazione tecnica e professionale formale, il *Ministero per lo Sviluppo delle Competenze e l'Imprenditorialità*, così come ulteriori istituzioni formative a carattere nazionale e di tipo privato, promuovono un'offerta di Formazione Professionale non formale.

Ad un'analisi condotta in termini complessivi e che consideri l'impatto prodotto sull'intero territorio indiano, si distinguono in particolar modo tre programmi che sembra opportuno segnalare.

Il primo di tali programmi, denominato *Deen Dayal Upadhyaya Grameen Kaushalya Yojana* e promosso dal *Ministero per lo Sviluppo Rurale*, è rivolto a giovani dai 15 ai 35 anni che risiedano in zone economicamente deprivate. I contenuti in cui viene modulata l'attività formativa risentono della domanda espressa dal mercato del lavoro, offrendo ai giovani delle comunità povere l'opportunità di sviluppare o affinare le proprie competenze in vista di un ingresso nel mondo del lavoro, contando su una preparazione qualificata per i settori economici in crescita. In esito ai percorsi è previsto il conseguimento di un certificato di qualifica rilasciato da un'agenzia di valutazione che fa capo al *Consiglio nazionale per la Formazione Professionale* o al *Consiglio per le competenze settoriali*. Muniti di tale attestato, i qualificati sono messi in grado di cercare lavoro nel settore privato o di avviare una propria impresa.

Un ulteriore programma governativo, denominato *Integrated Skill Development Scheme* e promosso dal *Ministero per il Settore Tessile*, si rivolge a giovani che abbiano completato un percorso di formazione secondaria. Esso finanzia le istituzioni formative che offrano percorsi nel settore tessile e dell'abbigliamento. Anche in questo caso, al termine è previsto il rilascio di un certificato da parte di un'agenzia di valutazione, analogamente a quanto specificato per il precedente programma. Gli allievi che abbiano concluso con esito positivo le attività formative possono accedere al settore industriale o avviare un'attività imprenditoriale in proprio.

Infine è opportuno fare un accenno al programma denominato *Employment through Skill Training and Placement*, promosso dal *Ministero per l'Abitazione e per la Povertà Urbana*, rivolto a giovani in stato di povertà e a basso grado di scolarizzazione. Il programma è indirizzato a soggetti che non siano stati impegnati in attività formative negli ultimi tre anni. In questo caso, la certificazione delle competenze acquisite viene rilasciata dagli organismi statali che si occupano delle misure per garantire i necessari mezzi di sussistenza nelle aree urbane.

Per tutti i casi citati, cosa che vale in genere per le attività di formazione di tipo non formale, il sistema può contare su un Quadro per il riconoscimento degli apprendimenti pregressi, collegato al *National Skill Qualification Framework*. Sulla base di tale dispositivo, strutturato sulla base dei risultati di apprendimento (outcome-based), viene valutato e certificato l'apprendimento pregresso, acquisito attraverso canali di formazione non formale e informale. Il processo di riconoscimento include una fase di pre-valutazione, seguita da un ciclo di formazione specifica – diretta a completare le competenze mancanti – e si conclude con la valutazione finale, che consente il rilascio di un certificato valido su tutto il territorio indiano.

Oltre all'offerta di formazione non formale, sul piano dei singoli stati si sono diffuse numerose iniziative formative di tipo informale, promosse per lo più da enti privati. In questo caso, l'offerta presenta caratteristiche peculiari. Da un lato risulta essere di più breve durata e maggiormente contestualizzata rispetto ai profili assunti dalle economie regionali e sub regionali, contando su un in-dubbio plusvalore in termini di spendibilità delle competenze acquisite. Dall'altro, si tratta di percorsi che devono competere con la formazione formale, data una certa tendenza da parte delle famiglie a privilegiare i percorsi che rilasciano diplomi e qualificazioni collegate direttamente al *National Skill Qualification Framework*. Il fenomeno appare particolarmente diffuso, nonostante il retaggio lasciato dalla cultura anglosassone, che assegna valore analogo a percorsi variamente formalizzati, una volta che consentano una referenziazione rispetto al Quadro nazionale.

Il quadro generale di policy

Il testo di riferimento generale per le politiche dell'*education* nel contesto indiano è costituito dal *National Policy on Skill Development and Entrepreneurship*, varato nel 2015. Il dispositivo normativo intende gettare le basi per lo sviluppo di un sistema di Istruzione e Formazione Professionale (VET) che si proponga di qualificare adeguatamente le risorse umane, concentrandosi su alcuni fattori ritenuti cruciali, quali la rapidità di implementazione, la qualità e la sostenibilità. La normativa fornisce un quadro di riferimento unitario per le attività a carattere formativo esercitate sul territorio indiano, nell'intento di allinearle sulla base di standard comuni e di collegarle alla domanda espressa dai mercati del lavoro. La politica è incentrata su una serie di finalità e obiettivi, tra cui si possono distinguere i principali capisaldi:

- rendere l'Istruzione e Formazione Professionale più attraente per i giovani e i datori di lavoro;

- garantire percorsi verticali e orizzontali, integrando la VET nel sistema di istruzione formale;
- aumentare la capacità e la qualità delle infrastrutture di formazione e dei formatori per garantire un'istruzione e una formazione eque e di qualità;
- istituire un sistema informativo per far comunicare la domanda e l'offerta di lavoro che possa favorire un maggiore allineamento tra lo sviluppo delle competenze e le esigenze espresse dal mondo dell'impresa;
- promuovere gli standard nazionali, coinvolgendo il settore privato nella definizione di standard professionali;
- fornire opportunità di apprendistato e intensificare il ruolo della valutazione;
- promuovere modelli di formazione sul lavoro e, in particolare, rendere gli apprendistati *work-based* parte integrante del sistema di sviluppo delle competenze;
- promuovere una maggiore partecipazione delle donne al mercato del lavoro, ivi compreso lo sviluppo delle attività imprenditoriali.

Il sistema di governance

Il *Ministero per lo Sviluppo delle Risorse Umane* e il *Ministero per lo Sviluppo delle Competenze e dell'Imprenditorialità* rappresentano i due organismi cui fa capo lo sviluppo e l'implementazione delle politiche di Istruzione e Formazione Professionale. Il sistema della VET è governato in modo decentralizzato, mediante il concorso di molteplici istituzioni e dipartimenti. Di seguito se ne esaminano succintamente gli organismi maggiormente significativi.

Innanzitutto, l'*Agenzia Nazionale per lo Sviluppo delle Competenze*, in capo al *Ministero per lo Sviluppo delle Competenze e dell'Imprenditorialità*, è un organismo autonomo che coordina e armonizza le attività di sviluppo delle competenze. Detiene la responsabilità del coordinamento e dell'attuazione del *National Skill Qualifications Framework*.

La *National Skill Development Corporation India*, dal canto suo, è una società no profit di partenariato pubblico-privato istituita dal *Ministero delle Finanze*. Tale organismo incentiva i programmi di sviluppo delle competenze erogando finanziamenti, sotto forma di prestiti o di azioni. Esso finanzia, dopo averle selezionate, iniziative del settore privato, comprese le associazioni private a scopo di lucro, le associazioni di settore senza scopo di lucro o le ONG. Le risorse finanziarie di cui è dotata la *Corporation* provengono dal *National Skill Development Fund*. Più nel dettaglio, la società sostiene lo sviluppo di programmi di studio e di standard di formazione per i docenti, oltre ad occuparsi del sistema per il controllo della qualità. Nel suo raggio d'azione ricadono inoltre le attività

connesse all'impiego di piattaforme tecnologiche, il collocamento degli studenti e la creazione di standard e di sistemi di accreditamento, in stretta collaborazione con le associazioni del settore.

Infine, nella rassegna dei principali organismi posti a capo del sistema educativo indiano, figura l'*All India Council for Technical Education*, responsabile per la programmazione, la formulazione e l'aggiornamento di norme e standard collegati al sistema dell'*education*. Presidia inoltre il sistema di garanzia della qualità mediante i dispositivi di accreditamento, il finanziamento dei settori prioritari, il sistema di monitoraggio e di valutazione, garantendo lo sviluppo e la gestione coordinati e integrati dell'istruzione tecnica in India.

■ Sistema di finanziamento

L'organo responsabile dell'assegnazione dei finanziamenti all'Istruzione e Formazione Professionale è costituito dal *Ministero per lo Sviluppo delle Competenze e dell'Imprenditorialità*. Le fonti di finanziamento sono costituite innanzitutto dalle entrate fiscali generali, utilizzate per finanziare i *provider* pubblici e privati della Formazione Professionale. Inoltre, a finanziare il sistema concorrono i fondi collegati alla responsabilità sociale delle imprese, impegnati per percorsi della VET. Infine il sistema si alimenta finanziariamente mediante una forma di prelievo alle imprese esercitata da parte del governo, accantonato in un fondo speciale, le cui risorse sono destinate esclusivamente alla VET.

Il *National Skill Development Fund*, istituito nel 2009 dal governo indiano, mira a raccogliere fondi da destinare allo sviluppo delle competenze, raccolti dai settori governativi e non governativi. Un *public trust* istituito dal governo rappresenta il soggetto responsabile della gestione del fondo.

Va ricordato comunque che in India la VET non è erogata in forma gratuita. Sono da un lato il governo e dall'altro le istituzioni formative private a stabilirne i costi per gli utenti.

■ I formatori nel sistema VET

Il personale docente e i formatori presenti nel sistema della VET seguono percorsi di formazione diversi a seconda degli specifici settori in cui sono impegnati. I contenuti disciplinari in cui si articola la loro formazione consentono loro di svolgere un insegnamento che comprende tanto lo sviluppo di competenze di base, quanto di skill tecniche e professionali. Nello svolgimento dell'attività didattica, è richiesto loro di pianificare e coordinare la loro azione con gli

stakeholder coinvolti, collaborando sia con le istituzioni esterne che con le imprese interessate. La loro formazione iniziale si concentra prevalentemente su settori disciplinari specifici, non essendo richiesta una specifica preparazione di carattere pedagogico. Pur tuttavia, una parte dei formatori segue una formazione pedagogica effettuata nel contesto di lavoro. Benché in linea di massima sia preferibile che possiedano almeno un anno di esperienza nel settore di competenza, maturata direttamente in impresa, non sono previsti requisiti stringenti validi giuridicamente.

Quanto alle istituzioni destinate alla formazione dei formatori, queste si occupano prevalentemente della formazione tecnica e a tale proposito si possono citare il *Pandit Sundarlal Sharma Central Institute of Vocational Education* di Bhopal e la rete dei *National Institutes of Technical Teachers Training and Research* (NITTTR). Nello specifico, l'istituto di Bhopal fornisce supporto sia accademico che tecnico nello sviluppo dei curricula e nell'organizzazione di programmi di formazione in servizio per gli insegnanti dell'istruzione tecnica che operano nelle scuole. Dal canto loro, i NITTTR promuovono la formazione dei formatori presso i politecnici, le facoltà di ingegneria e le scuole di management, mediante attività sia di lunga che di breve durata e programmi calibrati sugli specifici bisogni dell'utenza.

Il curriculum e il Quadro Nazionale delle Qualificazioni

Il Quadro Nazionale delle Qualificazioni in India è strutturato su dieci livelli ed è coordinato e monitorato dalla *National Skill Development Agency* che opera sotto il *Ministero dello sviluppo delle competenze e dell'imprenditorialità*. Di seguito se ne riporta lo schema generale (*Fig. 2*). Nell'ambito della VET, si prevede l'ottenimento di un certificato di competenza al termine del Grado 10 e di un successivo certificato (paragonabile alla nostra qualifica) alla conclusione del Grado 12. Successivamente, la formazione post secondaria non terziaria consente di conseguire un diploma di livello avanzato. Come si può notare, a partire dal Livello 7 le qualificazioni, comprese quelle relative al sistema della VET o dell'istruzione tecnica, vengono fatte riconfluire nel sistema dell'istruzione generale, che contempla l'istruzione scolastica e quella universitaria.

Fig. 2 - National Framework of Qualifications. India

Livello	Qualificazione nel sistema istruzione generale	Qualificazione nella VET
10	PhD	
9	Specializzazione	
8	Laurea specialistica	
7	Laurea di base	
6	Diploma	Diploma di livello avanzato
5	Diploma	Diploma
4	Grado 12	Certificato
3	Grado 11	
2	Grado 10	Certificato
1	Grado 9	

(Fonte: UNESCO-UNEVOC, *TVET Country profile: India*, November 2018, nostra traduzione)

L'Istituto Centrale per l'Istruzione Professionale, che dipende dal *Ministero dello Sviluppo delle Risorse Umane*, è responsabile dello sviluppo, dell'aggiornamento e della qualità del curriculum per l'Istruzione e la Formazione Professionale nelle scuole. L'istituto promuove un'attività di elaborazione dei percorsi curricolari *outcome-based*, con il concorso di gruppi di esperti. Similmente, specifici team di esperti curano la selezione o la redazione di libri di testo per gli studenti e manuali per insegnanti, riguardanti i contenuti di carattere professionale offerti nelle scuole. All'interno dei gruppi di lavoro opera personale accademico, oltre ad esperti e rappresentanti degli organismi di rappresentanza settoriali. La convalida del materiale didattico da parte del mondo delle imprese viene effettuata mediante il coinvolgimento della *National Skill Development Corporation* e dei *Sector Skill Councils*.

Lo sviluppo del curriculum e dei complementari strumenti di valutazione e di certificazione delle competenze acquisite dagli allievi, trova un punto di riferimento significativo nella formulazione di standard professionali nazionali. Si tratta di standard di prestazione, che un individuo deve raggiungere quando svolge una funzione lavorativa, corredati dalle conoscenze e dalle capacità di comprensione richieste per soddisfare coerentemente lo standard prestazionale. Ciascuno standard professionale, definito dal mondo industriale e dai *Sector Skill Councils*, si applica ad una specifica funzione chiave presente all'interno di un ruolo lavorativo.

Sviluppi futuri

Secondo le analisi condotte dal *Pandit Sundarlal Sharma Central Institute of Vocational Education*, le politiche che vertono sul sistema indiano dell'Istruzione e Formazione Professionale dovranno tenere presenti alcune criticità da affrontare con nuovi provvedimenti.

In primo luogo, il potenziale di crescita economica del sub continente indiano, per poter essere pienamente valorizzato, richiederà un'espansione e un miglioramento qualitativo dei programmi di sviluppo delle competenze e delle istituzioni formative. Attualmente i percorsi di Formazione Professionale raccolgono all'incirca 2,5 milioni di utenti, a fronte di circa 12,8 milioni di persone che fanno il loro ingresso annualmente nel mercato del lavoro indiano. Da questo punto di vista, il sistema della VET che attualmente è incentrato su organismi quali gli istituti di formazione industriale, le scuole professionali, le scuole tecniche, i politecnici e le università professionali, da solo non sarà in grado di soddisfare l'enorme domanda di qualificazione, quantificata in 300 milioni di persone entro il 2020.

Dall'altro lato, si ravvisa come molti studenti abbandonino i percorsi di studio dato che non sono in grado di far fronte alle esigenze proprie dell'istruzione generale. Per questa ragione, l'Istituto Centrale ha proposto che le agenzie educative che offrono percorsi di formazione non formale e informale siano riconosciute e accreditate come centri di formazione autorizzati. Pertanto, il *National Skills Qualification Framework* dovrebbe poter essere implementato in due modi: da un lato, sotto forma di "professionalizzazione" dell'istruzione (compresi i corsi della VET nell'istruzione generale) e dall'altro in forma di canale separato. Nella visione proposta dall'Istituto Centrale, dovrebbero essere formulate specifiche linee guida per espandere il sistema della VET oltre le istituzioni formali. In questo senso, dovranno essere introdotti corsi professionali diversificati per ampliare le opportunità di apprendimento, collegando più strettamente i programmi di sviluppo delle competenze alle diverse opportunità via via emergenti nel mondo del lavoro.

Secondo quanto risulta dalle analisi effettuate dall'Istituto Centrale, il sistema della VET, basato prevalentemente sulle istituzioni che erogano formazione formale, si è dimostrato lento nel rispondere alle mutevoli esigenze di competenze espresse dal tessuto economico. Le ragioni principali che stanno alla base di tali criticità sono ravvisabili nella rigidità dei curricula, nella carenza delle necessarie infrastrutture didattiche (strumentazioni, laboratori, etc.) e nella mancanza di insegnanti e formatori adeguatamente qualificati. Conseguentemente, dovrebbe essere incoraggiata la formazione continua degli insegnanti e dei formatori, attraverso programmi di formazione obbligatori da effettuare in

ambito lavorativo. Inoltre, la carenza di insegnanti e formatori debitamente formati si ritiene costituisca un grave ostacolo alla crescita dei programmi formativi. In tale prospettiva, le istituzioni formative specializzate nei diversi settori dovrebbero introdurre programmi di formazione da far seguire ai candidati preliminarmente al processo di assunzione, in modo tale da poter garantire, più di quanto non accada al momento, un elevato grado di professionalità da parte del personale educativo.

Educazione e lavoro: una rilettura in prospettiva pedagogica. Seconda parte

MICHELE PELLERÉY¹

1. Introduzione

Nella prima parte di questa esplorazione² è stato evidenziato come un atteggiamento positivo e impegnato nel prepararsi verso l'attività lavorativa si sviluppi lungo il corso di tutta la propria esistenza, fin dall'infanzia. La disposizione interna stabile da promuovere in questa prospettiva, e che sembra costituire un obiettivo formativo essenziale, è la cosiddetta agentività (agency), intesa come tendenza ad agire attivamente ed efficacemente nel contesto reale per trasformarlo secondo un progetto migliorativo (anche implicito). In questo percorso, secondo la psicologia umanistica, entrano in gioco alcuni bisogni fondamentali a cui occorre rispondere, come quello di autonomia, ad esempio cercando di compiere da solo e sempre meglio alcuni compiti impegnativi; un bisogno che si associa a quello di competenza nel saper svolgere attività effettive e soggettivamente significative, a quello di relazione, nel cogliere il valore della collaborazione nell'impostare e mettere in atto progetti operativi. Da questo punto di vista si possono cogliere notevoli analogie tra l'attività lavorativa e quella ludica, tanto da individuare in quest'ultima molte delle radici di un quadro di atteggiamenti, abilità e competenze indispensabili per essere disponibili ad affrontare vere e proprie esperienze pratico-riflessive e di produzione di artefatti. Nel corso della storia della pedagogia molti studiosi hanno messo in risalto tale continuità, evidenziando con chiarezza alcuni passaggi fondamentali: come l'essere proattivi, avere spirito di iniziativa, sviluppare gusto per la qualità di quanto realizzato e senso di responsabilità.

Nel corso dell'altro secolo, soprattutto per merito di Roger Caillois, si è constatato come la dimensione ludica del proprio agire, prevalente nel mondo infantile, permanga e caratterizzi non solo molti aspetti culturali ed esistenziali,

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

² PELLERÉY M., *Educazione e lavoro: una rilettura in prospettiva pedagogica*. Prima parte, *Rassegna CNOS*, 1/2020.

ma anche le stesse attività lavorative, in particolare quelle di tipo creativo ed esplorativo³. Per questo le parole gioco e giocare sono utilizzate in molti ambiti non certo di tipo bambinesco, come *"mettere in gioco"* la propria vita, *"stare al gioco"* nella vita politica, *"giocare il borsa"*, ecc. Caillois ricorda come molti studiosi abbiano affermato che lo spirito ludico costituisce una delle molle principali dello sviluppo delle manifestazioni più alte della loro cultura. In effetti, se si riflette bene, gli aspetti competitivi, di rischio, di finzione e fantasia, di ricerca di coinvolgimento pieno, di piacere e di libertà propri di molti giochi, sollecitano varie delle nostre attività ed esperienze esistenziali. Basti pensare allo sport, al turismo, ai giochi da tavolo e d'azzardo, ai giochi enigmistici, fino al giocare con le persone a fini manipolativi. Ma anche i nostri pensieri, le nostre indagini, le nostre soluzioni di problemi, le nostre progettazioni, si nutrono di esplorazione, curiosità, fantasia, immaginazione.

È stato ricordato come in quest'ultimo cinquantennio si stia appannando nell'ambito delle attività educative scolastiche la comprensione dell'importanza di una vera e propria iniziazione all'attività lavorativa, sia come sviluppo, sia come integrazione di quella ludica, insita nella ideazione e progettazione di molti artefatti, come quelli di tipo artistico. Ad esempio Giuseppe Bertagna ha evidenziato più volte la carenza nei processi formativi scolastici di una cultura di natura tecnico-pratica nel quadro di una pedagogia del lavoro. Egli afferma la necessità di promuovere una cultura tecnico-professionale che parte da un fare "efficace ed efficiente dell'uomo per risolvere problemi personali e sociali grazie a particolari strumenti che costituiscono un prolungamento artificiale delle sue mani (pinze, trapani, martelli, succhielli... pentole... badili... penne... pennelli e così via" per aprirsi ad un "riflettere critico sulle tecniche adoperate per migliorarle, integrarle, combinarle, impiegarle a scopi diversi, fino a mettere in campo la competenza sintetica di "progettare" intellettualmente artefatti che, a loro volta, dopo essere stati costruiti, "fanno" quello che il progettista si era teoricamente proposto facessero"⁴.

Occorre sottolineare, infine, come la presenza di strumenti di natura digitale abbia modificato non poco l'esperienza ludica dei bambini e degli adolescenti, spesso fruitori passivi e quasi passivi di quanto disponibile, o popolare, come i videogiochi; ma anche del lavoro come dell'apprendimento. È anche vero che sono presenti molte proposte per rendere le persone attive e creative sul piano della progettazione e della realizzazione di software digitale, ispirandosi alle indicazioni

³ CAILLOIS R., *I giochi e gli uomini*, Giunti/Bompiani, Firenze/Milano, 2019. Il testo originale dell'Autore è del 1958.

⁴ BERTAGNA G., *Lavoro e formazione dei giovani*, Brescia, La Scuola, 2011, p. 106.

a suo tempo elaborate da Seymour Papert, come il software *Scratch* o il linguaggio di programmazione *Python*. Tuttavia, attività laboratoriali che accompagnino sistematicamente fin dalla scuola dell'infanzia i giovani a sviluppare un atteggiamento favorevole a impegnarsi nella progettazione, realizzazione, valutazione e socializzazione di prodotti o servizi, anche da realizzare in maniera collaborativa, risultano ancora abbastanza marginali, se non assenti, nonostante siano disponibili nel territorio molte esperienze significative. Anche in molti degli attuali progetti di alternanza scuola-lavoro, che certamente potrebbero costituire un passaggio significativo di apertura a una sistematica attività educativa nei riguardi del lavoro, rimangono elementi di perplessità, messi in luce da pedagogisti che si sono occupati di tali iniziative. In particolare si segnala la tendenza a non prevedere un piano educativo personalizzato di lungo periodo, oppure il carattere spesso solo osservativo di tali esperienze, ecc.

2. Primi passi nello sviluppo dell'agentività

Nel parlare di gioco infantile si fa spesso riferimento a Maria Montessori che definiva il gioco come il lavoro dei bambini. Ma è comune nel mondo della ricerca pedagogica attribuire al gioco una funzione fondamentale per lo sviluppo cognitivo, sociale, motorio, emotivo dell'infanzia. Vengono così messe in luce le potenzialità dell'attività ludica, che, con i giusti mezzi, esercita funzioni di sviluppo fisico e sensoriale, mentre aiuta a crescere, favorendo autonomia e competenza. Viene spesso citato un esempio proposto dalla stessa Montessori. Un bambino di circa un anno e mezzo era, in un giardino, intento a riempire un secchio di ghiaia, quando la sua bambinaia lo prese in braccio per portarlo a casa, lui si mise a piangere contrariato, allora la donna riempì il secchiello pensando di accontentare il suo desiderio, ma non servì, il bambino voleva fare l'esercizio necessario a riempirlo per soddisfare lo scopo di sviluppare se stesso, coordinare i propri movimenti volontari, esercitare le forze muscolari nel sollevare oggetti, esercitare l'occhio alla valutazione delle distanze.

Si è già citato nel contributo precedente un passaggio di Anton Makarenko sulla continuità tra gioco e lavoro. In generale, si può osservare che il gioco, come il lavoro, richiede impegno, pone obiettivi e prevede ricompense per chi li raggiunge e penalità per chi trasgredisce le regole e che anche nell'attività ludica occorre conoscere e rispettare le norme che lo definiscono, le dinamiche previste, i valori che governano il suo spazio d'azione. Nel contesto del gioco si può sperimentare la propria capacità, sviluppando senso di efficacia, cioè di essere in grado di raggiungere i risultati attesi; sviluppare spirito di iniziativa e proattività, superare anche le frustrazioni che possono derivare dal perdere; a non darsi per vinto e

cercare di migliorare le proprie prestazioni. Froebel ha affermato che attraverso il gioco il bambino si pone in relazione con sé stesso, con le cose, con gli altri. Il gioco è, quindi, la principale attività in cui si manifesta lo spirito creativo del bambino.

Nella psicologia contemporanea l'accento è posto spesso sullo sviluppo di alcune competenze elementari nel gestire sé stessi da molti punti di vista, sia nelle attività di apprendimento, sia in quelle ludiche. Si possono ricordare le funzioni esecutive riferibili ai processi inibitori (gestione dell'impulsività, dell'attenzione, dell'emotività), ai processi cognitivi (flessibilità, memoria di lavoro), ai processi organizzativi (pianificazione, organizzazione), ai processi di relazione interpersonale. Ad esse abbiamo già fatto riferimento nel precedente contributo, ma conviene riprendere il discorso, in quanto esse costituiscono una base fondamentale di sviluppo delle competenze personali, cosiddette trasversali o *soft skills*. Abbiamo anche accennato precedentemente alla dimensione imprenditoriale e a due funzioni esecutive che si innestano proprio su questo terreno: quelle riferite alla pianificazione e all'organizzazione delle proprie azioni. Si tratta, ad esempio, del sapersi porre un obiettivo e pianificare le azioni necessarie per raggiungerlo, del saper organizzare un'attività o un'ambiente e rispondere al *feedback* esperienziale, correggendo i propri errori.

Altri autori hanno sottolineato gli aspetti affettivi del gioco considerandolo la strada maestra per arrivare al mondo interiore del bambino, al suo mondo conscio e inconscio. Oltre alle funzioni cognitive, affettive ci sono quelle socializzanti e di educazione del carattere che vengono attribuite al gioco. Il gioco aiuta a sviluppare una dote che sembrerebbe il contrario della festosa espressione della propria libertà: la perseveranza. Chi gioca impara a non darsi per vinto, impara la tenacia, la pazienza, l'impegno ripetuto. Impara a tener sotto controllo l'aggressività, perché, ad esempio, nei giochi di competizione un'eccessiva agitazione ci fa sbagliare. Il gioco insegna la padronanza di sé, una dote che sembrerebbe essere il contrario della ludicità e che come altre virtù qui accennate sembra si possa accostare meglio al lavoro. Così, giocando, si impara a perdere con grazia, senza sentirsi necessariamente falliti, ma ritrovando l'energia e la concentrazione per provarci di nuovo. In altre parole si viene sviluppando quel senso di efficacia che caratterizza l'agentività.

Approfondendo un poco la questione si può evocare una specifica percezione di competenza che emerge quando entro un sistema regolato, magari rigidamente, come un gioco, un'attività sportiva, gli stessi impegni scolastici o propri di un'attività laboratoriale, o veri e propri lavori, si riesce a far bene e a vederne il riconoscimento da parte di altri. È un feedback al proprio agire che alimenta l'impegno a migliorare se stessi, a trascendere il livello di abilità o di conoscenza già raggiunto, che fa sperimentare emozioni estremamente positive. Ricordiamo

a questo proposito quanto già accennato nel precedente contributo sull'importanza dell'esperire il fluire ottimale del proprio agire, l'esperienza di *flow* studiata da Mihaly Csikszentmihalyi. Queste constatazioni hanno portato negli ultimi anni a prefigurare anche nella scuola programmi didattici basati su attività di tipo ludico.

Seymour Papert nel 1997 in una intervista aveva proprio ipotizzato questa importazione in un contesto digitale e di sviluppo iniziale del pensiero computazionale. "Non è importante fare un videogioco, ma per i bambini il videogioco fa parte della cultura in cui vivono, loro pensano che sia importante, ed è importante per le loro vite. Dunque, il primo cambiamento, che arriva quando un bambino può fare un proprio videogioco, è che i bambini passano dall'essere consumatori ad essere produttori. Questo è un primo cambiamento nell'approccio e nella mentalità. L'errore della televisione, dei media, persino della scuola, sta nell'offrire la conoscenza ai bambini; in questa prospettiva i bambini consumano, non producono. Il bambino, viceversa, può, ora, realmente realizzare un videogioco, uno veramente bello; e questo è un cambiamento già di per sé, un cambiamento importante. Ma facendo questo videogioco, parti realmente importanti della conoscenza entrano nel gioco, e così il bambino è molto motivato ad apprendere bene. Che cosa? Prima di tutto la programmazione: il bambino apprende a programmare il computer per fare il gioco. Abbiamo dei bambini di nove, dieci anni che imparano a programmare ad un livello che normalmente non ci si aspetta neanche da studenti di scuole medie o addirittura da studenti universitari".

Viene da Papert indicata una via maestra dell'apprendimento non solo in ambito digitale, ma nell'impostare i processi educativi scolastici: rendere attivi e costruttivi gli studenti nei loro processi di apprendimento. Viene cioè evocata quell'impostazione didattica che recentemente ha preso il nome di alternanza formativa.

3. Il valore intrinseco per l'agentività dell'attività laboratoriale e in generale dell'alternanza formativa

Nella prospettiva operativa evocata da Seymour Papert, Giuseppe Bertagna ha insistito spesso sulla necessità di modificare un impianto educativo che non dà spazio allo sviluppo di quello che definisce "pensiero manuale"⁵. In particolare egli insiste sul valore di un "insegnamento laboratoriale" a livello primario, secondario e superiore come risorsa strategica così descritta: «[...] imparare a

⁵ BERTAGNA G., *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e formazione di pari dignità*, Minnella, Rubettino, 2006.

riflettere mentre si fa; fermarsi a riflettere sulle azioni e sulle parole per coglierne l'adeguatezza e i problemi; tradurre idee in operazioni e produzioni; procedere al contrario: ritrovare idee nuove in operazioni e produzioni, e organizzarle a sistema; usare il metodo della simulazione, che consiste nel formulare ipotesi su come funziona, ad esempio, un sistema matematico o sociale per poi verificarle attraverso uno sforzo empirico-analitico e logico-sperimentale, invece che narrativo retorico; risolvere problemi reali, eseguire compiti unitari e socialmente riconosciuti come significativi, formulare progetti, realizzarli e scoprire poi la distanza tra il progettato e il realizzato e il perché tale distanza esiste, dove e come si può correggere e diminuire ecc.»⁶. Il laboratorio come "*ingrediente formativo*" definito come "[...] luogo sociale e cooperativo nel quale si progetta operativamente, ma in ambiente protetto e simulato, la concretizzazione di idee e di teorie apprese in aula, nello studio, oppure si enucleano idee e teorie incorporate in processi lavorativi spesso eseguiti soltanto in maniera esecutiva e manipolativa".

Per quanto riguarda la scuola Primaria è significativo il testo contenuto nelle indicazioni per il primo ciclo del 2012 per la tecnologia: «Il laboratorio, inteso soprattutto come modalità per accostarsi in modo attivo e operativo a situazioni o fenomeni oggetto di studio, rappresenta il riferimento costante per la didattica della tecnologia; esso combina la progettazione e la realizzazione di semplici prodotti originali con la modifica migliorativa, nel senso dell'efficacia o dell'efficienza, di quelli già esistenti». Più specificatamente per quanto riguarda l'ambito dell'avvio al pensiero computazionale si dice: «Quando possibile, gli alunni potranno essere introdotti ad alcuni linguaggi di programmazione particolarmente semplici e versatili che si prestano a sviluppare il gusto per l'ideazione e la realizzazione di progetti (siti web interattivi, esercizi, giochi, programmi di utilità) e per la comprensione del rapporto che c'è tra codice sorgente e risultato visibile». La metodologia didattica evocata da questi passaggi dovrebbe essere assunta sistematicamente per tutte le discipline di studio.

Per gli Istituti Tecnici si afferma nelle Linee Guida: «L'ambiente nel quale si svolgono i percorsi dovrebbe assumere sempre più le caratteristiche di un laboratorio nel quale si opera individualmente o in gruppo al fine di acquisire e controllare la qualità delle conoscenze e abilità progressivamente affrontate, mentre se ne verifica la spendibilità nell'affrontare esercizi e problemi via via più impegnativi sotto la guida dei docenti. Si tratta di promuovere una metodologia di insegnamento e apprendimento di tipo laboratoriale, alla quale si potrà accostare con ancor maggior profitto l'utilizzo delle previste attività da svolgere nei laboratori. Ad

⁶ *Ibidem*, p. 107.

esempio, si può immaginare un laboratorio di scrittura in italiano, sostenuto dall'uso personale e/o collettivo di tecnologie digitali, nel quale si possano anche redigere relazioni su quanto esplorato nelle scienze o nelle tecnologie, oltre che commenti alle proprie letture; un laboratorio di introduzione e di applicazione dei concetti e dei procedimenti matematici, mediante la soluzione di problemi anche ispirati allo studio parallelo delle scienze o delle tecnologie; esercitazioni nella lingua straniera, valorizzando, se ci sono, quanti ne manifestano una maggiore padronanza o mediante la lettura e/o ascolto collettivo di testi tecnici in inglese».

In generale, si può parlare di alternanza formativa quando nell'impostare e realizzare i vari percorsi scolastici e formativi si associa sistematicamente l'acquisizione di conoscenze di natura sistematica, come quelle disciplinari, al valorizzarle nell'interpretare situazioni concrete, nel progettare, realizzare e valutare iniziative di natura pratico-applicativa. E viceversa, a partire dai problemi incontrati in attività pratico-riflessive tornare ad approfondire apporti di natura disciplinare. Ciò può essere fatto sia mediante laboratori riferibili alle singole discipline, sia con laboratori a carattere interdisciplinare, sia attraverso attività da svolgere fuori dalla scuola, ad esempio come esplorazione del territorio, individuazione di problemi in esso presenti, tentativi di trovarne soluzioni e di progettare, realizzare valutare azioni concrete a ciò ispirate, sia mediante vere e proprie esperienze svolte in contesti lavorativi reali.

Nella prospettiva di unire in una feconda interazione apprendimento, azione e riflessione, in uno spirito di servizio alla comunità, si colloca anche il cosiddetto "apprendimento-servizio", o *service learning*. Si tratta, infatti, di coinvolgere gli studenti di una o più classi nell'esplorare il territorio nel quale è collocata la scuola, cercare di individuare uno o più problemi emergenti nell'ambiente o nella comunità, studiarli, mettendo in gioco le conoscenze apprese a scuola, per cercarne possibili soluzioni. Quindi, progettare nell'ambito delle loro possibilità un intervento migliorativo, cercando di intervenire e vedere quali ne sono i risultati. Ad esempio, esaminare la situazione dell'ambiente per quanto riguarda l'inquinamento, individuare bisogni specifici di soggetti emarginati o malati, aiutare persone in difficoltà nell'accedere ai servizi pubblici on line, aiutare quanti ne abbiano bisogno a valorizzare strumenti digitali o a sviluppare il pensiero computazionale, ecc.

Un esempio di apertura al mondo reale nel contesto di un apprendimento disciplinare può essere offerto dalla matematica. In questo caso si tratta di saper riconoscere l'esistenza di problemi di tipo matematico esistenti in un contesto vitale specifico o saper porre e risolvere problemi legati a tale contesto, partendo dalle proprie esperienze dirette. Quella che è stata chiamata "*la matematica del quotidiano*". Viviamo, infatti, in un mondo culturale pieno di artefatti umani, non solo palazzi, monumenti, fontane, ma anche etichette, scontrini, orari, App di cellulari, carte stradali e mappe di città, bollettini metereologici, previsioni

elettorali ed economiche, giochi più o meno d'azzardo, giornali pieni di grafici e statistiche, e via di seguito. Tutti elementi che spesso per valorizzare appropriatamente e utilmente, o per evitare di essere abbindolati, dobbiamo comprenderne gli aspetti matematici. Ad esempio, un artefatto comune, presente oggi ovunque è il foglio di carta A4. Esplorarne le caratteristiche e il perché si chiama così è un'attività utile da molti punti di vista. Essa fa scoprire quanta matematica guida la progettazione e realizzazione di artefatti di questo tipo. Ma è un'occasione anche per richiamare e valorizzare molte delle conoscenze e abilità da promuovere come: concetti di rapporto e di proporzione, saper misurare e approssimare, eseguire moltiplicazioni e divisioni (magari con l'uso della calcolatrice tascabile), numeri razionali e irrazionali, come radice di 2, ecc. In seguito occorre saper vedere con occhi matematici sia questioni scientifiche, sia problemi di lavoro per individuarne soluzioni sul piano pratico operativo, verificarne la validità effettiva e riflettere su eventuali errori, possibili miglioramenti o conferme. In questa prospettiva rientrano anche i processi di individuazione di procedure atte a risolvere problemi di natura operativa mediante la delineazione di opportuni algoritmi da trasformare poi in programmi da far eseguire da un automa: un computer, una macchina a controllo numerico, ecc.

Il concetto di alternanza formativa include le iniziative di alternanza scuola lavoro, iniziative che però acquistano significato nel contesto curricolare scolastico se si inseriscono in un processo di formazione a lungo termine, che può partire dalla stessa scuola dell'infanzia. In un recente documento del Ministero dell'Istruzione sono stati evocati risultati di apprendimento, propri dei percorsi per sviluppare le competenze trasversali per l'orientamento (PCTO), collegati al mondo reale attraverso attività orientate all'azione e acquisiti attraverso progetti rivolti al fare e a compiti di realtà. Una metodologia formativa che dovrebbe però caratterizzare tutti i percorsi scolastici sia primari, sia secondari, anche perché oggi l'orientamento professionale costituisce una dimensione permanente del processo e non solo legato ad alcune transizioni specifiche, come il passaggio dalla scuola secondaria di primo grado a quelle di secondo grado e poi da questa all'università o al mondo del lavoro.

4. Riflessioni critiche sull'alternanza formativa e sull'alternanza scuola lavoro

Se il primo ingrediente formativo è il laboratorio, avverte Bertagna, il secondo ingrediente è lo stage, concepito come “[...] luogo sociale e cooperativo per condurre esperienze di osservazione partecipata a processi lavorativi reali”. Il terzo è il tirocinio formativo. L'ultimo è il lavoro *“vero e proprio, svolto in autonomia*

e responsabilità". Questa delineazione è stata poi oggetto da parte di questo Autore di successivi approfondimenti e di indicazioni metodologiche dal punto di vista formativo, in particolare in riferimento all'attuazione di forme di alternanza scuola-lavoro⁷. Da questo punto di vista egli insiste su quattro passaggi o elementi critici. Il primo passaggio è "esperire il lavoro", come partecipazione e condivisione dell'esperienza lavorativa. Poi "analizzare l'organizzazione", cioè verificare idiograficamente e in modo critico e analitico, in situazione, come sono organizzati i processi di lavoro dell'impresa all'interno dei quali si colloca e si svolge il lavoro specifico di cui si è coinvolti. Il terzo passaggio riguarda l'analizzare i comportamenti richiesti e quelli degli altri, cioè esaminare con cura i processi di lavoro specifici a cui essi sono stati assegnati e quelli dei colleghi. L'ultimo passaggio apre alla trasformazione, cioè all'escogitare proposte con cui allargare la presenza di aspetti creativi e migliorativi rispetto alla pura esecuzione di quanto richiesto⁸.

Gli sviluppi italiani di un sistema duale nell'Istruzione e Formazione Professionale prevedono tre fondamentali forme di attuazione: simulazione d'impresa, alternanza e vero e proprio apprendistato. Nella scuola, nonostante alcuni ondeggiamenti si insiste su forme di alternanza scuola-lavoro. Come rileva Bertagna, comunque al cuore di queste forme attuative sta il fare esperienza diretta sia dei processi, sia dei contesti organizzativi, sia dei comportamenti effettivi di quanti operano in essi. Di conseguenza occorre soffermarsi un po' più sul significato profondo di "fare esperienza".

In primo luogo occorre distinguere tra attività svolta e esperienza fatta. Infatti, perché si possa parlare di esperienza fatta è necessario che si possa riscontrare la presenza di almeno due elementi: uno affettivo, l'altro cognitivo. L'elemento affettivo è dato dalla reazione emozionale che si prova: piacere, paura, tristezza, gioia, rabbia, entusiasmo, soddisfazione, noia, rimpianto... Quello cognitivo consiste nel cercare di capire il perché, il senso di tale emozione, la sua radice profonda. Naturalmente ciò può essere vissuto a un livello più o meno profondo e coinvolgente, ma la reazione emozionale e la riflessione critica, anche se in forme talora assai attenuate, fanno parte di ogni forma di esperienza. Quindi l'esperienza fatta è per sua natura soggettiva, a differenza dell'attività svolta, che ha carattere oggettivo. Quindi, con il termine esperienza non si intende "[...] il

⁷ BERTAGNA G., *Lavoro e formazione dei giovani*, in BERTAGNA G. (a cura di), *Fare laboratorio*, Brescia, La scuola, 2012.

⁸ BERTAGNA G., *Luci e ombre sul valore formativo del lavoro. Una prospettiva pedagogica*, in ALESSANDRINI G. (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro*, Milano, FrancoAngeli, 2017, pp. 76-80.

semplice fare, l'essere coinvolto in qualche forma di attività; l'esperienza non coincide con il mero vissuto [...] modo diretto e naturale di vivere nell'orizzonte del mondo. L'esperienza prende forma quando il vissuto diventa oggetto di riflessione e il soggetto se ne appropria consapevolmente per comprenderne il senso [...]. Il fare esperienza va inteso come il movimento dello stare in contatto di sé, il disporsi in atteggiamento di ascolto pensoso rispetto al divenire della propria presenza nel mondo. L'esperienza richiede ascolto: ascolto di sé, dei propri vissuti emotivi e cognitivi⁹. Inoltre, fare esperienza implica andare oltre dove si è, quello che si è, quello che si sa, quello che si sa fare, quello che si gusta, quello che si prova di solito. Per fare esperienza occorre avere il coraggio di aprirsi a qualcosa di nuovo, di stimolante, di arricchente di sé o degli altri. D'altra parte per apprendere qualcosa di nuovo bisogna avere il coraggio di affrontare un cammino, una nuova avventura, uscire da sé.

Quanto all'alternanza scuola lavoro è stato osservato che il documento ministeriale già citato relativo ai percorsi PCTO (Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento) tenda a sottovalutare l'effettiva partecipazione, anche se periferica, ad attività lavorative vere e proprie¹⁰. Ciò contrasta con quanto rilevato dall'indagine OCSE condotta in 79 Paesi nel corso del 2018 e pubblicata nel 2020, a cui si è fatto riferimento anche nel primo contributo. Tale indagine ha evidenziato un notevole disallineamento tra le aspirazioni degli adolescenti circa il loro futuro professionale e l'effettivo sviluppo del mercato del lavoro. Un'analisi approfondita dei dati raccolti, confrontata con le ricerche in merito attualmente disponibili, ha portato gli Autori dello studio a insistere perché nelle attività di orientamento professionale non ci si limiti a informazioni, a descrizioni, a osservazioni occasionali, a simulazioni, ma si passi attraverso reali esperienze di lavoro, accompagnate da un'adeguata riflessione critica su quanto esperito. Ciò viene confermato dalle situazioni riscontrate in generale nei Paesi del Nord Europa, dove le prospettive di futuro lavorativo appaiono molto più realistiche e consapevoli delle evoluzioni tecnologiche e organizzative in corso nel mondo del lavoro di quelle rilevate nel Sud Europa¹¹. Tutto ciò è tanto più vero in quanto il trasferimento di competenze personali trasversali da un contesto scolastico o formativo a quello lavorativo vero e proprio risulta da molte indagini assai problematico se non sostenuto e guidato opportunamente.

⁹ MORTARI L., *Apprendere dall'esperienza*, Roma, Carocci, 2003, pp. 15-16.

¹⁰ BERTULETTI P. - E. MASSAGLI, Linee guida per i PCTO. Dall'alternanza all'alternativa tra scuola e lavoro, *Nuova Professionalità*, novembre-dicembre 2019, pp. 69-73.

¹¹ MANN A. et alii, *Dream Jobs? Teenagers' career aspirations and the future of work*, Parigi, Ocse, 2020.

5. Conclusione

La circolarità tra pensiero, azioni e reazione del contesto reale, che caratterizza l'agire concreto delle persone quando debbono affrontare le varie situazioni, cercando di leggere e interpretare le sfide a cui devono far fronte, impostare uno schema d'azione per rispondervi, metterlo in atto e valutare sia mentre si fa, sia dopo, l'effettività di quanto realizzato, dovrebbe costituire un permanente riferimento metodologico didattico e formativo. Cioè, rimanere, per quanto possibile, da una parte collegati con le acquisizioni conoscitive proposte, dall'altra con la vita quotidiana e, in prospettiva, lavorativa, evitando compartimenti stagni, mettendo in gioco i propri schemi d'azione. Non si tratta di un attivismo esteriore, ma di un coinvolgimento personale che mette in relazione reciproca pensare, agire e valutare criticamente.

La qualità della Formazione a Distanza (FAD) e la sua valutazione nell'era del risveglio

DARIO EUGENIO NICOLI¹

1. FAD: dall'amministrazione alla formazione

L'emergenza sanitaria, con la necessità di passare ad una formula didattica a distanza, ha posto questioni di grande rilevanza ai CFP ed anche alle Regioni e Province Autonome, che ruotano tutte intorno ad un interrogativo: quali sono le condizioni, e le modalità, che consentono di effettuare una FAD *equivalente* alla formazione in presenza?

In un primo tempo, tutta l'attenzione è stata rivolta alle questioni di carattere amministrativo:

- l'autorizzazione ad erogare il servizio, in via straordinaria, tramite attività formative a distanza, anche se non previste dagli avvisi pubblici;
- la conseguente continuità delle azioni formative con conferma del finanziamento agli organismi;
- le modalità erogative autorizzate, in quanto in grado di rilevare l'effettiva partecipazione degli allievi;
- la corrispondenza tra queste modalità e gli orari previsti dai progetti approvati.

Il tema centrale emergente riguarda quale tipologia di attività – tra quelle previste – può essere coperta dalla Formazione a Distanza. Alcune Regioni – come la Liguria e l'Abruzzo – dichiarano espressamente che la modalità autorizzata corrisponde alla formazione sincrona, quella nella quale il formatore e gli allievi sono in comunicazione simultanea. Questa scelta ha però delle conseguenze importanti in ordine all'attività formativa realizzabile, visto che si riferisce esclusivamente alla didattica per trasferimento di contenuti. A conferma di ciò, alcune Regioni indicano che le altre due modalità, i laboratori interni e l'alternanza, verranno svolti durante l'estate prolungando così l'anno formativo dei tempi necessari al loro svolgimento. Altre Regioni invece – come la Lombardia – autorizzano sia l'attività sincrona che asincrona, purché sia garantita la tracciabilità

¹ Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia.

degli accessi e la documentazione delle attività svolte. La stessa Regione Lombardia aggiunge che «[...] negli ambiti in cui risulta possibile, verrà ammessa l'alternanza e il tirocinio svolti in *smart working* o tramite *project work*. Verrà comunque operata dalla Regione una rimodulazione della percentuale di ore tra lezioni frontali in aula e alternanza scuola lavoro in deroga alle percentuali minime previste dalle Indicazioni regionali².»

Appare immediatamente una considerazione decisiva: l'approccio amministrativo centrato sulle modalità di erogazione del servizio in termini di tempi e modalità formative non è indifferente dal punto di vista della Formazione. *Le scelte adottate infatti comportano una decisa torsione verso un curriculum dell'istruzione* caratterizzato dal primato del contenuto e della didattica additiva per trasferimento, e quindi dall'idea che l'accrescimento dei contenuti rappresenta la condizione essenziale per il giudizio e la capacità di assunzione del ruolo sociale. Questo approccio – com'è noto – separa il momento della formazione teorica da quello dell'apprendimento in laboratorio, ritenendo che il primo coincida con la "cultura", mentre il secondo rappresenta l'applicazione "pratica" dell'insieme dei significati appresi nel primo tempo.

Si tratta di un passo indietro rispetto alla concezione del curriculum formativo³, quella che dovrebbe caratterizzare tutto il sistema educativo, ed in modo particolare l'ambito dell'educazione al lavoro.

Ovviamente la situazione creata dall'emergenza sanitaria non consente un facile perseguimento delle finalità proprie di un curriculum formativo, ma esistono soluzioni metodologiche in grado di superare i limiti di una didattica meramente istruttiva. Ma per perseguire queste soluzioni occorre innanzitutto riconoscere che l'approccio formativo non rappresenta una finezza pedagogica che si aggiunge a prassi ordinarie generiche, di cui si può fare a meno nei momenti critici, ma un valore prezioso, conquistato nel corso del tempo che dà consistenza alla qualità delle azioni formative.

2. Necessità di un curriculum formativo

La FAD non è un'opzione metodologica che fatalmente riduce il campo della didattica alle sole attività istruttive, ma appresenta una modalità tramite cui si offre agli allievi un percorso dal carattere pienamente formativo, tramite solu-

² Regione Lombardia, *Disposizioni salva anno formativo a seguito emergenza COVID-19*, 30/03/2020.

³ GUASTI L., *Curriculum e formazione in Bernard Lorengan*, AIMC, Roma, 2013.

zioni che tengono conto del contesto, purché ci si muova entro una chiara prospettiva curricolare.

Un curriculum è la proposta formativa della scuola agli allievi ed al territorio, elaborata in base a tre caratteristiche:

- *Intenzionalità*: persegue in modo razionale le mete formative proprie del profilo di riferimento e adotta le soluzioni metodologiche ed organizzative conformi a tale scopo;
- *Riflessività*: è contraddistinto dalla non casualità dei comportamenti e dal controllo critico di ogni passaggio, con particolare riferimento al nesso tra progettazione, azione didattica e valutazione;
- *Selettività*: non equivale alla 'consegna' agli allievi di tutto il sapere, ma soltanto di una selezione del capitale intellettuale, affettivo e tecnico della società, quello che permette loro di svolgere l'operazione culturale compiuta, sapendo connettere il presente al passato per accendere una luce sul futuro.

Soprattutto occorre essere consapevoli che nel curriculum, «le nozioni devono trasformarsi in attività e il guadagno conseguibile attraverso percorsi non è sostituibile da quello reso disponibile mediante trasmissioni»⁴.

Tre sono i movimenti indispensabili perché vi sia un'azione formativa compiuta:

1. **CONSEGNA CANONICA**: chiarire ai giovani ciò che veramente conta nella nostra cultura. Segnalare i testi, gli autori, le massime e gli esempi cui bisogna fare ricorso per questioni morali, di giudizio e di condotta da seguire nei momenti critici della vita. Ma anche per trovare i modi più appropriati per esprimere le esperienze fondamentali della nostra esistenza, come occorre intendere noi stessi, il nostro posto nel mondo, il compito ed il destino;
2. **INGAGGIO**: Gli allievi verificano la veridicità della consegna tramite la presa in carico di situazioni sfidanti, nelle quali mostrano di saper mobilitare quanto è in loro possesso, e ciò che scoprono via via nel reale, al fine di perseguire risultati giudicati positivamente. Si tratta di compiti di realtà significativi e dotati di valore per la comunità, che consentono loro di mettere alla prova la consegna nella comprensione del reale, nell'espressione di un giudizio meditato e nell'orientare un'azione positiva. In questo modo, l'apprendimento non si riduce ad una ripetizione del sapere canonico, ma si arricchisce progressivamente dei saperi iscritti nel reale e nella novità connessa al proprio nome, in risposta alle esigenze ed ai desideri degli altri, da cui ci si aspetta un giusto riconoscimento («gaggio»);

⁴ SCURATI C., *Elementare oltre*, La Scuola, Brescia, 1995.

3. RIFLESSIONE E ARGOMENTAZIONE: L'azione svolta nella realtà non è mera «pratica», ma vera cultura, poiché consente all'allievo di arricchire la sua preparazione e la sua presa consapevole sul mondo. I dinamismi suscitati nella persona, e nel gruppo, dall'azione didattica sono resi espliciti attraverso:
- la riflessione, quel distanziamento che consente di ampliare la sua esperienza del reale, cogliere i significati che stanno ai bordi e alle radici delle cose;
 - l'argomentazione che consiste nel dare ragione delle scelte adottate e dei risultati ottenuti;
 - l'autovalutazione tramite cui l'allievo esprime consapevolezza circa il suo modo di affrontare i compiti e perseguire una reale maturazione.

Emerge quindi la necessità, in tempi di emergenza sanitaria, di adottare nell'ambito della *e-learning* pratiche formative plurime in grado di fornire la giusta qualità all'apprendimento, con una conduzione dell'azione didattica che preveda la spiegazione, il dialogo faccia a faccia, l'accesso alle risorse e ai servizi, la mobilitazione autonoma degli allievi su compiti autentici, la collaborazione a distanza tra di loro, la presentazione argomentata di quanto realizzato.

3. E-learning: potenzialità didattiche attive e personalizzate

Vediamo ora una rassegna di opportunità di didattica attiva e personalizzata che possono essere messe in atto entro una vera e propria strategia dell'apprendimento FAD: filmati e tutorial, simulatori, piattaforme di progettazione, *Smart Apprenticeship*. Ma soprattutto i compiti di realtà ed i project work.

Uso di filmati e tutorial

Il web è ricco di una quantità impensabile di filmati e di tutorial che spiegano spesso in modo chiaro e diretto come si deve svolgere uno specifico lavoro. L'avvento di internet ha messo in secondo piano sia la postura silenziosa del lavoratore tradizionale, più preparato nei gesti pratici che nelle parole, sia la ben nota ritrosia dei "maestri" nel rivelare i propri segreti professionali, mettendo invece in evidenza un diffuso desiderio di fornire alle persone interessate un sapere acquisito tramite l'esperienza e lo studio.

I filmati ed i tutorial non sostituiscono la formazione reale, nella quale l'allievo acquisisce una vera maestria ed impara i "trucchi" del mestiere, ma rappresentano dei validi strumenti di supporto all'insegnamento basati sullo stretto legame visivo ed uditivo tra i contenuti formali e la pratica professionale.

Ecco un esempio di tutorial.



Le 5 regole per potare la vite⁵

Questo video può essere gestito nel modo seguente:

Lezione introduttiva del formatore

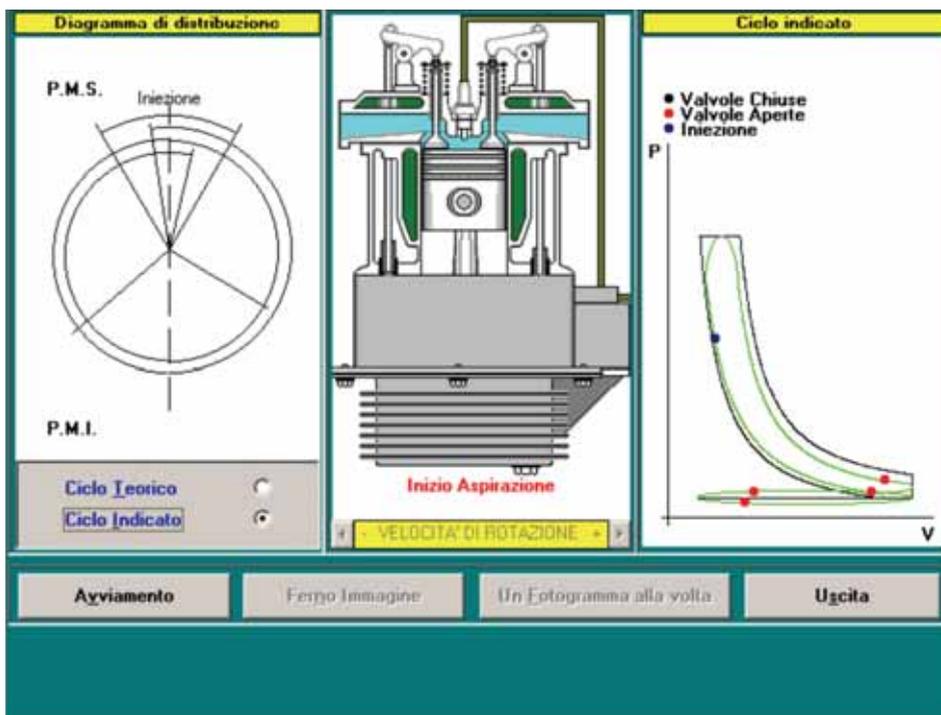
- Visione comune del video
- Prima consegna agli allievi (per coppie o tre componenti): produrre elaborati su: le regole, gli strumenti, gli errori, i rischi relativi alla sicurezza ed i dispositivi, la differenza tra potatura della vite e potatura degli altri alberi da frutta con esempi, i principi scientifici che sottostanno alla pratica della potatura, il glossario bilingue.
- Seconda consegna: ricerca di altri tutorial su potature della vite con confronto, su potatura di altri alberi da frutta, su viti potate male.
- Presentazione dei lavori realizzati ed elaborazione di un dossier a più mani.

Simulatori

I simulatori sono applicativi installabili sia sui PC dei laboratori, sia su quelli domestici, oltre che su smartphone e tablet, per favorire lo studio e l'esercizio individuale.

⁵ <https://youtu.be/J-94YQnOYAw>

Ecco un esempio di simulatore ad uso individuale.



Thermoware⁶

"*Thermoware*" è una suite di software didattici di simulazione di impianti tecnici, che trattano argomenti di termotecnica, motoristica e fluidica, studiati per uno specifico addestramento nella conduzione di questo tipo di installazioni industriali. Ogni software presenta un'interfaccia, che mostra un impianto tecnico riprodotto graficamente con i simboli tecnici convenzionali, a cui a volte sono associate finestre, che permettono la lettura dei parametri misurabili in quel punto dell'impianto. Il software è interattivo, l'allievo è in grado di intervenire e di modificare le condizioni di funzionamento in modo da ottimizzarne il rendimento. Alcuni software consentono la visione o la stampa di diagrammi interessanti e parametri di esercizio. Il docente può inserire nell'esercizio dell'allievo guasti o malfunzionamenti, che si mostreranno dopo un tempo prestabilito dall'inizio dell'esercitazione, che l'allievo dovrà risolvere, scegliendo

⁶ <https://sd2.itd.cnr.it/?r=site/scheda&id=4283>

tra gli interventi proposti quello esatto; il risultato sarà comunicato dal programma stesso in automatico. Questi software possono essere considerati complementari o anche sostitutivi per alcuni aspetti alle tradizionali attrezzature di laboratorio.

La suite è attualmente composta da sedici titoli comprendenti:

- impianto termico a caldaia con tubi d'acqua, a vapore con turbina e con pompa di calore;
- impianto di riscaldamento ad energia solare e impianto di riscaldamento civile a radiatori;
- impianto frigorifero e di condizionamento aria;
- motori endotermici a 2 e a 4 tempi ciclo Otto, Diesel a 2 e a 4 tempi, conduzione di motore Diesel (con calcolo del bilancio termico), gruppo motore diesel-freno, impianto elettrico di accensione di una autovettura;
- principi di idraulica e simulazione di pompe centrifughe serie-parallelo e circuito idraulico con 16 componenti oleodinamici;
- circuiti pneumatici a ciclo Quadro - U - L con applicazione e sezioni animate di componenti oleodinamici.

Piattaforme di progettazione

Le piattaforme di progettazione sono dei dispositivi tecnologici che permettono agli allievi di realizzare disegni, impianti e progetti di varia natura, dall'amministrazione alla grafica fino all'informatica, alla logistica e all'elettronica.

ARDUINO

Arduino è una piattaforma elettronica *open-source* cui si dedica un notevole gruppo di sviluppatori. Ciò dipende dalla versatilità, ed insieme semplicità di utilizzo del dispositivo sia da un punto di vista hardware ma soprattutto in termini di programmazione, tanto che negli ultimi anni ha potuto evolversi producendo versioni sempre più evolute, crescendo inoltre in modo esponenziale in vari ambiti di applicazione. Queste caratteristiche l'hanno reso il cervello di molti progetti in diversi campi applicativi: in primo luogo lo strumento semplice e versatile per la creazione di funzionalità da impiegare in molte attività di casa, ma nello stesso tempo anche una piattaforma di sviluppo e prototipazione di natura professionale. Infatti, Arduino è nato come un kit di sviluppo per gli allievi che non possedevano un background tecnologico, mentre nel corso degli anni è divenuto un dispositivo diffuso in molti laboratori di tecnici e di professionisti.

Quello di Arduino è quindi divenuto un ecosistema tecnologico dotato di no-

tevole versatilità applicativa: iniziando dai semplici moduli *kit starter* per poi passare a prodotti destinati all'Internet degli oggetti, la stampa 3D e vari ambienti *embedded*.

La sua potenzialità è pertanto notevole proprio perché tutte le schede Arduino sono completamente *open-source*, quindi consentono agli utenti di creare in modo indipendente le proprie soluzioni, adattandole alle loro particolari esigenze. Questo permette un ampio utilizzo didattico della piattaforma con possibilità di esercitazioni eseguite a distanza passo per passo secondo il piano del formatore, ma anche di realizzazioni autonome da parte degli allievi, spaziando dalle più semplici alle più complesse.



DIDATTICA MULTIMEDIALE

L'utilizzo della multimedialità ha avuto nel corso del tempo un'applicazione didattica tumultuosa ed anche alterna, delineando varie fasi corrispondenti sia alle differenti generazioni dei software offerti sia alle risorse economiche a disposizione delle scuole.



Il primo motivo di tale espansione si riferisce alla spiccata predilezione degli allievi verso l'utilizzo delle tecnologie della comunicazione nelle sue varie forme, con forte preferenza per i video. Questo richiama il mondo iconografico che stimola la loro mente, ma anche il desiderio di rendersi presenti agli altri attraverso immagini, presentazioni, filmati *youtube*, che si rende possibile tramite l'utilizzo intuitivo ed autonomo degli applicativi contenuti in ogni *device*.

La multimedialità si sposa bene con la metodologia della didattica attiva, specialmente con la necessità da parte degli allievi di documentare le proprie realizzazioni e di renderle facilmente accessibili agli altri.

Da qui l'enorme evoluzione della multimedialità nelle scuole italiane, con una forte potenzialità formativa in ogni attività didattica, ed in particolare nei seguenti ambiti di applicazione:

- progettazione di *graphic design* basilare attraverso l'uso dei programmi che consentono di disegnare, gestire immagini, illustrazioni e impaginare strumenti di comunicazione: giornali, dépliant, manifesti, etc.;
- progettazione di *graphic design* specialistica in vari ambienti: edilizia, giardini, interni, oggettistica per la prototipazione e la produzione;
- produzione di video professionali per il mondo della comunicazione;
- realizzazione di siti internet;
- grafica 3d come strumento di simulazione e analisi applicato alla progettazione tecnica, ma anche ad altri settori come la realtà virtuale, i videogiochi, l'animazione e la concept art.

Smart Apprenticeship

Lo *Smart Apprenticeship* è una versione dello *Smart Working* applicato all'alternanza ed al sistema formativo duale, che consente di lavorare durante l'emergenza sanitaria in parte in remoto con il supporto costante del tutor fiduciario ed entro relazioni plurime con compagni, colleghi e formatori.

Lo *Smart Working* consiste nel "Lavoro Agile", ovvero «una modalità di esecuzione del rapporto di lavoro subordinato caratterizzato dall'assenza di vincoli orari o spaziali e un'organizzazione per fasi, cicli e obiettivi, stabilita mediante accordo tra dipendente e datore di lavoro; una modalità che aiuta il lavoratore a conciliare i tempi di vita e lavoro e, al contempo, favorire la crescita della sua produttività».

Analogamente, lo *Smart Apprenticeship* consente attività di alternanza e di apprendistato svolti secondo un percorso altamente flessibile ed autonomo in relazione alla scelta degli spazi, degli orari e degli strumenti da utilizzare, sollecitando il soggetto ad una maggiore responsabilizzazione sui risultati. Senza far mancare relazioni di tutoraggio e di cooperazione, pur se in una condizione di minore contatto diretto.

Questo metodo si sposa bene con il lavoro collaborativo, gli spazi di *coworking* ed i *fab lab* che segnalano la sempre maggiore diffusione del lavoro cooperativo, le *huddle room*, ambienti di dimensioni ridotte appositamente progettate e allestite per ospitare riunioni virtuali tra team di lavoro.

Ecco un esempio molto evoluto di percorso di apprendistato compiuto⁷:



In coerenza con il "*workplace change management*", un cambiamento organizzativo centrato sulla rivisitazione e riprogettazione degli spazi, lo *Smart Apprenticeship* è un ecosistema di piattaforme tecnologiche appositamente progettate per i fornitori di formazione secondo criteri di valutazione basate sulla qualità riconosciuta di apprendisti eccellenti.

Esso comprende le seguenti funzionalità:

- una piattaforma di *e-portfolio* progettata per tenere traccia dei progressi di tutti gli allievi indipendentemente dal loro programma. Questo portfolio prevede traguardi di consegna personalizzabili, opportunità per il tutoraggio esterno e per il feedback degli allievi;
- uno strumento di apprendimento progressivo di matematica e inglese, con domande che consentono diagnosi iniziali e verifiche formative lungo il percorso a seconda dei livelli di entrata in grado di segnalare i progressi e l'avvicinamento alla data di completamento del corso;
- un dispositivo di valutazione finale appositamente progettata per fornire una

⁷ www.smartapprentices.com

transizione fluida e senza soluzione di continuità all'ingresso nel mercato del lavoro;

- un sistema di *matching* tra l'allievo ed i datori di lavoro che consente al primo di pubblicizzare la sua candidatura e di collegarsi con le imprese interessate, ed a queste ultime di effettuare la ricerca di un apprendista e seguire l'intero processo di assunzione in un unico sistema facile.

Quella presentata è una soluzione molto “estrema” rispetto alla cultura formativa ed organizzativa italiana, soprattutto tenendo conto del fatto che in Paesi come la Gran Bretagna l'intermediazione tra domanda ed offerta di lavoro avviene in buona parte tramite piattaforme informatiche a cui si possono interfacciare anche i dispositivi lavoro che è fondato sul principio di confidenza e quindi di riconoscimento tra le parti in gioco. In Italia prevalgono le modalità informali di garanzia dell'affidabilità del candidato, oltre alla famosa “esperienza”, che, spesso, per coloro che sono alla ricerca del primo lavoro si traduce in una fase di precarietà da transizione, mentre per una parte di loro può sfociare in una precarietà cronica.

Per il nostro Paese, sarebbe quindi necessario un modello di *Smart Apprenticeship* – o *Smart Working* formativo – che perlomeno consenta ai giovani di poter svolgere una parte di esperienza di alternanza ed apprendistato utilizzando formule flessibili e personalizzate secondo l'approccio dell'*e-learning*, avendo però attenzione a stimolare l'ingaggio degli allievi con veri compiti di realtà.

È evidente che nulla sostituisce il laboratorio reale ed il rapporto allievo-maestro, ma si possono includere nella didattica *on line* vere e proprie operazioni “competenti”.

Molte attività di laboratorio possono essere svolte tramite piattaforme, software dedicato, simulazione e progettazione. Ecco alcuni esempi:

- amministrazione;
- informatica;
- grafica ;
- elettronica;
- chimica;
- turismo.

In rete sono presenti anche proposte di “laboratori domestici”, ma è una soluzione da non incoraggiare perché le abitazioni sono luoghi di rischio elevato, manca completamente l'apprendimento prossimale maestro-allievo che non può essere sostituito da videoconferenze, infine sarebbe costoso dotare tutti gli allievi di attrezzature adeguate⁸.

⁸ Si veda il Laboratorio di chimica in casa (https://it.wikibooks.org/wiki/Laboratorio_di_chimica_in_casa) che risolve la questione dei rischi con una frase inaccettabile dal punto di vista formativo: “sta solo nel lettore il buon senso e la cautela necessari per non correre rischi”.

4. Il compito di realtà

Sono soprattutto il compito di realtà ed il *project work* gli strumenti più potenti di didattica attiva e personalizzata, con rilievo anche per l'area professionale, gestibile tramite l'*e-learning*.

La strategia del compito di realtà punta a fornire agli allievi «occasioni di apprendimento» attive ed aperte al contesto, implicandosi nelle quali emergono le loro forze della vita e della conoscenza, trovano il loro ruolo e inventano le strategie per raggiungere i traguardi fissati, mobilitando le proprie risorse (conoscenze, abilità ed atteggiamenti) ed affrontando positivamente i propri limiti.

Si tratta di un "compito-sfida", a finalità prevalentemente formativa, collocato entro un contesto reale con interlocutori non ipotetici, in una situazione posta all'incrocio di vari fattori relazionali, culturali, tecnici e procedurali, aperta a scoperte che risultano tali in parte anche per gli stessi docenti, con una consegna più complessa data dall'intreccio tra il *problem posing* – quel processo teorico e pratico che serve a trasformare una situazione problematica in una questione ben definita, tramite un linguaggio che individua i fattori in gioco, chiarisce i problemi da affrontare e suggerisce le chiavi per il loro fronteggiamento e superamento – ed il *problem solving* che richiede nell'allievo la capacità di tradurre le precedenti indicazioni in un progetto di intervento che tenga conto del contesto (materiale e immateriale), da gestire in termini di benefici sostenibili per i reali destinatari.

Non si tratta di esercizi applicativi di regole o formule, né di mero attivismo, né di una limitazione del profilo culturale al solo presente, né, infine, di un processo di mero adattamento alla realtà, poiché ogni azione umana significativa e dotata di valore è sfidante in quanto presenta caratteri inediti ed imprevisti; per questa ragione non può essere esaurita da procedure routinarie, ma richiede l'attivazione dell'intelligenza culturale dell'uomo.

In questo senso, il compito di realtà sollecita gli allievi all'ingaggio nel flusso del reale stimolando le loro capacità di visione, comprensione piena del senso degli avvenimenti, paragone con il sapere canonico per giungere al giudizio, all'ideazione di un piano di intervento ed all'azione cooperativa sapendo assumere le decisioni necessarie, infine alla verifica, riflessione e giustificazione di quanto realizzato.

L'apertura all'imprevisto, la creazione di una risposta appropriata al compito-sfida e la possibilità di segnare con la propria impronta originale l'intero percorso, sono le tre caratteristiche del compito di realtà che lo rendono il passo indispensabile di una formazione compiuta, che può essere portato a termine solo tramite un ingaggio pieno dell'allievo.

Egli quindi procede secondo un metodo in cinque passi:

- Esperienza
- Comprensione
- Giudizio
- Azione
- Riflessione, Comunicazione ed Argomentazione.

È decisiva la necessità da parte dell'allievo di un lavoro di comprensione della consegna, di ideazione-gestione-monitoraggio del processo operativo, di assunzione di decisioni nei momenti critici. Infine di piena consapevolezza di quanto svolto, acquisito e maturato.

5. Il Project work

Il *project work* indica la migliore realizzazione dell'allievo, elaborata al termine di un periodo didattico significativo, sotto forma di risposta a un problema-opportunità del contesto reale in cui si svolge l'alternanza, come pure in riferimento a tematiche che spaziano in vari campi del sapere in cui egli ha potuto approfondire la conoscenza e la padronanza.

È un compito impegnativo che mette alla prova la sua reale preparazione e si propone come una sfida rilevante che gli consente di mettere in luce le sue capacità e competenze.

Il *project work* richiede:

- una committenza esplicita;
- una diagnosi del contesto;
- una proposta di intervento da concordare con la committenza;
- un progetto che conclude con un piano di attuazione indicando gli esiti attesi e il loro valore, le risorse e le condizioni di fattibilità.

Si richiamano alcuni criteri fondamentali per l'elaborazione di un *project work*:

- il tema è definito dall'allievo in accordo con il formatore dell'asse culturale di riferimento ed il tutor esperto che ne ha seguito la preparazione;
- trattandosi di un tema di interesse personale, l'allievo avrà svolto attività autonome di ricerca ed approfondimento che arricchiscono l'elaborato finale;
- la presentazione finale deve essere non solo documentativa, ma anche riflessiva ed argomentativa, dove l'allievo mette in evidenza i nessi tra l'azione compiuta (compiti, problemi e opportunità) e i saperi delle discipline coinvolte, oltre che le maturazioni personali.

Per tutto quanto detto, il *project work* possiede un rilevante valore valutativo specie per il colloquio dell'esame finale, dove l'allievo potrà dimostrare la propria preparazione ed anche la maturazione avvenuta lungo il percorso degli studi.

6. La valutazione formativa nel contesto FAD

Tutto quanto detto costituisce il quadro di riferimento indispensabile per poter ottenere tutte le evidenze necessarie ad una buona valutazione dell'attività formativa.

Infatti, la valutazione non è una fase dell'azione educativa, che inizia quando si interrompe l'insegnamento, ma rappresenta un'attitudine costante dell'educazione nella cultura. Essa risponde alle stesse finalità del CFP e si svolge in relazione ai traguardi iscritti nella progettazione e mirati in ogni momento in cui avviene l'attività didattica.

La valutazione non si riferisce solo ad una sequenza di fotografie istantanee del processo formativo, ma richiede anche elaborati significativi collocati al termine dei periodi didattici, dell'anno e del corso, che consentano una valutazione unificata e provata della preparazione degli allievi.

Quindi:

- la restituzione in un primo tempo è senza voto o livello, con le indicazioni su cui l'allievo deve migliorarsi; la seconda consegna, corretta, è oggetto di notazione;
- le verifiche collocate sullo stesso campo del sapere, se positive azzerano il precedente giudizio negativo, se negative richiedono un apposito recupero;
- sono previste prove esperte/autentiche che mettono a fuoco la padronanza degli allievi in diversi domini di competenza convergenti intorno al tema portante della prova;
- l'insegnante chiede agli allievi di preparare un elaborato complessivo da presentare al termine del periodo didattico e li accompagna nella produzione di un lavoro ben fatto.

La valutazione per competenze consiste nell'ancorare il giudizio non a frammenti isolati del processo di apprendimento, ricostruiti come in un puzzle, ma ad azioni integre, reali ed adeguate che sollecitano l'allievo all'ingaggio in situazioni complesse, nelle quali mostra di saper mobilitare quanto è in suo possesso, e ciò che scopre via via nel reale, al fine di perseguire risultati giudicati positivamente.

Queste prestazioni prendono il nome di "compiti di realtà", le cui caratteristiche sono la sfida, la criticità, il valore sociale e l'autoregolazione da parte degli allievi visti sia individualmente sia entro un gruppo cooperativo.

È quindi necessario, che, in sede di programmazione curricolare, vengano indicate le prestazioni reali e adeguate in grado di formare la “persona competente”.

Le evidenze emergenti da questi compiti e dalle prove esperte/autentiche costituiscono il focus privilegiato del riconoscimento e della valutazione/certificazione delle competenze.

L'analisi della competenza risulta centrata su tre livelli: risorse, processi, atteggiamenti.

La valutazione dei risultati di apprendimento e formativi raggiunti con attività di FAD:

- deve essere impostata secondo una cornice pedagogico-didattica nuova e condivisa: la formazione svolta entrando in casa degli allievi è sempre una comunità di pratica e di apprendimento aperta a tutto il reale;
- deve avere un carattere fortemente formativo che aiuti l'allievo a percepire in questa situazione nuova il fine dell'apprendimento, a consolidare i propri punti di forza, a sentirsi valorizzato, a utilizzare positivamente errori, a crescere nella capacità di auto valutarsi;
- deve essere calibrata principalmente su competenze e non esclusivamente su conoscenze;
- serve per avere un feedback delle attività proposte sia per misurare gli apprendimenti sia per registrare impegno e partecipazione;
- deve essere arricchita dal formatore attraverso l'attestazione, oltre che degli apprendimenti disciplinari, anche delle competenze trasversali e di cittadinanza;
- deve essere coordinata nelle modalità, criteri, valori, tra i formatori dell'équipe;
- deve essere effettuata in modo costante, trasparente e tempestivo;
- deve essere sistematicamente documentata tramite una sorta di Diario di bordo riferito ad ogni allievo.

Più in specifico, attuare una **valutazione formativa** nel contesto FAD significa:

- effettuare una rilevazione sistematica della **partecipazione**, tramite i comportamenti dimostrati dagli allievi: presenza alle lezioni online, produzione di materiali nel rispetto delle consegne, ...);
- valutare la **qualità dell'interazione**: coinvolgimento nelle esperienze online, capacità di lavorare con altri compagni, capacità di superamento delle crisi;
- valutare la **comunicazione e la riflessione**: ricchezza e pertinenza delle domande che essi pongono, capacità di rielaborazione personale (capacità di cogliere nessi ed effettuare collegamenti tra argomenti, paragone con il sé, approfondimento), capacità di orientarsi nella soluzione di un problema, ri-

flessione critica, argomentazione delle motivazioni delle risposte e delle soluzioni trovate;

- valutare la **capacità di autovalutazione e la consapevolezza** degli allievi circa i guadagni conseguiti tramite lo studio.

La valutazione **dei contenuti** viene attuata:

- privilegiando colloqui e verifiche orali faccia a faccia in video-collegamento in presenza di altri allievi;
- effettuando verifiche e prove scritte, comprese simulazioni di prove d'esame, affidate agli allievi per il tramite delle piattaforme virtuali, di mail o di altro appositamente scelto;
- limitando l'utilizzo di test graduati, preferendo, anche per garanzia di correttezza, quesiti di comprensione, collegamento, riflessione ed argomentazione.

La valutazione **delle competenze** tramite la presentazione di uno stimolo didattico nella forma del **compito di realtà**, chiedendo di produrre un **elaborato** che comprenda la comprensione della consegna, la ricerca delle informazioni secondo attendibilità delle fonti, l'elaborazione di un piano d'azione coerente e rispettoso delle norme, il superamento delle crisi, il corretto uso delle risorse cognitive e tecnologiche, la documentazione, l'argomentazione e l'autovalutazione di quanto svolto. Soprattutto – in riferimento alle competenze di cittadinanza - la motivazione del proprio elaborato mettendo in luce, oltre agli aspetti tecnici, anche il valore per la comunità e l'ambiente.

Ecco una proposta di rubrica di valutazione essenziale per la didattica FAD.

1) Area della PARTECIPAZIONE

FOCUS E INDICATORI	EVIDENZE	LIVELLI DI PADRONANZA
Partecipa alle attività sincrone (videoconferenze, <i>instant messaging</i> , etc.) e asincrone, contribuendo in modo originale e personale, nel rispetto delle regole e promuovendo un clima sereno.	<i>Rilevazione sistematica della partecipazione, tramite i comportamenti dimostrati dagli allievi</i>	
Mostra puntualità nella consegna dei materiali o dei lavori assegnati in modalità sincrona e/o asincrona come esercizi ed elaborati		
Manifesta una collaborazione costruttiva alle attività proposte, singolarmente, in coppia o in gruppo		

2) Area della COMUNICAZIONE

FOCUS E INDICATORI	EVIDENZE	LIVELLI DI PADRONANZA
Si esprime in modo chiaro, logico e lineare sia nella comunicazione scritta sia in quella orale (sincrono e asincrono)	<i>Osservazione sistematica degli interventi orali</i>	
Possiede le conoscenze appropriate alla comprensione della realtà ed all'intervento in essa	<i>Lettura dei testi prodotti: mappe, schede, dossier, relazioni, presentazioni, project work, autovalutazione.</i>	
Manifesta una corretta padronanza della lingua inglese sia grammaticale che lessicale		
Manifesta una corretta padronanza della lingua italiana sia grammaticale che lessicale	<i>Ciò richiede di stimolare la comunicazione secondo criteri sia grammaticali e lessicali sia di padronanza dei contenuti.</i>	
Argomenta e motiva le proprie idee/opinioni, commenta i risultati di un'indagine o di un modello.		

3) Area dell'AZIONE REALE

FOCUS E INDICATORI	EVIDENZE	LIVELLI DI PADRONANZA
Comprende la consegna, interpreta correttamente la situazione problematica ed elabora un piano di ricerca dei dati per l'elaborazione del piano d'azione	<i>Analisi sistematica delle evidenze di ogni fase del compito di realtà.</i>	
Ricerca le informazioni secondo attendibilità delle fonti, completezza e coerenza, interpreta testi di differente tipologia e li seleziona in relazione al compito	<i>Va richiesto agli allievi di produrre un elaborato che comprenda la comprensione della consegna, la ricerca delle informazioni secondo attendibilità delle fonti, l'elaborazione di un piano d'azione coerente e rispettoso delle norme, il superamento delle crisi, il corretto uso delle risorse cognitive e tecnologiche, la documentazione, l'argomentazione e l'autovalutazione di quanto svolto.</i>	
Elabora un piano d'azione coerente al compito, realistico, rispettoso delle norme tecniche, della sicurezza e della sostenibilità	<i>Infine va richiesto loro di esprimere la motivazione del proprio elaborato mettendo in luce, oltre agli aspetti tecnici, anche il valore per la comunità e l'ambiente.</i>	
Di fronte alla crisi, mostra capacità di riflessione e di rielaborazione del piano d'azione		
Mostra padronanza nell'uso delle risorse storico sociali		
Mostra padronanza nell'uso delle risorse matematiche		
Mostra padronanza nell'uso delle risorse scientifico professionali		
Documenta quanto acquisito e prodotto utilizzando correttamente strumenti e tecnologie adeguate, trovando soluzioni a problemi tecnici		
Motiva il proprio progetto mettendo in luce, oltre agli aspetti tecnici, anche il suo valore per la comunità e l'ambiente		

Si propone ora una traccia per l'autovalutazione, da richiedere al termine di un lavoro significativo:

Allievo _____ Corso _____ anno _____ Progetto svolto _____ <ul style="list-style-type: none"> • Descrivi il percorso del progetto • Descrivi il lavoro che hai fatto tu • Spiega se hai avuto difficoltà e come le hai risolte • Cosa hai imparato dalle attività svolte • Cosa vorresti ancora imparare • Come valuti il tuo impegno durante tutto il percorso (principiante, competente, eccellente) • Spiega il tuo giudizio • Questa esperienza formativa ti ha aiutato a chiarire il tuo progetto personale? Spiega
--

7. L'esame

Perché possa valutare la padronanza dei candidati in riferimento agli assi culturali ed all'area di indirizzo, è bene che l'esame finale preveda tre modalità di valutazione:

- A. **Elaborato scritto** riferito ad una tematica rilevante connessa agli assi culturali ed alla cittadinanza. In questo modo è possibile valutare le competenze linguistiche e storico sociali. Se l'esame è a distanza, per evitare copie è necessario elaborare tracce che – oltre alla necessaria introduzione - enfatizzano i collegamenti tra discipline, gli esempi e le riflessioni ed i giudizi relativi alle questioni attualmente in gioco.
- B. **Prova esperta** – con inclusione di linguaggi, matematica, scienze, sicurezza e sostenibilità – elaborata da un gruppo di formatori del settore. Se non potrà essere svolta entro il contesto laboratoriale, sarà necessario che la prova esperta assuma i caratteri di un compito di realtà in grado di rilevare le competenze mirate tramite un tema-guida a carattere progettuale.
- C. **Colloquio** con presentazione del *project work*/capolavoro. Tramite il confronto, il colloquio fornirà ai commissari la possibilità di rilevare la preparazione del candidato in riferimento ai diversi assi culturali, oltre alla consapevolezza ed al progetto personale di vita, lavoro e studio.

8. La prospettiva: per non farsi trovare impreparati

Nella prima fase della quarantena sono state avvantaggiate quelle strutture formative che già avevano incluso nella propria attività delle pratiche consistenti di *e-learning*, non in forma isolata o volontaristica, ma in modo sistematico e strutturato delle piattaforme tecnologiche e del corredo di supporti didattici elaborati ad hoc.

Per molti il ricorso obbligatorio alla FAD ha significato acquisire in un tempo brevissimo le competenze necessarie alla didattica d'emergenza; in questo scenario, ha prevalso l'approccio comunicativo centrato sulla ripresa di contatto con gli allievi e sulla lezione frontale. Questa fase si è conclusa presto, quando il senso dell'emergenza ed il desiderio di riallacciare i contatti reciproci si sono attenuati; l'avvicinamento alla fine dell'anno formativo ha posto in modo più impellente il tema della variazione delle metodologie didattiche in relazione ai traguardi formativi dei corsi e quello della valutazione e certificazione delle competenze "attendibile", ovvero basata su prove reali ed adeguate.

Nel frattempo si fa urgente la necessità di affrontare la prospettiva del prossimo anno. Per non farci trovare impreparati occorre immaginare due fasi: una di transizione della durata di uno-due anni fino alla disponibilità del vaccino, ed una che possiamo chiamare “nuova fase ordinaria” poiché non sarà simile a quella precedente alla pandemia, ma richiederà l'adozione ordinaria di un dispositivo didattico blended ed organizzativo veramente flessibile e personalizzato.

1) *Fase di transizione*

Sembra abbastanza realistico pensare che, fino alla disponibilità di un vaccino efficace, i prossimi due anni saranno di transizione con regole selettive di distanziamento. Rispetto al contesto formativo, ciò porterà ad una continuazione, pur se in misura meno rigida rispetto all'attuale emergenza, della metodologia FAD entro un modello formativo blended con i seguenti caratteri:

- riferito ad una progettualità ed un canone formativo essenziali e fondati;
- strutturato per piccoli gruppi non solo per evitare assembramenti, ma anche per garantire una zona prossimale più efficace e meno dispersiva della classe;
- personalizzato, con particolare riferimento alla didattica laboratoriale e reale tramite ricorso a pratiche di *smart apprenticeship*;
- con una valutazione formativa, dei contenuti e delle competenze;
- con una certificazione attendibile, riferita a compiti reali ed adeguati corrispondenti agli ambiti professionali di riferimento;
- supportato da una piattaforma che documenti correttamente la presenza, la partecipazione e le evidenze della valutazione;
- con il supporto di una struttura di servizio di rete che consenta la produzione e la condivisione di dispositivi didattici e tecnologici di qualità.

Questa strategia formativa rappresenta un cambio pedagogico ed organizzativo considerevole rispetto all'**era pre-coronavirus**, per raggiungere il quale occorrerà portare a sistema in modo intelligente e rigoroso le pratiche sperimentali adottate in questo periodo straordinario e sostenere un piano di rinnovamento culturale e metodologico, che si intreccia in buona parte con il progetto di revisione dell'insegnamento degli assi culturali e della definizione di un canone formativo adatto a quella che possiamo chiamare “**era del risveglio**”.

2) *Nuova fase ordinaria*

Anche quando sarà disponibile un vaccino efficace, il quadro della formazione dovrà assumere un carattere decisamente rinnovato rispetto all'era precedente.

Al centro di questa impostazione vi deve essere necessariamente la considerazione della tutela della salute pubblica a fronte della stagione delle emergenze sanitarie che non può essere considerata chiusa con l'atteso debellamento dell'attuale virus.

Quella che è stata definita “era della pandemia” rappresenta lo scenario più probabile per i prossimi decenni, che obbligherà a ridefinire il modello di società e di comportamento individuale, dei gruppi, delle comunità e delle istituzioni in base al principio del “ragionevole rischio” che porta con sé un cambio di prospettiva rispetto al modello postmoderno:

- dalla “cura di sé” alla responsabilità verso gli altri;
- dal primato dell’individuo slegato al primato del legame sociale stabile;
- dall’enfasi sulla mobilità all’enfasi sulla comunità;
- dagli assembramenti ai distanziamenti ed avvicinamenti selettivi.

È bene che non ci si immagini al termine di questa lunga quarantena di ritornare al tempo precedente, ma si ponga testa e mano ad un vero e proprio risveglio della società e quindi della scuola, resi più consapevoli e vivi dall’esperienza trascorsa.

Di fronte ad un modello “neocomunitario”, i caratteri del nuovo sistema formativo sembrano essere i seguenti:

- un’opzione chiaramente formativa corredata da un curriculum adatto al tempo del risveglio;
- un profilo del sistema che permetta di garantire l’offerta formativa in ogni evenienza (malattia degli allievi e degli insegnanti, eventi naturali...),
- una formazione autenticamente personalizzata e per piccoli gruppi gestita – almeno fino al secondo ciclo degli studi - da formatori di asse culturale piuttosto che di singola disciplina,
- un’organizzazione non solo flessibile ma anche fluida, capace di erogare servizi di qualità a fronte dei diversi scenari che possano manifestarsi,
- un sistema effettivamente basato sull’autonomia, non solo sui singoli istituti, ma centrato sulle reti di comunità, in modo da rendere possibile un dispositivo comune di innalzamento della qualità formativa oltre che la razionalizzazione delle risorse strategiche come le tecnologie, la formazione del personale, la produzione di materiale didattico di qualità utilizzabile secondo un approccio blended.

Tre sono gli elementi strategici di questo impianto:

- andando oltre la prospettiva limitata delle “buone prassi”, è necessario pensare ad un servizio di supporto per l’*e-learning* a disposizione dell’intero sistema, che raccolga, aggiorni e renda disponibile piattaforme tecnologiche validate dall’esperienza e materiale di qualità fruibile in vari contesti (videolezioni, tutorial, moduli didattici e compiti di realtà, prove di valutazione e prove esperte) riferito ai nuclei rilevanti del sapere presenti nei diversi percorsi degli studi;

- occorre pensare ad un dispositivo di certificazione delle competenze effettivamente personalizzato, con riferimento esplicito alle reali evidenze delle competenze attestate, integrato con le piattaforme di placement;
- occorre coinvolgere le Università e le alte scuole per formare le figure di **manager facilitatori dei sistemi formativi "sostenibili"** in epoca di vulnerabilità sanitaria, oltre a figure di **tutor plus** che svolgano il ruolo di accompagnamento fiduciario degli allievi per un periodo consistente del loro percorso formativo.

È necessario che gli Enti di Formazione propongano alla Conferenza Stato-Regioni un piano unitario di rinnovamento che, dotato delle necessarie risorse, permetta di gestire questa transizione verso un sistema formativo blended per gruppi e non solo per classi, con comunità virtuali, organizzazione flessibile e personalizzata, strutture di servizio e smart apprenticeship.

Una crisi da non sprecare L'educativo digitale prima, durante e dopo il Coronavirus¹

ROBERTO FRANCHINI²

Qualche anno fa pubblicai un volumetto, dal titolo *L'apprendimento mobile attivo*, che costituiva il rapporto finale, in termini di modellizzazione e studio di impatto, di una lunga ricerca condotta nei Centri di Formazione Professionale salesiani, nel confronto con alcune esperienze europee ad alto tasso di innovazione dei processi formativi³.

La tesi principale era molto semplice: come dal Seicento in poi, sino alla Rivoluzione Industriale, l'invenzione della stampa provocò il cambiamento di paradigma di scuola, mettendo al centro strumenti didattici come il libro, la lezione e la classe (frutti pedagogici della modernità), così oggi il digitale sta radicalmente trasformando l'educazione, portando al centro strumenti come Internet, le piattaforme di comunicazione/condivisione e i social network. Non perché la tecnologia guidi l'educazione, ma perché l'educazione, immersa nel suo tempo, valorizza la tecnologia, potenziando se stessa.

La comparsa delle nuove tecnologie educative, dunque, non da luogo semplicemente ad un potenziamento dei modi ordinari di fare scuola, ma a ben vedere provoca un vero e proprio cambiamento paradigmatico, che introduce in uno scenario radicalmente nuovo, che potrebbe essere definito *educativo digitale*.

1. Il cambiamento paradigmatico

Nel parlare di cambiamento, è bene evitare di porsi sul terreno scivoloso delle mode pedagogiche e degli slogan didattici. In realtà, il rapporto tra insegnamento e apprendimento è la conseguenza di trasformazioni più profonde, che si giocano

¹ Alcune parti di questo articolo sono già state pubblicate dal sito tuttoscuola.com, nell'ambito dell'intenso dibattito che l'autorevole rivista ha promosso sulla questione della scuola durante e dopo il Coronavirus

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

³ FRANCHINI R., *L'apprendimento mobile attivo. Rapporto finale della sperimentazione Icnos del CNOS-FAP*, Roma, 2016.

nell'ambito di come l'umanità nei suoi cicli storici organizza lo scambio di informazioni. Insomma, il presente contributo prova a porsi sul livello di un cambiamento paradigmatico, e non del semplice avvento di una nuova metodologia, indotta da circostanze.

Per questo, prima ancora di parlare di scuola, è bene partire da una considerazione trasversale e in qualche modo radicale: che cosa si intende per cambiamento paradigmatico? Qual è il livello di cambiamento che viene evocato quando a mutare non è semplicemente un metodo o una singola teoria, ma un'intero paradigma? Che cosa in effetti sta cambiando?

Per Thomas Kuhn⁴ il termine paradigma indica un insieme coerente di principi che stanno alla base di conquiste scientifiche universalmente riconosciute, le quali, per un certo periodo, forniscono un modello di problemi e soluzioni accettabili a coloro che praticano un certo campo di ricerca. In altre parole, il paradigma è una struttura profonda, formata da credenze e assunti metafisici, molto prima che da modelli scientifici di spiegazione. Il paradigma si collega ad una specifica comunità scientifica, in quanto genera procedimenti metodologici, modalità di comunicazione e di dimostrazione delle teorie, a cui si ispira il lavoro di un settore e/o di un gruppo di studiosi in una data epoca. Pertanto, il paradigma si instaura e si rafforza sulla base di condizioni e fattori non scientifici, ma valoriali, sociali e psicologici, prendendo vita nella concretezza di un periodo storico, e nella visione del mondo condivisa all'interno di esso.

L'astronomia tolemaica o quella copernicana, la fisica aristotelica o quella newtoniana sono esempi di paradigmi: lo studio di tali paradigmi prepara lo studente a diventare membro della particolare comunità scientifica con la quale più tardi dovrà collaborare. La comunità scientifica, che è il soggetto portatore, posta in rapporto biunivoco con il proprio paradigma di riferimento, è dunque costituita da coloro che condividono un insieme di valori scientifici ed etici, hanno in comune criteri di giudizio, problemi, modelli interpretativi, metodi e vie di soluzione per risolvere quei problemi e, cartina di tornasole, concordano, sulla necessità che i loro successori siano educati in base agli stessi contenuti e valori.

I paradigmi, naturalmente, non sono immutabili, anche se la loro erosione è più lenta e secolare rispetto al semplice avvicinarsi di singole teorie. Per spiegare i fattori che determinano il cambiamento paradigmatico, segnando le fasi più significative dell'evoluzione scientifica, Thomas Kuhn descrive il passaggio tra due fasi, quella della scienza cosiddetta "normale" e quella della scienza straordinaria. La «scienza normale» è quel tipo di attività di pensiero che si sviluppa durante il

⁴ KUHN T., *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino, 2009.

periodo nel quale la comunità scientifica ammette determinate “teorie” come indiscutibili, accettando di studiare nuove prospettive o di risolvere i problemi alla luce di queste teorie.

Pertanto, entro i confini della scienza normale non si è disponibili a mettere sotto la lente i fondamenti sui quali la stessa scienza, implicitamente, poggia, ma solamente questioni concrete, risolvibili a partire dai presupposti taciti, nell’ambito di un normale progredire. Insomma, il paradigma risponde ad un modo di pensare e di agire universalmente riconosciuto, il quale per un certo periodo di tempo fornisce un modello di problemi e soluzioni accettabili a coloro che praticano un certo campo di ricerca. “Scienza normale significa una ricerca stabile fondata su uno o più risultati raggiunti dalla scienza del passato, ai quali una particolare comunità scientifica, per un certo periodo di tempo, riconosce la capacità di costituire il fondamento della sua prassi ulteriore⁵”.

Evidentemente la “scienza normale” di Kuhn non rispetta i canoni di quella disponibilità alla “falsificazione” che Popper considera essenziale per la scienza⁶. Al contrario, essa non ricerca in modo alcuno la sostituzione delle teorie che costituiscono il “paradigma” nel quale lavora, ma si muove solo per costruire nuove applicazioni di tali teorie: in questo senso, la sua attività è “non critica”.

La “scienza normale” non è di per sé un fenomeno negativo, anzi: essa può esistere come esiste la routine in qualsiasi attività umana. La fiducia irriflessiva in un paradigma, di fatto, è la cornice entro la quale è possibile dispiegare la capacità umana di elaborare idee e affrontare problemi concreti, dando luogo ad una serie di scoperte, che tuttavia si muovono entro confini dati. In effetti, il progresso scientifico per la maggior parte si spiega, secondo Kuhn tramite l’esistenza della scienza normale: il fatto che gli scienziati accettino un paradigma indiscusso permette loro di concentrarsi sistematicamente su aspetti specifici della propria comunità di pratiche.

I “paradigmi” offrono agli uomini una visione del mondo (almeno per la piccola parte che questi studiano) nella quale hanno senso le teorie che essi propongono e utilizzano; di conseguenza, il compito della scienza normale si “riduce” allo studio dei problemi concreti che si presentano all’interno di questa concezione del mondo, affinando la propria capacità analitica. Nel tempo, tuttavia, il progredire stesso della scienza normale finisce nell’imbattersi in problemi che essa non riuscirà a risolvere. La natura, la portata, la quantità e la gravità dei problemi, o comunque delle questioni irrisolte, finiscono per provocare una crisi, ed è così

⁵ Ibi, p. 29

⁶ POPPER K.R., *Logica della scoperta scientifica. Il carattere autocorrettivo della scienza*, Einaudi, Torino, 2010.

che si comincia ad interrogarsi sulla validità del paradigma accettato pacificamente fino a quel momento.

In queste circostanze può trovare spazio la "scienza straordinaria", ossia quell'attività scientifica volta alla ricerca di nuovi fondamenti di pensiero, capaci di risolvere la crisi. Una volta che i valori, le prospettive e i nuovi criteri ispirativi trovano consenso nella comunità, si verificano le cosiddette "rivoluzioni scientifiche", intese "come quegli episodi di sviluppo non cumulativi nei quali un vecchio paradigma viene rimpiazzato, completamente o in parte, da uno nuovo e incompatibile"⁷.

La «scienza straordinaria» si verifica dunque solamente in circostanze eccezionali, quando il progresso della scienza normale arriva a un punto nel quale le anomalie sono tali e tante da rendere necessaria l'elaborazione di nuovi assunti, che superino le possibilità di questo paradigma. Qui nasce una fondamentale domanda: come si arriva ad accettare un nuovo paradigma? Su che base i ricercatori accettano una nuova visione come punto di partenza della loro riflessione?

Un nuovo paradigma non si accetta sulla base di argomenti specifici: infatti, esso non si muove sul terreno delle argomentazioni e delle conseguenze logiche, ma sul piano, più alto e più avvolgente, di una nuova visione del mondo (o almeno di quel particolare "mondo" che è oggetto di studio). Kuhn parla in questo senso della "incommensurabilità" dei paradigmi: la competizione tra paradigmi non è il tipo di battaglia che si possa risolvere tramite prove. Per questo tipo di esperienza, differente e più profonda rispetto ad una semplice falsificazione di concetti e teorie, Kuhn usa il termine "*conversione*": "il passaggio da un paradigma a un altro è un'esperienza di conversione che non si può forzare"⁸.

Certamente possono anche esserci ragioni specifiche che possano indurre ad accettare una nuova visione del mondo (ad esempio, la maggiore capacità di dipanare aporie o di risolvere problemi). Tuttavia, la progettazione prima, e l'adesione poi ad un nuovo paradigma non dipende in primo luogo dalla percezione di errori passati, quanto e soprattutto dall'intuizione di prospettive future, degne di essere perseguite.

Per concludere, è chiaro che cambiare un paradigma non è un'operazione lineare e semplice, unicamente per il fatto che coloro che sono chiamati ad elaborarne uno nuovo in realtà già da sempre vivono all'interno di una comunità scientifica, e dunque immersi, in modo irriflessivo e per così dire spontaneo, nel paradigma stesso che devono falsificare, generandone uno nuovo. Nel momento nel quale,

⁷ KUHN T., cit., p. 119

⁸ Ibi, p. 55

tuttavia, una nuova intuizione apre un lampo su una nuova visione del mondo, allora alcuni iniziano a percepire con più attenzione le anomalie del loro stesso modo di pensare, entrando a poco a poco in percezioni nuove, che dovranno in seguito trovare corpo in una nuova generazione di idee, teorie e prospettive.

2. L'evoluzione dei paradigmi scolastici

La storia di come l'umanità apprende e scambia informazioni è contrassegnata, secondo Floridi⁹, da tre grandi fasi, che creano le scansioni per due grandi rotture paradigmatiche:

- la *preistoria*, caratterizzata dalla trasmissione solo orale delle informazioni;
- la *storia*, iniziata in modo sotterraneo circa seimila anni fa con l'invenzione della scrittura, ma perfezionata e pienamente affermata solo con l'avvento della stampa, che ha consentito la progressiva elaborazione e accumulazione delle conoscenze e delle tecniche;
- l'*iperstoria*, che con l'invasione di Internet inserisce gli individui in un fitto reticolo di informazioni, dati e stimoli che fa in modo che non esista più una distinzione tra vita online e offline (si è invece, come afferma Floridi, perennemente *onlife*).

Il correlato pedagogico e "scolastico" delle tre fasi è da individuare in tre paradigmi:

- l'educativo orale;
- l'educativo cartaceo;
- l'educativo digitale.

L'educativo orale, ovvero il paradigma educativo precedente all'invenzione della stampa, era contrassegnato da una relazione educativa "duale e forte", in quanto connessa ad un modello tutoriale. Il passaggio dei saperi, in modalità orale, avveniva nel contesto del rapporto intenso tra tutore e apprendista, al più mediato dalla presenza di pochi e preziosissimi manoscritti.

I potenziali vantaggi di questo scenario sono facilmente immaginabili: l'intensità della relazione può facilmente creare fascino e scintilla, mentre la persona dell'apprendista è decisamente al centro della dinamica pedagogica (il

⁹ FLORIDI L., *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Raffaello Cortina editore, Milano, 2017.

tutore è poco più di un servo, assunto dall'aristocratico genitore). I ritmi sono per principio calibrati in situazione, e le attività possono agevolmente essere accompagnate da pratiche informali, dal gioco al prezioso strumento del colloquio educativo.

Al contempo, i limiti del paradigma sono altrettanto evidenti: esso disegna una concezione profondamente elitaria dell'educazione, costosa e riservata a pochi. La natura aristocratica dell'educativo orale, ulteriormente confermata dall'inaccessibilità dei saperi, attingibili solo attraverso la mediazione del maestro e del sapiente.

Persino la fruizione delle Sacre Scritture è riservata a pochi, attraverso lo strumento perfetto e immodificabile della lingua latina, prevenendo così ogni tipo di errore (ma anche di interpretazione storica e di approfondimento).

È facile immaginare la rivoluzione culturale accaduta con l'invenzione della stampa: essa, infatti, non contribuì semplicemente alla disponibilità delle informazioni, ma ne modificò profondamente la "distribuzione", dalle modalità "produttive" della tradizione orale alle modalità "riproduttive" della tipografia.

Non è un caso che di lì a poco mutò radicalmente il modo di fare scuola, introducendo quello che è possibile denominare l'educativo cartaceo, contrassegnato da un pacchetto di strumenti e metodi riconducibili a lezioni, libri, interrogazioni e voti. La relazione educativa si sfuma, spostandosi dal modello duale-tutoriale all'assetto frontale e cattedratico, che ancora oggi prevede la trasmissione efficiente dei saperi dall'insegnante ad un numero considerevole di alunni, posizionati nei banchi in una posizione che consenta loro di ascoltare e scrivere, riproducendo a loro volta i saperi.

Infine l'avvento di Internet, dei nuovi media e dei social, insomma, di quella che Floridi in modo sagace denomina *infosfera*: gli studenti di oggi sono costantemente connessi e impegnati a interagire sui social network, portando con sé motivazioni e stili di apprendimento profondamente diversi da quelli di ieri. Non migliori o peggiori, semplicemente diversi.

Ciò che ci attende, ben prima del Coronavirus, è il non facile impegno del ripensamento globale della relazione educativa, a partire da, ma ben oltre il fattore tecnologico, allo scopo di studiare entro quale scenario, e a quali condizioni/limitazioni, il cambiamento in atto possa andare a vantaggio dell'educazione di questa e delle prossime generazioni.

Se si è di fronte ad un cambiamento di paradigma, è necessario non semplicemente inserire le tecnologie dentro il modello attuale, ma trasformare il modello stesso. Non si mette vino nuovo in otri vecchi, altrimenti il vino nuovo spacca gli otri, si versa fuori e gli otri vanno perduti. Fuori dalla metafora evangelica, inserire le tecnologie e Internet dentro la classe tradizionale potrebbe essere un'operazione non solo inutile, ma persino pericolosa.

3. La difesa contro l'educativo digitale

La scuola italiana prima del COVID-19 stava strenuamente resistendo al cambiamento, arroccata sul suo tradizionale compito di alfabetizzazione, e dunque incline a difendersi dai pericoli del digitale, salendo sui bastioni della disciplina e del presunto dovere di trasmissione culturale. I nuovi media faticavano ad essere accolti nel loro potenziale educativo, fecondo di possibili sviluppi sul piano della flessibilità e della personalizzazione.

Naturalmente ogni scuola e ogni docente esprime un consenso sulla linea dei principi pedagogici generali: valori come la personalizzazione, l'attenzione a tutte le dimensioni del fanciullo e l'allargamento del curriculum ad una gamma ampia di competenze, comprendenti anche quelle civiche e socio-emotive, non sono in discussione. Al contempo, tuttavia, esse rischiano di rimanere parole vuote, se non sono accompagnate da una coerente riflessione metodologica, che ne individui le possibili traduzioni sul piano della prassi, e dunque considerando anche il contesto.

Tuttavia, quando si affronta la questione del come, allora si manifestano le resistenze, che si esprimono sovente mediante il gioco del "sì, però..."¹⁰. Il "sì" rappresenta la parte compiacente, atta a manifestare stima nei confronti degli innovatori (considerati spesso e bonariamente come visionari); il "però" rappresenta il prudente approdo al realismo, connotato da alcune traiettorie che Zhang elenca in questo modo:

- le scuole e i docenti sono troppo impegnati e la situazione è troppo problematica per poter affrontare anche la questione dell'innovazione;
- gli standard nazionali e le relative azioni di vigilanza rappresentano un impedimento ai percorsi di cambiamento, pur augurabili;
- le famiglie ed altri *stakeholders* sono contrari al cambiamento, ostacolando di fatto qualsiasi traiettoria innovativa;
- infine, non ci sono le risorse economiche, organizzative e strumentali per intraprendere la strada del cambiamento.

In realtà, una visione di scuola adatta al contesto e attenta all'evoluzione non solo dei *media*, ma anche dei bisogni educativi, potrebbe paradossalmente costituire la via d'uscita proprio a quei problemi che vengono segnalati come im-

¹⁰ Cfr. BERNE E., *A che gioco giochiamo*, Bompiani, Firenze, 2018.

Anche Zhao riprende questa considerazione, definendola "yes but mindset", cfr. ZHAO Y. - EMLER T.E. - SNETHEN A. - YIN D., *An education crisis is a terrible thing to waste. How Radical Changes Can Spark Student Excitement and Success*, Teachers College Press, 2019.

pedimento ad essa. Infatti, una volta entrati nel nuovo paradigma, alcuni problemi tendono a scomparire: famiglie e istituzioni vengono coinvolte in uno scenario diverso, allontanandosi dal formalismo burocratico; il cambiamento organizzativo rivoluziona il *setting* didattico, ricollocando in uno scenario favorevole questioni annose come quella del rapporto numerico docenti/allievi e quella delle risorse strumentali.

Insomma, probabilmente dietro alla resistenza c'è di più di una sommatoria di problemi da affrontare: semplicemente, mentre adottare una singola metodologia può essere un'operazione abbastanza lineare, entrare in un nuovo paradigma è tutt'altra cosa, dando perciò luogo ad una corrente impetuosa di obiezioni e dinieghi.

Nulla di nuovo, d'altronde; infatti era già successo: il mondo dell'educazione durante il Seicento aveva reagito con vigore contro il demonico strumento del libro stampato. Filippo di Strata, educatore, tutore e religioso domenicano, aveva scritto: *"Il mondo è andato avanti benissimo per seimila anni senza la stampa, e non c'è alcun motivo perché le cose debbano cambiare adesso. La stampa corromperà i giovani che avranno facile accesso a testi scandalosi; le traduzioni in volgare delle sacre scritture daranno luogo a errori grossolani; i volumi usciti dalle stamperie sono oggetti sudici, indegni di stare in dimore rispettabili; comprandoli, infine, si finanzia una razza (quella degli stampatori) che scialacqua i guadagni in vino e prostitute. Est virgo hec penna, meretrix est stampificata"*.

Ma egli sbagliava, e infatti nel corso del tempo il mondo dell'educazione ha per così dire "digerito" la novità della stampa, rintracciando le opportune contromisure, e massimizzandone i vantaggi: l'adozione del libro di testo ha infatti coniugato il principio dell'autorità, proprio della tradizione orale, con i vantaggi della riproduzione seriale, che ha portato la conoscenza nelle scuole e in ogni casa, sino ai giorni nostri, completando un percorso secolare di alfabetizzazione di massa.

Il nuovo modello di scuola, fatta di cattedre, banchi, libri, penne, registri, valutazioni numeriche, orari dettagliati e compiti a casa fu dapprima modellizzato dai gesuiti, nel celebre trattato *Ratio Atque Institutio Studiorum Societas Jesu*, e poi definitivamente sancito in epoca di Rivoluzione Industriale, in quanto opportunamente individuato come strumento efficace per portare tutti gli studenti ad uno standard minimo di conoscenze, mediante l'introduzione dell'obbligo di istruzione.

Tutto questo, nel tempo, è diventato una sorta di grammatica di scuola¹¹, ovvero un insieme di regole e di ruoli che guida il funzionamento dell'istituzione

¹¹ TYACK, D. – W. TOBIN, *The "Grammar" of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change?* *American Educational Research Journal*, 31(3), 1994, pp. 453-479.

scolastica, in modo per così dire implicito e non detto. Né la grammatica della scuola, né la grammatica del linguaggio devono essere consapevolmente comprese per funzionare senza intoppi. In effetti, gran parte della grammatica della scuola è diventata così ben consolidata che in genere è data per scontata come lo sono le scuole stesse. È la deviazione dalla pratica abituale nella scuola (o dalla pratica abituale del parlare) che attira l'attenzione¹².

Già l'avvento delle tecnologie costituiva una prima potenziale (salutare?) minaccia per questa grammatica. Cosa succede alla scuola quando il tradizionale compito di trasmettere le conoscenze è messo in discussione dalla vorticosità della società dell'informazione? Il modo tradizionale di organizzare l'istruzione è adeguato ai giovani di oggi, i cosiddetti nativi digitali? Che tipo di autorità può avere il docente, quando l'informazione di cui era fonte esclusiva oggi è accessibile in modo straordinariamente rapido e gratuito? Possiamo ancora ragionare sul concetto di *standard* educativo, quando il processo storico di alfabetizzazione di massa è da intendersi concluso, mentre altre questioni vanno imponendosi, come ad esempio la demotivazione, la dispersione, l'analfabetismo emotivo e critico e la strage del talento? Non sarebbe meglio virare dal concetto di standard a quelli, pedagogicamente più densi, di personalizzazione e di educazione alla cittadinanza?

Come afferma la Raccomandazione Europea sulla modernizzazione dei sistemi di istruzione (2018), "[...] *la scuola, per tradizione luogo di acquisizione del sapere, è oggi affiancata da numerose altre fonti di informazioni accessibili. Le tecnologie moderne hanno liberato l'istruzione, aperto opportunità per attività educative multidimensionali e creato uno spazio educativo. Una sfida importante consiste nel rendere la scuola il luogo più interessante di questo spazio. Il ruolo dei sistemi di istruzione è quello di formare una persona completa, che si realizzi in ambito professionale, sociale, culturale e civico in un ambiente diversificato e globale*".

La Raccomandazione sinteticamente richiama un cambiamento sia negli obiettivi (dai contenuti alle competenze, dall'istruzione all'educazione) che nel metodo (attività educative multidimensionali). Queste istanze erano già vive prima del Coronavirus, anche se molto spesso temute e rimosse. Oggi, tuttavia, c'è un'altra pressante questione, che mina alla base l'ordinaria grammatica della scuola: i giovani possono tornare nelle aule alveare, stretti gli uni di fianco agli altri in spazi angusti, predisposti per il classico schema della lezione e dell'esercizio individuale controllato?

La risposta è no, almeno nell'immediato. Questo però non vuol dire che la didattica a distanza sia la soluzione definitiva: il Tofu non è formaggio, come ha

¹² Ibi, p. 454.

ironicamente commentato Yong Zhao sul suo Blog¹³. La didattica a distanza sta certamente aiutando il mondo della scuola a gestire una crisi, fornendo un modo temporaneo e alternativo di gestire i processi formativi, ma certamente prima o poi gli studenti torneranno nello spazio educativo, godendo degli innumerevoli vantaggi di una relazione reale e non virtuale.

4. Uscire dalla crisi: il vaccino dell'educativo digitale

La questione dunque diventa: trovato il vaccino la scuola sarà automaticamente guarita, e dunque autorizzata ad andare avanti esattamente come prima? O anche la scuola ha bisogno di un vaccino, che guarisca altre endemiche malattie, come la noia, la ripetitività e l'insignificanza? L'educativo digitale rappresenta un potente vaccino per rendere la scuola e i suoi abitanti immuni da un'emergenza che ha luogo da qualche decennio, e che consiste nel diuturno protrarsi dell'educativo cartaceo nel tempo dell'educativo digitale, stasi che produce le anomalie della demotivazione e del senso di inutilità, quando non il ritualismo acritico e dottrinale.

Questo vuol dire che il digitale rende la scuola efficace? La risposta è no. Non è lo strumento (media) che rende efficace l'insegnamento. Paradossalmente, l'educativo digitale può essere realizzato anche senza l'aiuto dei nuovi media: la scuola flessibile, non standardizzata e capace di personalizzare è stata messa in atto da grandi educatori, come don Milani, anche in assenza di tecnologie. Al contrario, è vero anche che le tecnologie possono essere usate per replicare la didattica tradizionale, ignorando la rottura paradigmatica che esse in qualche modo richiedono.

L'approccio tradizionale, infatti, si dimostra molto resistente, anche durante l'emergenza: mentre gli studenti sono a casa e apprendono a distanza, alcuni docenti tendono a replicare lezioni e contenuti che avrebbero tenuto a scuola, e che ora si sforzano di organizzare online, attraverso la cosiddetta modalità sincrona. Le principali indicazioni ministeriali e regionali durante l'emergenza raccomandano la modalità sincrona, considerando quella asincrona come una modalità secondaria, e poco consigliabile. La modalità sincrona del webinar, infatti, consente l'esatta e probabilmente folle replicazione dell'orario scolastico, fatto di un caleidoscopio di numerose discipline nell'arco di tempo di una sola mattinata: sullo sfondo l'inveterata esigenza del controllo, oltre che della trasmissione lineare delle conoscenze.

¹³ Cfr. <https://nepc.colorado.edu/blog/tofu-not-cheese>, citato da Associazione Docenti e Dirigenti Scolastici italiani, <https://adiscuola.it/pubblicazioni/il-tofu-non-e-formaggio-reinventare-linsegnamento-durante-il-covid-19-ripensare-il-curriculum/>, pagina visitata il 29 aprile 2020.

A ben vedere, la modalità asincrona avrebbe potuto invece rappresentare un'opportunità per attivare gli studenti, consentendo loro di lavorare a progetti e compiti di realtà secondo i loro ritmi, modalità e tempi, interagendo, attraverso i molteplici canali offerti dai nuovi media, non solo con i propri docenti, ma anche con altri adulti significativi, con i compagni e con altri potenziali partner di apprendimento.

Insomma, la scuola piega la tecnologia ai suoi scopi e modalità consueti, invece di interrogarsi sul potenziale trasformativo che la tecnologia reca, potendo rendere la scuola più feconda nei suoi fini educativi più autentici. Da sottolineare a questo proposito la già proposta classificazione del rapporto tra tecnologia ed educazione fatta da Puentedura, nell'ambito del cosiddetto modello SAMR (Substitution Augmentation Modification Ridefinition). Il ricercatore espone quattro possibili modalità di integrazione della tecnologia nella didattica, due delle quali semplicemente migliorative (sostituzione e potenziamento), due invece di carattere trasformativo (modifica e ridefinizione)¹⁴.

Nelle cosiddette modalità migliorative, la tecnologia è usata per svolgere le medesime routine che venivano perseguite in sua assenza. L'insegnamento rimane centrato sul docente, che guida ogni aspetto della lezione. Nelle modalità trasformative, la tecnologia è usata immaginando nuove situazioni formative prima inconcepibili, spostando l'attenzione sul prodotto da realizzare, e mettendo decisamente lo studente al centro delle attività di apprendimento, rendendolo più curioso e intraprendente. La collaborazione diventa necessaria, e la tecnologia la rende possibile in modi flessibili e variati. Le interazioni e le discussioni sono sempre più spesso generate dagli studenti, per loro stesse esigenze di apprendimento e scoperta.

¹⁴ Cfr. HAMILTON E.R. - ROSENBERG J.M. - AKCAOGLU M., *The Substitution Augmentation Modification Ridefinition (SAMR) Model: a Critical Review and Suggestions for its Use*, TechTrends, 2016, pp. 433-441.

Livello	Definizione	Esempio	Cambiamento
Sostituzione	La tecnologia è utilizzata per i medesimi compiti che venivano perseguiti in sua assenza	Gli studenti stampano le loro presentazioni	Nessuno. L'insegnamento rimane centrato sul docente, che guida ogni aspetto della lezione
Potenziamento	La tecnologia fornisce strumenti più efficaci per i medesimi compiti	Gli studenti eseguono un test di apprendimento attraverso Google	Ci sono alcuni benefici funzionali, come ad esempio l'immediato feedback sui risultati di apprendimento. L'istruzione inizia a spostarsi lungo il continuum tra docente e studente. Quest'ultimo potrebbe essere più motivato
Modifica	I comuni compiti scolastici sono trasformati dall'utilizzo della tecnologia.	Gli studenti realizzano un <i>podcast</i> del loro saggio su un argomento dato. La performance potrà così essere caricata in rete, o comunque ascoltata anche in contesti e tempi differenti.	Ci sono cambiamenti significativi: gli studenti potrebbero impegnarsi di più sapendo che la loro prestazione potrà essere ascoltata anche da altre persone. L'interazione tra docenti e studenti si concentra sul prodotto da realizzare, e gli studenti potrebbero fare maggiori domande e porsi in modo più attivo
Ridefinizione	La tecnologia consente di affrontare nuovi compiti, prima inconcepibili	Agli studenti è chiesto di realizzare un reportage video su un dato argomento. Gli studenti possono suddividersi il lavoro rintracciando articolazioni del reportage complessivo. Inoltre, possono in ogni momento contattare fonti ed esperti esterni all'ambiente scolastico	La tecnologia sposta decisamente sullo studente il centro delle attività di insegnamento/apprendimento. La collaborazione diventa necessaria, e la tecnologia la rende possibile. Le interazioni e le discussioni sono sempre più spesso generate dagli studenti.

Nell'esaminare questa modalità, come già affermavo nel 2016, risulta persino discutibile l'utilizzo dell'aggettivo "migliorativo" applicato ai primi due livelli del modello SAMR: un utilizzo della tecnologia senza un'idea pedagogica che lo ispiri e lo guidi rischia davvero di peggiorare l'efficacia dei sistemi scolastici, come anche l'esperienza attuale di didattica a distanza probabilmente in qualche modo riuscirà a dimostrare. C'è davvero da chiedersi come mai la tecnologia ha trasformato settori interi della società e dell'economia, come ad esempio l'agricoltura e il commercio, e non ancora la scuola, che tende invece ad assimilarla, in qualche modo a digerirla.

Come scriveva lo stesso Yong Zhao in un testo profetico, pubblicato ben prima dell'emergenza del Coronavirus, "*una crisi dell'educazione è una cosa terribile da sperarsi!*" Durante la crisi il compito del mondo dell'educazione non è solo quello di trovare un rimedio temporaneo, ma di trarre da essa ciò che è duraturo, in termini di cambiamento del sistema educativo.

Per approfittare di questa crisi l'educazione deve mantenere (rintracciare? riguadagnare?) il suo primato, a guida di un fenomeno in fondo "neutro" come quello della tecnologia. Già Heidegger aveva denunciato, in ambito filosofico, i rischi di una *techne* svincolata dall'umano. Se è vero che la tecnologia, specie quando provoca cambiamenti paradigmatici, stimola una riflessione, ed anche una trasformazione, sugli e degli stili educativi, è vero anche che senza mediazione pedagogica la tecnologia può rivelarsi più un pericolo che un fattore di sviluppo. Ma è vero anche, sempre citando Heidegger, che là dove c'è pericolo c'è anche la salvezza: senza il pericolo della tecnologia e del virus, la scuola sarebbe probabilmente rimasta identica, mentre gli studenti no.

Insomma, è ovvio che occorre tornare a scuola, ma nelle stesse modalità precedenti? In realtà, l'attuale contingenza può rappresentare un'opportunità straordinaria, per ripensare le variabili del cosiddetto curriculum implicito: spazi, tempi, raggruppamenti. Già nella citata pubblicazione si era espressa la speranza che, laddove aveva almeno parzialmente fallito la parentesi pedagogica, avrebbe potuto riuscire il fattore tecnologico: i nuovi media, infatti, richiedono mutamenti radicali nel modo di concepire il rapporto tra insegnamento e apprendimento. Ora, a quattro anni di distanza, l'emergenza pandemica può funzionare da inedito amplificatore (o acceleratore) del cambiamento, certamente partendo da motivazioni igieniche, ma raggiungendo ben presto il piano delle istanze pedagogiche e didattiche.

Insomma, se il COVID-19 ci ammonisce dicendoci che la didattica tradizionale è pericolosa, perché impedisce il distanziamento sociale, il cambiamento di paradigma ci dice qualcosa di più forte e radicale: la scuola tradizionale è moribonda, perché ostacola la creatività, la collaborazione e la personalizzazione.

5. Non ri-partenza, ma partenza: la grammatica dell'educativo digitale

Per tornare al paragone già usato più sopra, forse cambiare la grammatica della scuola è addirittura impossibile, così come non è possibile cambiare la grammatica della lingua italiana: è radicato, infatti, il pregiudizio su cosa significhi in effetti l'essere scuola, e quali ne siano le regole definitorie.

Per cambiare la grammatica, occorre cambiare la lingua: forse dobbiamo uscire dal linguaggio dell'istruzione, ed entrare definitivamente in quello dell'educazione, e della sua particolare grammatica, con regole e consuetudini differenti.

La grammatica dell'istruzione, o dell'educativo cartaceo, può essere a grandi linee riassunta come segue:

- prevalenza della lezione frontale, a fine di veicolazione di saperi;

- organizzazione degli spazi a funzione trasmissiva (cattedra, strumenti di presentazione, banchi, etc.);
- rapporto quasi esclusivo tra insegnante e classe, intesa come gruppo intero, in condizione passiva di ascolto;
- orario scolastico frammentato per discipline, con un numero generalmente elevato di docenti;
- uso massivo del libro di testo come strumento di fruizione passiva e riproduttiva di conoscenze;
- valutazione sommativa di saperi, sotto forma di riproduzione mnemonica degli acquisiti.

La grammatica dell'educativo digitale può invece essere rappresentata dalle seguenti possibili coordinate trasformative¹⁵:

- dall'aula all'articolazione di spazi differenziati per ricercare, collaborare, connettersi, in presenza ma anche in remoto;
- dall'orario scolastico al tempo di lavoro, non necessariamente confinato in un quadro rigido;
- dal gruppo classe a piccoli raggruppamenti (team cooperativi), in presenza ma anche a distanza;
- da discipline a compiti di realtà, cross culturali e in grado di stimolare una molteplicità di competenze, anche e soprattutto sociali, civiche ed emotive;
- da risorse didattiche rigide e mnemoniche a una molteplicità di fonti, cartacee e digitali;
- da insegnanti ex cathedra a insegnanti facilitatori, registi di esperienze di apprendimento.

Nello spazio che segue verrà dedicata attenzione ad alcune di queste dimensioni organizzative, che costituiscono per così dire il curricolo implicito, o la grammatica, della scuola educativa. Come si potrà vedere, la tecnologia rimane in secondo piano, mentre emergono variabili ben più importanti, come il modo di organizzare lo spazio, il tempo e i raggruppamenti.

5.1. Lo spazio educativo: da classi a zone di apprendimento

Se nell'emergenza del virus si affronta la questione dello spazio in ottica conservativa, allora non rimane altra chance che creare dei turni di presenza, riducendo

¹⁵ Un lavoro in questa direzione è in allegato al già citato volume di FRANCHINI R., *Linee Guida per l'apprendimento attivo in presenza di tecnologie*, op. cit. Si tratta di un documento che è frutto di una Consensus Conference, e che riassume i cambiamenti necessari lungo quattro domini o ambiti: pedagogico, didattico, organizzativo e tecnologico. Cfr. <https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/pubblicazioni/leneeguida-apprendimento.pdf>

la concentrazione degli studenti presenti, e utilizzando la Didattica a Distanza con quelli lasciati a casa. E' evidente che si tratta di una soluzione che non mette in discussione lo scenario tradizionale (la grammatica dell'istruzione).

In realtà, per favorire il cambiamento, e allo stesso tempo ridurre al minimo il rischio del contagio, occorre riconsiderare l'organizzazione dello spazio scolastico, prevedendo più tipologie di *setting*, andando oltre la tradizionale distinzione tra aule, corridoi e spazi condivisi. Superando questa rigida distinzione, e non dovendo far riferimento pedissequo al formato dell'aula, diventa possibile non solo reperire altri spazi al di fuori della scuola, ma anche utilizzare in modo più efficace e pervasivo ambienti già disponibili, e spesso sotto utilizzati, come corridoi, androni, mense, spazi esterni, etc.

Gli spazi educativi dovrebbero avere una funzione variabile, ad esempio:

- alcune aule per il lavoro frontale, o generiche o specifiche per ambiti culturali, scientifici o tecnologici;
- spazi, non necessariamente all'interno delle aule, per il lavoro cooperativo a piccoli gruppi;
- spazi per il lavoro e la ricerca individuale;
- spazi per il lavoro virtuale in videoconferenza.

Un esempio concreto di questo modo di organizzare lo spazio educativo è rappresentato dal progetto *Future Classroom Lab dell'European School Network*; in esso si immagina una scuola organizzata non secondo il principio delle classi, ma secondo il principio delle zone di apprendimento, ovvero del tipo di operazione o mandato intellettuale che gli studenti si trovano a dover affrontare (lezione, lavoro individuale, lavoro cooperativo, ricerca, scambio, creazione di prodotti culturali)¹⁶.

In ogni tipologia di spazio, persino dalle aule, la limitazione di arredi come cattedre, predelle e lavagne fisse dovrebbe facilitare il distanziamento sociale, facilitando la flessibilità organizzativa. Gli arredi tipici della lezione frontale devono essere collocati negli spazi riservati a questo tipo di attività. Negli spazi dedicati al lavoro cooperativo, al contrario, si può tranquillamente eliminare questo tipo di strumentazione, liberando metri quadri per l'interazione costruttiva.

5.2. Il tempo educativo: da orario a tempo di lavoro

L'organizzazione tradizionale del tempo scuola prevede la concentrazione degli allievi in un arco temporale ristretto; inoltre, il tempo è tendenzialmente frammentato entro un orario dettagliato, costruito per facilitare la trasmissione

¹⁶ Cfr. European School Network (2017, Guidelines on Exploring and Adapting learning spaces in school, scaricabile dal sito http://files.eun.org/fcl/Learning_spaces_guidelines_Final.pdf

culturale entro lo stereotipo dell'ora di lezione. Se questo scenario rimane immutato, per ripartire si renderà inevitabile lo scaglionamento delle presenze degli studenti (magari per orari ridotti), o la già paventata turnazione tra presenza e remoto.

L'educativo digitale spinge a cambiare i presupposti, indebolendo la nozione di orario, e collegando l'articolazione del tempo intorno al tipo di lavoro e di mandato assegnato agli studenti.

In realtà, per stimolare l'autonomia, la creatività e l'autoregolazione dei ragazzi è opportuno strutturare adeguati periodi di tempo lasciati alla loro iniziativa e responsabilità, diminuendo considerevolmente i tempi dedicati ad attività (lezioni) condotte direttamente dal docente, e dando ampio spazio all'apprendimento basato su progetti.

Per fare questo, sarebbe opportuno evitare l'affidamento dei ragazzi ad un numero considerevole di insegnanti nell'arco della stessa mattinata, raggiungendo, se possibile, il principio "una mattinata, un docente". In questo modo, è il docente a decidere come strutturare il tempo a disposizione degli studenti, creando una sequenza di lavoro *blended*, fatta di brevi lezioni, assegnazione del mandato di lavoro, sostegno e supervisione, verifica. L'articolazione qualitativa del tempo rende così possibile evitare il grande numero, in quanto ad esempio la stessa breve lezione può essere ripetuta a piccoli gruppi diversi nell'arco della stessa mattinata, mentre gli altri studenti lavorano o in gruppo o individualmente. Naturalmente, è anche possibile immaginare che la breve lezione, preliminare al mandato di lavoro, sia erogata in modalità *flipped*, contribuendo nuovamente ad evitare la concentrazione di molti studenti nella stessa aula.

Durante il tempo nel quale gli studenti lavorano individualmente o in piccolo gruppo, il docente si colloca in posizione laterale (non frontale) lasciandosi coinvolgere in attività di supporto, aiuto, consiglio, personalizzazione.

Queste considerazioni comportano una modifica, già giuridicamente possibile, ad uno stereotipo largamente invalso, quello che prevede che il singolo docente svolga le sue ore con una classe lungo tutto l'arco dell'anno scolastico, con una scansione rigida, che dispone ad esempio quattro ore di italiano settimanali, alla seconda ora del lunedì, alla terza e quarta del mercoledì, e alla prima del venerdì (molti insegnanti per altro sanno che, come affermava Einaudi, già la quarta ora di insegnamento è inservibile, con studenti stanchi, gambe e braccia inquiete e disattenzione generale).

In realtà, non c'è alcun divieto che impedisca che il docente di italiano svolga il suo quantitativo orario con una classe nell'arco di due o tre mesi, concentrando le sue ore in alcune giornate, con periodi estesi di tempo, che egli a quel punto non potrà (fortunatamente) usare per fare lezione, ma che utilizzerà per attivare gli studenti su mandati di lavoro attraenti e forieri di apprendimento non solo linguistico, ma etico e culturale.

Altro aspetto importante, lo spazio educativo potrebbe essere utilizzato per l'intera giornata, anche mediante una turnazione, che tuttavia non riguarda due porzioni di classe (una in presenza e una in remoto), ma riguarda gruppi di insegnanti e studenti, che utilizzano il tempo in modo flessibile e produttivo.

5.3. Dalla classe ai gruppi cooperativi

La didattica a distanza durante il coronavirus ha lasciato intravedere la possibilità di superare il tradizionale abbinamento docente-gruppo classe. In via del tutto teorica, uno studente siciliano avrebbe potuto tranquillamente frequentare una lezione di un docente della Lombardia, e viceversa. Ora, mentre si pensa alla ri-partenza, se si rimane all'interno della grammatica scolastica, l'emergenza diventa particolarmente sfidante: come ri-creare le classi? La risposta conservativa è quella più volte citata: scaglionamento e turnazione.

Uscendo da quella grammatica, la domanda diventa: come articolare le classi in gruppi di apprendimento? come prevedere tempi di apprendimento individuale, sotto la guida, in presenza o in remoto, dei docenti?

Mentre nella grammatica dell'istruzione il gruppo esteso rappresenta la modalità più economica per trasmettere contenuti ad un ampio numero di studenti (al limite anche ben al di là del numero previsto dalle classi, come accade ad esempio all'Università), per promuovere in modo compiuto la responsabilità individuale, anche ai fini della valutazione, e suggeribile predisporre momenti di lavoro, ricerca e produzione individuale. Questa modalità di lavoro, inoltre, favorisce ulteriormente il profilo della personalizzazione.

Sarà importante, in questa prospettiva, dedicare del tempo per insegnare ai ragazzi ad eseguire tesi, ricerche e produzioni personali, per poi strutturare modalità di lavoro individuale (es. tesi, ricerche, produzioni), commisurate al livello e al percorso formativo del singolo studente.

Poi, naturalmente, l'apprendimento cooperativo: il nuovo paradigma richiede il coraggioso passaggio dalle componenti individualistiche, selettive e competitive del sistema di istruzione a quelle collaborative del sistema educativo, approfittando dell'introduzione della tecnologia per potenziare i momenti e i tempi dedicati alla cooperazione, allo scambio e alla valorizzazione delle differenze.

Occorrerà dunque inserire nei mandati di lavoro e nei progetti forme di apprendimento cooperativo, valutando, oltre agli esiti in termini di competenze culturali e professionali, anche le competenze personali, sociali ed emozionali.

Al contempo, nel tempo educativo è opportuno inserire progetti e percorsi di apprendimento socioemotivo in modalità esplicita, e non solo trasversale, promuovendo negli studenti quelle competenze e abilità sociali che consentano loro di interagire in modo costruttivo, risolvendo problemi ed elaborando pro-

dotti in modo collaborativo e coinvolgendo l'apporto di tutti i membri del gruppo di lavoro¹⁷.

Il gruppo di lavoro, composto ordinariamente da tre/quattro studenti, in linea con le evidenze di letteratura, sarà preferibilmente stabile ed eterogeneo per capacità e livello, in modo tale da indurre forme di *peer education*, adeguatamente sostenute dalla presenza attiva del docente (senza escludere gruppi di livello per attività di recupero).

5.4. Dal libro di testo alle fonti culturali

L'educativo digitale rende sostanzialmente obsoleta l'adozione del libro di testo, strumento invece fondamentale all'interno dell'educativo cartaceo, dei suoi obiettivi (alfabetizzazione) e strumenti. Nel nuovo scenario occorre infatti diminuire la funzione di riproduzione culturale, favorendo l'attività creativa degli allievi.

Le risorse didattiche devono aiutare l'educatore nel predisporre situazioni e contesti in grado di stimolare l'iniziativa, la responsabilità e la creatività degli studenti. Il libro di testo, al contrario, corrisponde ad un'idea di sapere fisso, non costruito e non criticabile. Oggi è necessario stimolare gli studenti a confrontarsi con fonti multiple, coltivando allo stesso tempo abilità di esplorazione, critica e rielaborazione.

La scuola non adotta la logica del libro di testo, né sotto forma cartacea né sotto forma digitale. Questo non vuol dire che nello spazio educativo saranno presenti solo risorse digitali, ma che in esso saranno presenti più libri di ambito disciplinare e pluri-disciplinare, meglio se messi a disposizione all'interno di aule tematiche (es. l'aula di matematica), in grado di integrare e ricondurre a sintesi le altre fonti fruite dagli studenti.

In questa logica, la scuola agevola la fruizione di biblioteche interne ed esterne, di biblioteche digitali (ovvero di una pluralità di libri o di moduli di contenuto) e più in generale di base-dati di informazioni. Agli studenti potrebbe essere chiesto di costruire "*libri di testo*", sotto forma di eBook, anche in funzione dell'esame finale.

Naturalmente, specie negli ordini scolastici inferiori, è bene che l'educatore selezioni le fonti disponibili, ma l'azione del fornire contenuti e argomenti può e

¹⁷ Come è ormai universalmente noto, l'apprendimento esplicito delle competenze socio-emotive ha una ricaduta positiva sugli apprendimenti culturali, anche in presenza di un tempo ridotto dedicato a questi proprio per la presenza di ore specifiche dedicate allo sviluppo emotivo. Per un approfondimento si può vedere DURLAK J.A. - WEISSBERG R.P. - DYMNIICKI A. - SCHELLINGER K., *The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions*, Child Development, 82 (1), 2011.

deve essere gestita anche in modo indiretto, elaborando materiali multimediali oppure selezionando dalla rete quelli già disponibili, in varie forme. Gli insegnanti, dunque, reperiscono fonti e materiali affidabili per la ricerca e lo studio (videolezioni, siti Internet, libri, *podcast*, etc.), e li indicano in forma chiara agli studenti (ad esempio fornendo sitografie, bibliografie, etc.).

Al contempo, gli insegnanti sono chiamati ad educare gli studenti alla fruizione dei materiali, stimolando il loro senso critico e sottolineando i vantaggi legati alla fruizione non sincrona dei contenuti (es. possibilità di riascoltare, di confrontare, di fare sintesi, etc.).

La lezione frontale è utilizzata in modo bilanciato (*blended*) con le nuove risorse: attraverso di essa l'insegnante traccia il percorso, fa sintesi di quanto appreso e pone le basi per la ricerca di nuove conoscenze.

Infine, è ormai indispensabile predisporre esperienze che coinvolgono il contributo del mondo esterno sociale e culturale: allo scopo di rendere le attività di apprendimento il più possibile sensate, ovvero autentiche, è necessario rendere per così dire trasparenti le mura scolastiche, mettendo gli studenti a contatto con il contesto reale, mediante dialoghi, reali o virtuali, con il mondo esterno. Per realizzare questo obiettivo, può essere suggeribile "esporre" il lavoro degli studenti alla valutazione esterna, ad esempio mediante *blog* e *social network*.

Infine, nell'ambito della cosiddetta infosfera, occorre lavorare ad una nuova cittadinanza digitale, insegnando valori legati alla propria presenza responsabile in rete, anche contribuendo a migliorare i contenuti online.

5.5. Il curriculum: dagli standard di istruzione alla crescita personale

Un motto abbastanza frequente nei discorsi intorno alla riforma della scuola è quello con cui si afferma che occorre "alzare gli standard". Dietro a questa espressione, apparentemente inattaccabile, c'è una logica in realtà discutibile: alzare gli standard eleva davvero la qualità del sistema educativo? Una possibile risposta si annida in una considerazione semplice e diretta: standard significa "uguale", e pertanto la standardizzazione rappresenta una dinamica opposta a quella della personalizzazione.

Come spesso accade nelle questioni educative, si entra qui in una sorta di dilemma, ovvero non nella scelta (facile) tra ciò che è bene e ciò che è male, ma nella scelta (complessa) tra due beni, ovvero di ciò che può rappresentare un bene maggiore in un dato contesto storico-geografico. Elevare lo standard, portando tutti ad un livello elevato di conoscenze e competenze, ha senz'altro un valore, e lo ha avuto senz'altro nel periodo storico in cui l'obiettivo principale era la lotta contro l'analfabetismo.

Tuttavia, nell'attuale contesto elevare gli standard non è probabilmente la scelta migliore, dato che la problematica educativa prevalente non sembra essere quella legata alla povertà culturale, e alla conseguente esigenza di democratizzare la cultura, quanto quella relativa a fenomeni come la fragilità socio-emotiva, la demotivazione, la dispersione scolastica e la disoccupazione giovanile. Nel contesto storico attuale, mentre i nuovi media rendono facilmente accessibili le conoscenze, non accade così per il senso critico, la capacità di collaborare, l'iniziativa, la resilienza e il senso civico. Insomma, oggi probabilmente occorre elevare la personalizzazione, non la standardizzazione.

Da questa prospettiva si comprende meglio la Raccomandazione Europea sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente del 2018: si riafferma il principio che l'apprendimento deve riguardare la competenza intesa come una combinazione dinamica di conoscenze, abilità e atteggiamento, assegnando infine un peso inedito a competenze sociali e personali, che possono essere coltivate soltanto in contesti cooperativi e di elevata personalizzazione.

Come ha scritto Giorgio Chiosso, riprendendo "le 3 E di Howard Gardner" (*excellence, engagement, ethics*) la scuola ha oggi come compito la promozione della vita buona, secondo la triplice rotta della conoscenza delle regole del vivere civile, la disponibilità a mettersi in gioco in prima persona e la capacità di prendere la giusta decisione, tutto questo in un ambiente culturalmente ricco, tale da favorire lo studio sensato, il pensiero divergente e l'attitudine a interpretare la realtà secondo categorie critiche e responsabili.

Per altro, considerare il curriculum come un insieme elevato, o per meglio dire ampio, di conoscenze, costringe all'utilizzo praticamente esclusivo di lezioni frontali (il mezzo più rapido per trasmettere in modo sicuro grandi quantità di conoscenze e di controllarne la ricezione) e di risorse rigide, come il libro di testo. Considerare il curriculum come un set di competenze, da coltivare in un contesto culturalmente ricco, apre invece lo spazio alle dimensioni della ricerca, della collaborazione, della progettazione e produzione di oggetti culturali e professionali.

Occorre dunque togliere ogni equivoco a documenti come le Indicazioni Nazionali, esplicitando meglio che l'esito atteso dei processi educativi non consiste in un "programma", ovvero in una scansione sequenziale di conoscenze e contenuti, ma in alcune (poche) competenze personali, culturali, sociali e professionali, alimentate in modo creativo e flessibile dal confronto con elementi di conoscenza e dal sostegno di alcune indispensabili abilità, sotto la scelta e la guida attenta dell'educatore.

Anche le prove finali (esami di qualifica e di maturità, come anche le valutazioni intermedie) dovranno essere ispirate da questa opzione, evitando di richiedere agli studenti prestazioni mnemoniche e standardizzate su ampi cataloghi di conoscenze seriali, ma stimolando la creazione attiva di prodotti culturali, da

valutare con strumenti diversi (es. rubriche di competenza) rispetto ai tradizionali test.

5.6. L'insegnante: da docente ad educatore

L'introduzione dei dispositivi mobili nei sistemi di istruzione trasforma profondamente il paradigma educativo, ridimensionando le azioni di istruzione e aprendo spazi inediti per la relazione tra insegnante e allievo. In linea con la Raccomandazione Europea sulla modernizzazione dei sistemi di istruzione, i docenti dovrebbero imparare a "delegare" alla tecnologia alcuni aspetti della funzione di insegnamento, per liberare tempo ed energia per la relazione con gli allievi.

Per fare questo, diventa centrale la metodologia dell'apprendimento per progetti: l'insegnante valorizza la funzione istruttiva di oggetti didattici come videolezioni, *tutorial*, *podcast*, etc. e più in generale di piattaforme di apprendimento, al fine di liberare tempo per la relazione con gli allievi e favorire la personalizzazione.

L'istanza educativa, prima del Coronavirus, induce un drastico ridimensionamento di una funzione sin troppo sopravvalutata: il controllo. Tradizionalmente i docenti sono chiamati a decidere oggetti, tempi e obiettivi delle azioni formative, controllandone l'esecuzione sia durante che al termine delle pratiche didattiche. Nell'educativo digitale, occorre promuovere maggiormente la responsabilità, l'autoregolazione e il senso di maturità degli studenti, aumentando le situazioni nelle quali ci si assume il rischio educativo, attraverso l'istanza della delega e della fiducia. Così facendo si limita il pericolo che il principio del controllo conduca alla passività o alla trasgressione, favorendo al contrario il circolo virtuoso che dalla fiducia conduce alla responsabilità.

Il rischio della grammatica scolastica è quello di focalizzare l'attenzione sulla conformità (correttezza) piuttosto che sulla responsabilità (competenza) degli allievi. Il nuovo paradigma invita a diminuire la tipologia di prestazioni che richiedono forme di riproduzione dei saperi, per aumentare la frequenza di compiti e itinerari che richiedono forme autonome e creative di elaborazione di oggetti culturali.

L'abilità cruciale chiesta all'educatore è quella di saper costruire mandati di lavoro che, impedendo le forme ripetitive del "copia e incolla", richiedano agli studenti forme creative di produzione culturale, stimolando il pensiero divergente e la libertà di espressione.

L'iniziativa si sposta, consapevolmente e organicamente, dall'insegnante allo studente, diminuendo il tempo dedicato a lezioni di tipo trasmissivo e favorendo al contrario situazioni che richiedono iniziativa, soluzione di problemi e creazione di prodotti culturali.

In questo scenario, occorre potenziare negli insegnanti la mentalità educativa e le competenze relazionali, mediante iniziative di aggiornamento che si focalizzino sulla relazione educativa, incentivando al contempo i docenti capaci di innovare le prassi didattiche, spingendoli a condividerle con gli altri membri dell'equipe educativa.

5.7. Le condizioni organizzative: da apparati burocratici a comunità educanti

La scuola prima del Coronavirus rassomigliava ad un apparato industriale, ammalato di fordismo, all'interno del quale si svolgono funzioni esecutive, regolate da procedure e tempi rigidi. Nel grande meccanismo, ogni ingranaggio è sostituibile, aspetto che ha reso in qualche modo sopportabile il grande turnover di insegnanti e dirigenti scolastici. In uno scenario nel quale un insegnante obbedisce al principio dei quattro "uno" (un insegnante, una classe, una materia, un'ora di lezione) che cosa impedisce che a novembre l'equipe dei docenti non sia ancora stabile, perché composta da docenti di terza fascia, a tempo determinato? E se le funzioni didattiche sono ripetitive, che cosa osta al principio che un manager gestisca più plessi, dovendo semplicemente amministrare elementi burocratici?

Nell'educativo digitale, le variabili appena descritte (spazi, tempi, gruppi, risorse, ruolo educativo) contrassegnano un'organizzazione educativa, che per funzionare come tale (come comunità educante) richiede:

- una funzione alta di progettazione, supporto e supervisione, insomma, un coordinamento educativo e didattico forte, rigoroso e puntuale;
- un'equipe educativa stabile, affiatata e dotata di tempi per formazione, supervisione e confronto.

Per questo, prima di partire (non di ri-partire) è forse opportuno prendersi un poco di tempo, quel tempo che consente di predisporre le condizioni organizzative per progettare e gestire scuole flessibili e intelligenti. Per raggiungere almeno in parte questo obiettivo, è forse consigliabile che il nuovo anno scolastico inizi ad ottobre: senza perdere tempo, nulla vieta però che il mese di settembre venga dedicato a momenti personalizzati di recupero e approfondimento del presente anno scolastico, mentre a tutti i livelli, nazionale e locale, i dirigenti approntino le condizioni per partire (non ri-partire) in un nuovo scenario, indotto dal virus, ma ben oltre la mera esigenza di prevenzione dal contagio.

Altro aspetto da considerare, in questa strana epoca che tende a sopravvalutare la sicurezza sull'educazione, occorre probabilmente riconfigurare i sistemi regolamentari in modo tale da consentire spazi e tempi di sempre maggiore autonomia e responsabilità nella vita scolastica degli studenti (dando evidenza

di queste scelte nei documenti sulla sicurezza, nei progetti educativi o Piani dell'Offerta Formativa).

Anche la famiglia deve essere opportunamente coinvolta nel cambiamento di paradigma, in un nuovo contratto educativo che metta in chiaro le modalità entro le quali la scuola decide di educare gli studenti all'autoregolazione e alla responsabilità, allo sviluppo di competenze e alla relazione, entro un sistema sufficientemente sicuro.

6. Conclusione

La dislocazione di spazi fisici e virtuali, la collaborazione in presenza e a distanza, l'utilizzo intelligente di tecnologie dovrebbero consentire di affrontare l'attuale emergenza in un'ottica non difensiva, ma attiva e creativa, non limitando le opportunità educative, ma amplificandole a dismisura. Flessibilità organizzativa e modello *blended* aiuteranno a non vedere i cambiamenti come una pura risposta al virus, ma come il futuro dell'istituzione educativa, capace di non fermarsi a mere regolamentazioni attuate nel nome della sicurezza, ma di rilanciare e trasformarsi, immaginando un nuovo modello organizzativo, nel nome dell'educazione e del successo formativo. Insomma, non si tratta semplicemente di amministrare una crisi, ma di trarre da essa quelle indicazioni che ci portano avanti, invece di difendere lo status quo. Come affermava Albert Einstein, la crisi è sempre un'opportunità.

Bibliografia

- BERNE E., *A che gioco giochiamo*, Bompiani, Firenze, 2018.
- CHIOSSO G., *Educazione alla cittadinanza. Uno sguardo al passato, prospettive per il futuro*, in *Rassegna CNOS*, 3, 2019, pp. 33-42.
- KUHN T., *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino, 2009.
- DURLAK J.A. - WEISSBERG R.P. - DYMICKI A. - SCHELLINGER K., *The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions*, *Child Development*, 82 (1), 2011.
- EUROPEAN SCHOOL NETWORK, *Guidelines on Exploring and Adapting learning spaces in school*, 2017, scaricabile dal sito http://files.eun.org/fcl/Learning_spaces_guidelines_Final.pdf
- FLORIDI L., *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Raffaello Cortina editore, Milano, 2017.
- FRANCHINI R., *L'apprendimento mobile attivo. Rapporto finale della sperimentazione iCNOS del CNOS-FAP*, Roma, 2016.
- HAMILTON E.R. - ROSENBERG J.M. - AKCAOGLU M., *The Substitution Augmentation Modification Redefinition (SAMR) Model: a Critical Review and Suggestions for its Use*, *TechTrends*, 2016, pp. 433-441.
- PELLERAY M., *Le competenze chiave per l'apprendimento permanente e la costruzione dell'identità professionale. Terza parte: le competenze personali, sociali e imprenditoriali*, in *Rassegna CNOS* 3, 2019, pp. 45-56.
- POPPER K.R., *Logica della scoperta scientifica. Il carattere autocorrettivo della scienza*, Einaudi, Torino, 2010.
- TYACK D. - W. TOBIN, *The "Grammar" of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change?* *American Educational Research Journal*, 31(3), 1994, pp. 453-479.
- ZHAO Y. - EMLER T.E. - SNETHEN A. - YIN D., *An education crisis is a terrible thing to waste. How Radical Changes Can Spark Student Excitement and Success*, Teachers College Press, 2019.

Osservatorio Digitale delle Politiche della Formazione e delle Politiche Attive del Lavoro

SARA FRONTINI¹

A partire dal 2017 CNOS-FAP e PTSCLAS Spa (ex Noviter Srl) hanno dato inizio ad un'analisi ragionata degli interventi regionali in materia di Istruzione, Formazione Professionale e Politiche Attive del Lavoro. Tale attività di ricerca si è concretizzata in due pubblicazioni: *Politiche della formazione professionale e del lavoro. Analisi ragionata degli interventi regionali* (Rubbettino 2018); *Politiche della Formazione Professionale e del lavoro. Analisi ragionata degli avvisi pubblicati dal 1° gennaio al 31 dicembre 2018 dalle Regioni e dalle Province Autonome di Trento e Bolzano* (Rubbettino 2019). Inoltre, i risultati delle analisi sono stati oggetto di due eventi ufficiali presso il Senato nel 2018 e la Camera dei Deputati nel 2019 e di una diffusione presso diverse istituzioni e realtà formative dei vari territori.

L'obiettivo delle indagini era di esaminare in maniera sistematica le scelte compiute in materia di Formazione Professionale e di Politiche Attive del Lavoro con l'intento di mettere in luce le policy nazionali e regionali all'interno di una riflessione più generale riguardante l'evoluzione verso una maggiore sinergia ed integrazione tra i Servizi al Lavoro e i sistemi della Formazione Professionale. Le peculiarità del mercato del lavoro e le profonde trasformazioni che lo hanno caratterizzato, infatti, hanno rappresentato lo scenario entro cui si sono concretizzate le innovazioni in materia normativa e di strumenti di Politiche del lavoro. In particolare, sono state le riforme del contesto italiano che hanno caratterizzato gli ultimi anni ad impattare maggiormente sulle diverse sperimentazioni: il *Jobs Act* e le trasformazioni del contratto di apprendistato, lo sviluppo del sistema duale, la riforma scolastica nel suo complesso e quella dell'Istruzione Professionale, la Garanzia Giovani e l'Assegno di Ricollocazione. Le Politiche nazionali e regionali in materia di Formazione Professionale e di Politiche Attive del Lavoro hanno puntato alla costituzione di sistema di servizi e di politiche che accompagnino effettivamente le persone nelle diverse fasi della propria storia

¹ Senior Project Manager PTSCLAS Spa. Dottoressa in Scienze dell'educazione. Si occupa di progettazione, nazionale e comunitaria, e di ricerca sulle Politiche di istruzione e formazione in Italia e in Europa. Esperta di certificazione delle competenze.

professionale, dalla transizione scuola-lavoro, all'apprendimento permanente, affrontando attivamente le possibili criticità delle fasi di passaggio, valorizzando sia risorse proprie che risorse offerte dal sistema nazionale e regionale, senza però perdere di vista i bisogni delle imprese. In questo contesto, i precedenti report hanno contribuito a mostrare come, dal punto di vista delle scelte delle politiche nazionali e regionali, vi sia stata una crescente ed effettiva connessione tra sistemi formativi e sistemi di Politiche Attive del Lavoro.

Proprio dalla volontà di tracciare, anche in ottica longitudinale, l'evoluzione delle policy in materia di Formazione Professionale e di Politiche del lavoro nel nostro Paese, è nato il nuovo progetto di CNOS-FAP e PTSCLAS volto a proseguire l'analisi ragionata delle politiche nazionali e regionali attraverso una nuova modalità interattiva e basata sul costante aggiornamento delle informazioni. Infatti, è stato creato un **Osservatorio digitale**, consultabile online nei siti di CNOS-FAP e PTSCLAS, che permette di monitorare regolarmente lo sviluppo delle politiche nei diversi contesti regionali.

Dal punto di vista metodologico, l'Osservatorio sarà realizzato partendo da un patrimonio informativo relativo alle Politiche della formazione e delle Politiche del lavoro pubblicati dalle 19 Regioni e dalle Province Autonome di Trento e di Bolzano nel periodo dal 01 gennaio al 31 dicembre 2020.

Come nelle precedenti edizioni, la ricognizione verrà effettuata tramite schede di rilevazione online che, attraverso la creazione di un database, si collegheranno a dashboard interattive per l'analisi e la condivisione dei dati emergenti. Molti degli aspetti esaminati richiameranno le precedenti rilevazioni, infatti, per quanto riguarda le Politiche della Formazione Professionale si è mantenuta la medesima distinzione tra:

- *Formazione Ordinamentale* che ricomprende gli avvisi finalizzati all'acquisizione di titoli di studio ricompresi nelle Politiche di Istruzione e Formazione Professionale e che rappresentano il canale professionalizzante del sistema educativo di secondo ciclo gestito dalle Regioni (IeFP, IFTS, ITS);
- *Formazione Non Ordinamentale* che racchiude gli avvisi per l'erogazione di percorsi che terminano con il conseguimento di una certificazione di competenza, di un attestato di frequenza o di qualificazione;
- *Interventi a Supporto* ossia finanziamenti dedicati ad azioni non direttamente formative, ma dedicate al supporto e alla promozione dell'Istruzione e della Formazione come, ad esempio, la mobilità nazionale/internazionale, gli interventi di sensibilizzazione e promozione, l'accompagnamento dei tutor, il potenziamento dei Poli Tecnico Professionali, il contrasto alla dispersione e il supporto a soggetti disabili. Data la peculiarità del 2020, in questa sezione si è deciso di monitorare anche tutti gli interventi che le Regioni hanno introdotto per fronteggiare l'emergenza COVID-19 (es. FAD, formazione

per favorire lo smart working, acquisto di strumentazione informatica per gli studenti...).

Per le Politiche Attive del Lavoro, anche nell'Osservatorio del 2020, sono considerati avvisi finalizzati all'occupazione dei disoccupati (o di altre categorie fragili all'interno del mercato del lavoro) nei quali è decisivo il finanziamento di servizi finalizzati all'inserimento o alla permanenza nel mercato del lavoro. Sono pertanto esaminati gli interventi relativi all'erogazione di servizi di accompagnamento e di assistenza alla ricerca del lavoro secondo la codificazione contenuta all'art. 18 del D.Lgs. 150/2015 sui livelli essenziali delle prestazioni dei servizi per l'impiego: corsi di Formazione Professionale² e tirocini finalizzati all'aggiornamento e all'acquisizione di competenze per migliorare l'occupabilità, scouting delle opportunità occupazionali, incontro domanda-offerta, supporto all'avvio di attività di lavoro autonomo e di impresa. In aggiunta, per presentare un quadro completo dei dispositivi attuati dalle Regioni, sono stati inclusi gli incentivi economici alle assunzioni, in quanto ricompresi nella classificazione EUROSTAT quale misura di Politica Attiva del Lavoro. Pertanto l'analisi comprende, in un perimetro unitario, le azioni di affiancamento e assistenza personalizzata ai disoccupati che agiscono sul lato dell'offerta di lavoro e le leve fiscali che insistono, invece, sul lato della domanda abbassando il costo del lavoro. Data l'eccellenza del 2020, anche per quanto riguarda le Politiche Attive del Lavoro, si tiene traccia di interventi introdotti a seguito dell'emergenza sanitaria come ad esempio indennità di sostegno rivolti a soggetti coinvolti in percorsi di politica attiva regionale.

La metodologia di analisi, che sarà descritta nella prima pagina del cruscotto, è stata strutturata a partire dalle dimensioni qualificanti che caratterizzano un intervento di policy. All'interno della base informativa sono state analizzate le seguenti variabili:

- classificazione della politica e sistema di riferimento;
- gruppi di destinatari;
- ammontare dello stanziamento;
- modalità di riconoscimento del contributo;
- modalità di finanziamento (a progetto/a sportello/a servizio).

Inoltre, all'interno di ciascun ambito di politica, sia per la Formazione che per le Politiche del lavoro, sono stati rilevati elementi peculiari che rappresentano segnali indicativi del diverso grado di sviluppo dei sistemi regionali.

² Nel caso della Formazione Professionale sono catalogati come PAL: (i) gli avvisi direttamente riconducibili a linee di servizio dedicate a Politiche Attive del Lavoro e quindi esplicitamente finalizzati all'inserimento occupazionale; (ii) gli avvisi in cui la remunerazione è subordinata al raggiungimento del risultato occupazionale.

Le variabili sopra descritte saranno misurate in base al numero di avvisi pubblicati e all'importo del finanziamento. L'Osservatorio Digitale permette, dunque, di monitorare regolarmente il numero di avvisi pubblicati, i finanziamenti destinati alle Politiche Attive del Lavoro e alla Formazione, le tipologie di percorsi finanziati sia per quanto riguarda la Formazione Ordinamentale (IeFP, IFTS e ITS) sia per la Formazione Non Ordinamentale (formazione continua, formazione permanente, formazione regolamentata e formazione di specializzazione), i finanziamenti relativi ai percorsi formativi in modalità duale individuando anche secondo quale modalità (apprendistato, alternanza rafforzata e impresa formativa simulata), i fondi di provenienza delle risorse, le modalità di finanziamento, ecc. Tutti questi aspetti, oltre che a livello generale, possono essere osservati anche per singola Regione o per più Regioni di interesse. Inoltre, il cruscotto sarà incrementato anche con i dati relativi alle precedenti indagini in merito agli avvisi pubblicati nel 2017 e 2018. Se l'Osservatorio digitale consente una consultazione libera degli aspetti precedentemente menzionati, il database creato dalla rilevazione offre la possibilità di svolgere ulteriori tipologie di investigazioni allo scopo, per esempio, di esaminare i trend di posizionamento delle Regioni e di realizzare focus su tematiche specifiche al fine di pubblicazioni e/o interventi ad hoc.

Un altro aspetto che caratterizza il cruscotto interattivo è la possibilità di avere accesso immediato ai link relativi agli avvisi di interesse, favorendo la fruizione e la consultazione della documentazione di ciascun bando anche agli operatori della Formazione e dei Servizi al Lavoro. La selezione degli avvisi di interesse potrà inoltre essere svolta selezionando dei filtri che consentono di incrociare tipologie di intervento (es. Formazione Non Ordinamentale) e destinatari (es. occupati, cassa integrati).



Da un esame del primo quadrimestre³ del 2020, considerando anche l'inizio dell'emergenza sanitaria alla fine del mese di febbraio, ciò che emerge è uno scenario il cui numero di avvisi pubblicati dalle Regioni è piut-

Figura 1 - Avvisi e Finanziamenti delle Politiche della Formazione e delle PAL - I Quadrimestre 2020

³ I dati caricati a sistema sono relativi ad una mappatura di tutti gli avvisi pubblicati dalle Regioni a partire dal 1° gennaio 2020 fino al 13 maggio 2020. Dato però il basso numero di bandi emanati nelle prime due settimane di maggio, l'analisi può ritenersi relativa al primo quadrimestre dell'anno in corso.

tosto esiguo. Come si evince dall'immagine (Fig. 1), che rappresenta una pagina presa direttamente dell'Osservatorio, i bandi pubblicati nel periodo di riferimento sono stati 50 di cui 36 riguardanti le Politiche della formazione e 14 relativi alle Politiche Attive del Lavoro. Dal punto di vista del finanziamento, gli stanziamenti rivolti alla Formazione sono stati di € 165.763.128, mentre quelli rivolti alle PAL sono stati di € 89.748.754, per un totale di € 255.511.882. Inoltre, come si evince dalla cartina, non tutte le Regioni hanno pubblicato avvisi.

Per quanto riguarda le Politiche della formazione, gli stanziamenti rivolti alla Formazione Ordinamentale sono stati € 108.844.757 (65,66%), quelli rivolti alla Formazione Non Ordinamentale € 32.603.371,11 (19,67%) e il restante € 24.315.000 (14,67%) per Interventi a supporto. Nel caso della Formazione Ordinamentale, lo stanziamento maggiore è rivolto ai percorsi leFP triennali, seguiti dagli ITS, IFTS e dal IV anno leFP. Un aspetto interessante è che nella maggior parte dei casi gli avvisi finanziano sia percorsi ordinari che in modalità duale (soprattutto in alternanza), denotando come il duale sia divenuto parte integrante del sistema (Fig. 3).

Seppure in questa fase sono solamente sei le Regioni che hanno pubblicato avvisi che ricomprendono la modalità duale oltre all'ordinaria o che la prevedono come modalità esclusiva, è interessante notare come sia stata applicata, sebbene con importi diversi, alle diverse tipologie di percorsi formativi.

Nel caso della Formazione Non Ordinamentale, invece, gli stanziamenti maggiori sono stati dedicati alla Formazione permanente (61,4%), alla Formazione continua (29,4%) e alla Formazione di specializzazione (9,3%). Generalmente gli interventi formativi sono rivolti a disoccupati e, a seguire, a soggetti in condizione di svantaggio.

Per quanto riguarda gli interventi a supporto, invece, il contrasto alla dispersione è stata la tipologia di intervento più finanziata (41,5%), seguita da interventi per fronteggiare l'emergenza COVID (24,5%). Avvisi ad hoc per fron-



Figura 2 - Finanziamenti relativi alle Politiche della formazione - I quadrimestre 2020

teggiate l'emergenza sono stati stanziati da Friuli-Venezia Giulia, Veneto e Lazio e riguardano soprattutto misure per garantire la didattica degli studenti delle scuole secondarie di secondo grado e/o dell'IeFP e attività formative volte a favorire lo smart working nelle imprese.

Nel caso delle Politiche Attive del Lavoro le misure maggiormente finanziate riguardano la formazione mirata all'inserimento lavorativo (€ 70.349.452), l'orientamento specialistico (€ 68.349.452), il tirocinio extra curricolare (€ 64.065.470) e l'accompagnamento al lavoro (€ 57.640.492). Come precedentemente anticipato, nella presente rilevazione, sono state inserite anche le indennità di sostegno legate alle PAL derivanti dalle difficoltà generali dovute all'emergenza Covid. Nello specifico sono due le Regioni che, nel periodo di riferimento, hanno finanziato tale misura: Liguria e Calabria. Nel caso ligure si tratta di un supporto straordinario rivolto a soggetti del turismo inseriti in percorso di Politica attiva ad hoc, mentre nel caso della Calabria si tratta di un indennizzo a favore di soggetti coinvolti in percorsi di Politica attiva regionale. In riferimento al target dei destinatari, gli stanziamenti più elevati sono rivolti ai disoccupati, seguiti dai NEET e dai soggetti in situazione economica di svantaggio.



Figura 3 - Avvisi che finanziano solo percorsi in modalità duale e percorsi in modalità sia duale che ordinaria

Sebbene in questa fase, caratterizzata comunque da un numero esiguo di avvisi, sia prematuro giungere a delle conclusioni, si osserva come la modalità di finanziamento siano nel 56,2% dei casi a servizio rispetto ad una presentazione a progetto (43,8%), confermando un trend emerso già nella precedente indagine relativa agli avvisi del 2018. In questo periodo temporale si conferma anche lo stesso andamento in merito alle modalità di presentazione ove si denota una tendenza ad optare per avvisi sempre aperti, oppure con scadenze oltre i tre mesi, rispetto a dei bandi con termini di presentazione unici.

Per quanto riguarda invece le tipologie di rendicontazione compare una netta scelta da parte delle Regioni di prevedere l'utilizzo di un mix sia di costi stan-

dard che di costi reali. Nella rilevazione del 2018, invece, era emersa una netta prevalenza di costi standard (76% dei finanziamenti rivolti alle Politiche Attive del Lavoro). Come precedentemente affermato, però, tali tendenze potranno variare con l'inserimento di maggiori avvisi e solo al termine del 2020 si potranno confermare o meno certe scelte regionali.

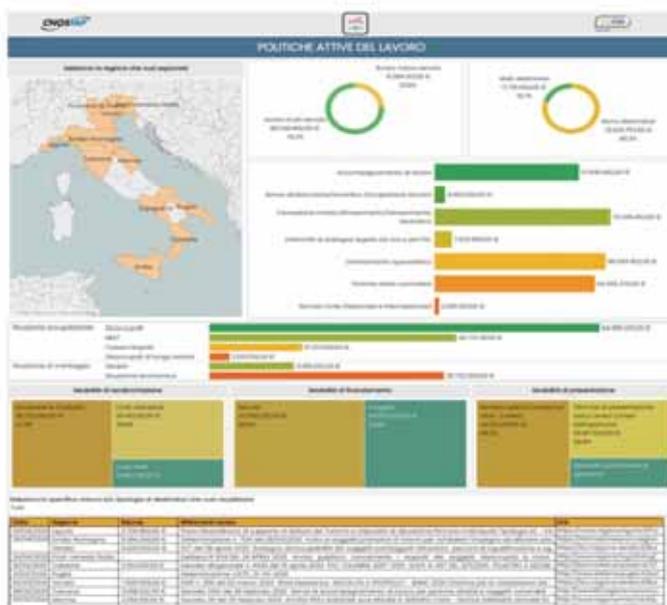


Figura 4 - Finanziamenti relativi alle Politiche Attive del lavoro - I Quadrimestre 2020

Infatti, come si evince dalla figura 4, non tutte le Regioni hanno pubblicato bandi nel periodo di riferimenti e risulterebbe prematuro trarre delle conclusioni.

L'Osservatorio digitale ha dunque l'ambizione di divenire un collettore aggiornato di informazioni relative alle policy in materia di Formazione Professionale e Politiche del lavoro che mostri la costante evoluzione degli scenari regionali, al fine di suscitare riflessioni e dibattiti tra gli esperti del settore, ma anche uno strumento di rapida consultazione degli avvisi regionali per gli operatori della Formazione e dei Servizi al Lavoro.

La strategia di internazionalizzazione della Federazione CNOS-FAP: le tappe di un possibile percorso verso la costruzione di una rete di Centri di Formazione Professionale salesiani di eccellenza

IVAN TOSCANO¹

1. Introduzione: il processo che ha portato allo sviluppo della strategia di internazionalizzazione² della Federazione CNOS-FAP per gli anni 2019-2024

1.1 Perché una strategia di internazionalizzazione:

Le attività europee e internazionali hanno da sempre rappresentato un importante pilastro della strategia con cui la Federazione CNOS-FAP mira a promuovere la professionalità dei propri giovani e studenti, a fornire ad essi opportunità professionalizzanti di qualità orientate all'occupabilità, e ad aumentare la qualità, la pertinenza, l'impatto e l'attrattività della propria offerta formativa³.

¹ Senior EU Program manager, consulente di politiche europee nel settore dell'IFP e della cooperazione internazionale, dal 2007 è il responsabile dell'Ufficio progetti e attività internazionali della Sede Nazionale CNOS-FAP.

² Per Strategia di Internazionalizzazione nell'IFP si intende, in questa sede, il documento di pianificazione strategica attraverso cui l'Ente: 1. identifica le principali direttrici, gli obiettivi e gli sviluppi futuri attesi dalla realizzazione delle attività internazionali all'interno della propria organizzazione; 2. colloca le attività internazionali e definisce il loro contributo atteso in termini di impatto sullo sviluppo dell'organizzazione, dell'attività formativa e sul raggiungimento dei propri obiettivi generali definiti all'interno della strategia generale.

³ La Commissione Europea ha più volte ribadito quali siano i vantaggi derivanti dall'internazionalizzazione del profilo di studenti e staff dell'IFP e dalla costruzione di un portfolio internazionale di competenze: in particolare la messa a punto di percorsi transnazionali di mobilità di qualità (tirocini, apprendistato all'estero) gioca un ruolo chiave nel facilitare la transizione dalla scuola al lavoro, a condizione che la dimensione dell'apprendimento venga sviluppata in maniera adeguata. (cfr. Policy paper on Youth Employment – EYF, 2013).

All'interno della Federazione, le attività internazionali sono principalmente organizzate e coordinate dall'Ufficio Progettazione della Sede Nazionale, sviluppato nel 2007-2008 a supporto dei propri Centri, sebbene alcuni di essi abbiano maturato nel corso degli anni esperienza e autonomia operativa, principalmente in riferimento alla programmazione e gestione di percorsi di mobilità transnazionale di studenti e staff. In generale, le attività internazionali della Federazione CNOS-FAP possono essere riassunte come segue:

- progetti e iniziative internazionali promossi dalla Sede Nazionale per l'intera Federazione;
- progetti e iniziative internazionali pianificati e gestiti dalla Sede Nazionale e attuati da uno o più CFP della Federazione in qualità di partner operativi;
- progetti e iniziative internazionali pianificati e realizzati da uno o più CFP, che chiedono il supporto tecnico alla Sede Nazionale per quanto riguarda la progettazione e/o la gestione dell'intervento;
- progetti internazionali pianificati e realizzati in autonomia dal CFP.

I progetti e le attività internazionali descritti differiscono dal punto di vista della logica che vi è alla loro base, della portata geografica, delle attività previste, degli attori e stakeholder coinvolti, degli obiettivi e risultati da raggiungere. Con la costituzione nel 2008 di un Ufficio Europeo dedicato all'interno della Sede Nazionale il numero, la rilevanza, la dimensione e la tipologia dei progetti gestiti sono notevolmente aumentati.

Proprio in virtù di questo aumento esponenziale, la Federazione ha attuato un processo di rafforzamento della propria struttura operativa all'interno di un partenariato europeo multi-attore e strutturato, definendo processi, responsabilità e task per la progettazione, gestione, valutazione e sviluppo continuo delle attività internazionali. Tali procedure costituiscono il quadro di riferimento efficace e rodato con cui la Federazione programmerà, attuerà e gestirà la attività internazionali.

A livello strutturale, gli elementi fondanti di tale sistema sono:

1. la strutturazione di un gruppo di lavoro nazionale, il settore "progettazione e coordinamento attività formative europee e internazionali" a supporto dell'Ufficio europeo, costituito dal Responsabile della Sede Nazionale e dai referenti regionali dei 58 Centri CNOS⁴;
2. la partecipazione strutturata all'interno del network europeo salesiano di enti di IFP, coordinati dal DBI – Don Bosco International⁵.

⁴ Il gruppo di lavoro, all'interno del Seminario nazionale, pianifica e coordina ogni anno la partecipazione dei diversi CFP ai programmi europei, raccogliendo a livello locale e sviluppando Piani di mobilità tarati sui bisogni formativi delle proprie figure chiave e studenti.

⁵ Ogni anno circa 50 project manager di 10 Paesi europei, tra cui il referente nazionale e 4 referenti regionali CNOS-FAP, si incontrano per definire in particolare gli schemi mutui di mobilità in ingresso e in uscita da attivare nell'anno.

Parallelamente e per le stesse ragioni, la direzione del CNOS-FAP ha ritenuto necessario concentrarsi sull'implementazione di processi continui di sviluppo che potessero migliorare la qualità, la pertinenza e l'impatto delle sue attività internazionali, arrivando a sviluppare una prima strategia di internazionalizzazione già nel 2015, con l'obiettivo di:

- inquadrare tutte le attività internazionali in una strategia più ampia, in cui la decisione di progettare e sviluppare ulteriori iniziative viene presa basandosi sulla misura in cui è pertinente agli obiettivi della Federazione;
- definire e sostenere standard minimi di qualità da integrare, in modo da aumentare l'efficacia e l'impatto delle azioni internazionali sugli studenti e sulla professionalità dello staff dell'IeFP;
- favorire una maggiore conoscenza e comprensione degli scopi e delle azioni del CNOS-FAP nel campo della Formazione Professionale nei confronti di stakeholder europei e internazionali;
- pianificare in anticipo e migliorare l'efficacia del suo investimento in risorse umane e finanziarie destinate ad attività internazionali.

1.2 Come sviluppare una strategia di internazionalizzazione per la Federazione CNOS-FAP:

Capire quale sia il valore aggiunto derivante dalle attività internazionali per un Ente di IFP risulta abbastanza semplice e intuitivo; tuttavia, la mera implementazione di progetti europei non è di per sé condizione sufficiente a garantirlo, se non accompagnata da un processo partecipato all'interno dell'Ente, teso a inquadrare tali attività in un documento quadro strategico e operativo (parte integrante del sistema di qualità e della strategia istituzionale di sviluppo dell'Ente), che indichi direttrici, obiettivi, impatto atteso, stakeholder coinvolti, ruoli e macro-azioni.

Sviluppare una strategia di internazionalizzazione spesso rappresenta una sfida per l'ente di IFP; al fine di aumentare la sostenibilità e l'*ownership* dell'intero processo, la Commissione Europea⁶ suggerisce di attivare dei workshop/laboratori partecipati all'interno dell'organizzazione e con la partecipazione attiva, fondamentale, del management volta a:

1. analizzare lo stato dell'arte (progetti e iniziative intraprese, risorse umane e finanziarie dedicate, punti di forza e di debolezza della propria organizza-

⁶ Per un approfondimento su processi, metodologie e prassi per lo sviluppo di strategie di internazionalizzazione nell'IFP si veda il documento della Commissione Europea "Go International" - European Union 2017.

zione in riferimento alle diverse fasi di avvio, gestione e valutazione di un progetto) e avviare una riflessione sulle direttrici future da intraprendere nelle attività internazionali;

2. riflettere ed arrivare a definire all'interno della propria organizzazione gli elementi chiave di una strategia di internazionalizzazione in relazione a:



- ambiente operativo (attori chiave, partner, stakeholder);
- *mission* e valori fondanti dell'organizzazione;
- obiettivi strategici e visione a medio termine;
- piano operativo;

Figura 1: gli elementi chiave di una strategia - "Go international", Unione Europea 2017

3. definire nel dettaglio Strategia e Piano operativo, ancorando entrambi i documenti alla strategia istituzionale di sviluppo dell'Ente, secondo uno dei due modelli in figura:



Figura 2: possibili modelli di strategia - "Go international", Unione Europea 2017

Seguendo le tappe suggerite per un tale processo, la Federazione CNOS-FAP ha prima avviato un'analisi dei punti di forza e di debolezza sullo stato di attuazione delle attività internazionali, attraverso una serie di valutazioni tra pari – *peer review* – realizzate con i propri partner europei⁷, che hanno portato a:

- definire, a seguito dell'esecuzione di *peer review* tra partner, standard di qualità condivisi e concordati in ciascuna delle 4 aree di qualità (la progettazione, l'implementazione, la valutazione e l'ulteriore sviluppo di attività internazionali nel settore dell'IeFP);
- produrre, sulla base dei criteri di qualità sviluppati, un'autovalutazione e un report delle *peer review* effettuate che valutano i punti di forza, i punti deboli e suggeriscono possibili miglioramenti dell'organizzazione nel settore delle attività internazionali.

Tanto i criteri, quando l'autovalutazione, costituiscono la *baseline* su cui la Federazione ha sia sviluppato una strategia di internazionalizzazione e un piano operativo, sia, ogni anno e mezzo a partire dal 2015, valutato il raggiungimento dei risultati attesi, riprogrammato e aggiornato i due documenti.

Tanto la strategia di internazionalizzazione 2019-2024, quanto il piano operativo 2019-2021 sono stati ulteriormente sviluppati e ufficialmente adottati lo scorso novembre 2018 nella loro versione originale in inglese, per essere pienamente compresi e diffusi verso le parti interessate europee e internazionali. I due documenti sono stati poi tradotti in italiano, inseriti nel sistema di qualità della Federazione CNOS-FAP ISO 9001: 2015 premiato con il certificato internazionale della rete IQNet e rappresentano un allegato formale della Procedura n. 4, come tale oggetto di audit annuali.

1.3 Follow-up, valutazione e ulteriore sviluppo della strategia di internazionalizzazione e del piano operativo

La Sede Nazionale della Federazione CNOS-FAP, su base annuale in corrispondenza o subito dopo la realizzazione dell'audit, esaminerà e valuterà lo stato di attuazione della strategia internazionale e del piano operativo e la misura in cui i risultati e gli obiettivi sono stati raggiunti. Il processo di valutazione intermedia e finale e l'ulteriore sviluppo della strategia di internazionalizzazione e del piano operativo seguiranno il seguente piano d'azione:

⁷ Le *peer review* sono state realizzate a partire dal 2014 all'interno di due progetti Erasmus Azione chiave 2: SEPRI (2014-1-FI01-KA202-000842) e PREMIER, entrambi gestiti dal partner finlandese LUOVI come capofila, avevano come obiettivo quello di diffondere la metodologia della *peer review* applicata agli istituti di IFP di 5 Paesi europei, con lo scopo di migliorare la qualità nelle 4 aree di attività internazionale: mobilità studenti, mobilità staff, progetti transnazionali, strategia di internazionalizzazione. Si veda al riguardo il sito di progetto <https://luovi.fi/luovi/projektit/premier/>

- **entro luglio 2020:** valutazione intermedia dei risultati conseguiti in base agli indicatori chiave di prestazione (KPI) e agli altri indicatori illustrati nel piano operativo ed eventuale riallineamento della strategia;
- **entro dicembre 2021:** valutazione finale dei risultati raggiunti; valutazione a medio termine dell'impatto raggiunto attraverso il piano operativo sulla strategia di internazionalizzazione; in base ai risultati della valutazione, progettazione e approvazione del nuovo piano operativo 2022-2024;
- **entro luglio 2023:** valutazione intermedia dei risultati raggiunti secondo gli indicatori descritti nel piano operativo 2022-2024 ed eventuale riallineamento della strategia.
- **entro dicembre 2024:** valutazione finale dei risultati raggiunti; valutazione finale dell'impatto raggiunto attraverso il piano operativo sulla strategia di internazionalizzazione; in base ai risultati della valutazione e ai nuovi dati di riferimento raccolti dalle peer review sulle attività internazionali del CNOS-FAP erogate dal 2020 al 2024, revisione e definizione di una nuova strategia di internazionalizzazione e piano operativo per i prossimi anni.

2. Strategia e Piano Operativo: direttrici, obiettivi, risultati attesi e macro-azioni

La strategia di internazionalizzazione della Federazione CNOS-FAP definisce, come scritto, gli obiettivi strategici a medio termine e la gamma di azioni che l'organizzazione mirerà a realizzare attraverso le sue attività internazionali da gennaio 2019 fino dicembre 2024:

Obiettivi strategici internazionali	Attività/progetti/iniziative/servizi internazionali da mettere in atto al fine di raggiungere gli obiettivi
A. Promuovere l'internazionalizzazione del profilo degli studenti e aumentare la loro potenziale occupabilità	<ul style="list-style-type: none"> – Progetti Erasmus+ di Mobilità studenti che coinvolgono tutti i CFP del CNOS-FAP – Progetti internazionali di Mobilità extra UE che coinvolgono centri pilota del CNOS-FAP o studenti nazionali di Paesi terzi (internazionalizzazione a casa) – Supporto tecnico alle sedi regionali/CFP nella progettazione e implementazione di Mobilità per i loro studenti – Supporto tecnico alle sedi regionali/CFP al fine di trovare partner europei esperti



<p>B. Promuovere il continuo sviluppo professionale dello staff, qualificando e migliorando le loro competenze educative, pedagogiche, didattiche e tecniche</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Progetti Erasmus+ di Mobilità del personale che coinvolgono tutti i CFP del CNOS-FAP, i quali prevedono l'utilizzo di strumenti ECVET al fine di massimizzare, all'interno dei propri CFP, l'impatto dei risultati di apprendimento raggiunti - Coinvolgimento di professionisti dei CFP del CNOS-FAP nell'ambito di progetti di cooperazione UE/internazionale e scambi di buone pratiche - Sviluppo di corsi di formazione (annuali) sulla progettazione e gestione dei progetti europei che coinvolgono l'intero gruppo di lavoro del settore Progettazione del CNOS-FAP - Sviluppo di seminari (annuali) sulle politiche europee e internazionali che coinvolgono l'intero gruppo di lavoro del settore Progettazione del CNOS-FAP.
<p>C. Migliorare la qualità dell'offerta formativa del CNOS-FAP e promuovere la "cultura" della Formazione Professionale a livello europeo e internazionale</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sviluppo di un gruppo di lavoro di Progettazione del CNOS-FAP, coordinato dal Responsabile dell'Ufficio Progettazione nazionale, e costituito dai coordinatori delle 16 sedi regionali - Progettazione e realizzazione di progetti europei/internazionali finalizzati allo sviluppo di metodologie innovative nel settore della Formazione Professionale, o alla riproduzione delle buone pratiche dei partner nei nostri ambienti di apprendimento - Pubblicazione e diffusione verso tutti i CFP di studi e revisioni delle politiche e tendenze europee in materia di IeFP - Promozione/partecipazione a riunioni/tavole rotonde/conferenze in Italia e all'estero su temi legati al settore dell'IeFP - Creazione di una vasta rete di potenziali partner UE e internazionali, selezionati in base alla loro rilevanza a livello UE, competenze specifiche in uno o più settori, disponibilità di ospitare studenti/personale - Valutare l'impatto delle attività internazionali su studenti, staff e CFP, includendo questo aspetto nella valutazione annuale elaborata dal CNOS-FAP della sua offerta formativa e del successo formativo degli studenti - Pubblicazione e diffusione tramite newsletter, articoli, notizie ecc. di report sui progetti europei e internazionali e sugli output prodotti.
<p>D. Promuovere a livello internazionale il "brand" salesiano CNOS-FAP e la visione salesiana sull'IeFP</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Studio commissionato dal CNOS-FAP e realizzato da ES-COM nel 2014 su una strategia di comunicazione e visibilità, che coinvolge anche i social media - Traduzione di documenti e strumenti di visibilità (pagine del sito web, video, volantini, ecc.) in inglese, francese e spagnolo - Costituzione e partecipazione a piattaforme di Comunità di sapere e di pratica, attive a livello europeo e internazionale nel campo dell'IeFP - Costruzione di reti salesiane a livello europeo (gruppo di lavoro europeo) e internazionale coinvolgendo scuole e CFP salesiani



E. Rafforzare a livello europeo e internazionale i legami con gli attori del mercato rilevanti al fine di migliorare la potenziale occupabilità degli studenti	<ul style="list-style-type: none"> - Accordi nazionali firmati dal CNOS-FAP con attori del mercato italiani, europei e internazionali (ad esempio il progetto Tech-Pro2 realizzato con il Gruppo FIAT-FMA, avviato nei CFP del CNOS-FAP ed ora implementato anche in molti altri Paesi europei, in Brasile, India, Etiopia e Cina).
F. Migliorare la sostenibilità finanziaria del CNOS-FAP promuovendo una diversificazione dei finanziamenti pubblici e privati	<ul style="list-style-type: none"> - Apertura di un ufficio di fundraising per intercettare le risorse dei donatori privati - Continuare lo studio del 2014 realizzato da CNOS-FAP e ESCOM, analizzando e approfondendo il possibile posizionamento del CNOS-FAP riguardo i circa 40 programmi europei del nuovo Quadro finanziario pluriennale 2021-2027 e in vista della differenziazione di accesso da parte della Federazione ai fondi pubblici - Allargare la partecipazione a iniziative internazionali (extra UE) che perseguono gli scopi e la missione della Federazione - Offrire formazione continua e aggiornamento delle competenze a scuole professionali, attori chiave delle politiche pubbliche e imprese private (ad esempio, accordo firmato dal CNOS-FAP con il governo etiope per l'erogazione di formazione per formatori e corsi di formazione continua)

Il Piano operativo dettaglia i risultati attesi, gli indicatori (KPI e OVI) e le priorità delle attività internazionali che la Federazione CNOS-FAP pianificherà e attuerà a breve termine, per il periodo 2019-2021, al fine di contribuire al raggiungimento di ciascun obiettivo stabilito dalla sua strategia.

Seguendo l'impostazione del *Logical Framework Approach*⁸, ed il nuovo modello di quadro logico aggiornato dalla Commissione Europea a partire dal 2017, per ogni risultato atteso relativo ad un obiettivo della strategia, vengono definiti indicatori di impatto, di risultato e di performance in riferimento a tre diversi "momenti": informazioni di base, raccolte attraverso l'autovalutazione (cfr. paragrafo precedente); valori target medi e finali delle prestazioni attese, al fine di facilitare annualmente la valutazione in itinere ed eventualmente la ridefinizione del piano. Infine, per ciascun indicatore, il Piano identifica le seguenti fonti di verifica da cui verranno tratte le informazioni necessarie alla valutazione: i testi di progetto, i report intermedi e finali dei progetti e delle iniziative finanziate; i report annuali della Federazione CNOS-FAP; il database interno del

⁸ Il Quadro logico, strumento per la programmazione e sviluppo degli interventi progettuali, è stato aggiornato dalla Commissione Europea nel 2017, seguendo la logica espressa dalla *Theory of Change*, al fine di sviluppare strategie in grado di tener in conto, programmare e valutare il cambiamento atteso prodotto da un progetto in termini di impatto sui beneficiari nel breve, medio e lungo periodo. Si veda al riguardo "*Project Cycle Management Guidelines*", EuropeAid 2004, e gli allegati alle nuove linee guida (PRAG) rilasciate dalla Commissione Europea nel 2019, consultabili al sito <http://ec.europa.eu/europeaid/prag/document.do?locale=en>.

CNOS-FAP che raccoglie tutti gli output di progetto; i registri/report ufficiali degli eventi di disseminazione e delle altre attività di sensibilizzazione/advocacy realizzate.

 		Valore di partenza	Valore corrente	Obiettivi
Risultati attesi (E.R.) collegati a ciascun Obiettivo Strategico	Indicatori (KPI e OVI)	giugno 2017	1 ^o giugno 2020	Dic. 2021
Obiettivo strategico A: promuovere l'internazionalizzazione del profilo degli studenti e aumentare la loro potenziale occupabilità				
E.R. A1: La mobilità degli studenti all'estero per scopi di apprendimento è una parte strutturale dell'offerta formativa di un numero crescente di CFP del CNOS-FAP; i programmi di mobilità sono sistematicamente pianificati e offerti su base annuale dal gruppo nazionale dei progettisti della Federazione CNOS-FAP	N. in crescita di studenti del CNOS-FAP che sistematicamente e su base annuale partecipano ad un periodo di studio mobilità all'estero	50	80	100
	N. in crescita di CFP del CNOS-FAP coinvolti come enti di invio	5	10	12
	N. di mobilità pilota a lungo termine (Erasmus PRO) accordate	0	1	3
	Mobilità pianificate e concordate durante ciascun seminario annuale tenuto dal gruppo da lavoro nazionale dei progettisti del CNOS-FAP	Parzialmente	SI	SI
	Una carta di mobilità è stata rilasciata alla Federazione CNOS-FAP	No	SI	SI
	E.R. A2: iniziative pilota, come tutoraggio di studenti stranieri, hosting ecc. lanciate per promuovere l' "internationalisation at home" come parte delle attività internazionali del CNOS-FAP anche attraverso una maggiore capacità di ospitare le mobilità come enti riceventi	- N. di progetti pilota attivati nel campo dell' "internationalisation at home" - N. dei CFP del CNOS-FAP che hanno ruolo di enti ospitanti nelle azioni KA1	0	1
		4	6	8

Figura 3: Piano operativo 2019-2021 Federazione CNOS-FAP – es. definizione risultati attesi e indicatori per obiettivo

3. Un primo bilancio dell'impatto della Strategia sul raggiungimento degli obiettivi strategici: la Federazione CNOS-FAP verso la costruzione di un network italiano ed europeo di eccellenza nell'IFP.

Una solida strategia di internazionalizzazione, se sviluppata in maniera chiara, sostenibile e pertinente rispetto alla *mission* dell'organizzazione, può senza dubbio contribuire a fornire indicazioni strategiche al management e allo staff sulle direttive e sulle azioni da intraprendere nel medio periodo, esercitare un notevole impatto sul miglioramento dei processi di lavoro, sulla qualità dell'offerta formativa e, in definitiva, sul successo formativo dei propri studenti.

Sebbene una valutazione completa possa essere effettuata solo nel medio periodo, da una prima analisi è tuttavia agevole evidenziare già ad oggi il valore aggiunto per la Federazione CNOS-FAP apportato dallo sviluppo di una Strategia e di un Piano operativo, in termini di maggiore qualità, efficacia, sostenibilità e impatto delle attività internazionali realizzate.

3.1 Progettazione, realizzazione, valutazione e sviluppo sostenibili delle attività internazionali in ottica di miglioramento continuo

Una prima considerazione va fatta sui benefici, immediati, per l'organizzazione, derivanti dalla volontà di intraprendere un processo di sviluppo e miglioramento continuo delle proprie attività internazionali, ancorato all'interno del proprio sistema di gestione qualità. L'organizzazione in particolare trarrà tanto più vantaggio quanto e se sarà in grado di avviare una riflessione che, a partire da un'analisi della situazione di partenza, prenda in considerazione non solo il dato puntuale del numero progetti in atto, ma anche e soprattutto:

- la reale capacità interna, in termini di management, di risorse umane di ruoli e funzioni dedicate alle attività internazionali;
- l'efficienza delle azioni realizzate, vale a dire la relazione tra costi (quante risorse umane e finanziarie sono necessari per raggiungere i risultati di progetti, a fronte di un modesto o più significativo impatto sugli obiettivi dell'Ente);
- la percezione sulla chiarezza o meno dei processi di lavoro, sulla reale consapevolezza, condivisione e coinvolgimento di tutti gli attori in un possibile percorso di crescita comune.
- l'identificazione, attraverso laboratori (o, come nel caso della Federazione, attraverso *peer review*), di punti di forza e di spunti di miglioramento per tutte le fasi che caratterizzano il ciclo di vita della programmazione: progettazione, implementazione, valutazione, sviluppo.

L'immediato vantaggio per un ente di IFP che si approccia alla programmazione strategica, è legato proprio all'adozione di un'ottica, propria del ciclo di progetto o "*project cycle management*", secondo cui, in base agli esiti di valutazioni continue sul raggiungimento dei risultati attesi e sull'impatto esercitato dai singoli progetti sugli obiettivi, verranno costantemente aggiornati e riprogrammati la strategia ed il Piano operativo a costituire.

A fronte di un innegabile sforzo iniziale di riflessione richiesto, la programmazione strategica e lo sviluppo delle proprie attività internazionali in ottica di miglioramento continuo, costituiranno un valore aggiunto tanto per Enti che intendono iniziare ad approcciarsi alla progettazione europea, quanto per Organizzazioni, come la Federazione CNOS-FAP, che hanno già al loro attivo un portfolio importante in termini di competenze ed attività realizzate: i primi saranno in grado di identificare delle priorità e di utilizzare in modo efficace le poche risorse umane e finanziarie disponibili, concentrandole su poche azioni strategiche; le seconde riusciranno a:

- razionalizzare e "pesare" le numerose iniziative in atto, valutandone non solo

- il grado di raggiungimento dei singoli risultati, ma anche l'impatto ed il contributo esercitato sul raggiungimento di obiettivi generali di medio periodo;
- procedere all'elaborazione di Piani strategici e operativi sostenibili che al loro interno, (correlando, come scritto, risultati da raggiungere, analisi dello status quo e strategia istituzionale generale dell'Ente), identifichino obiettivi di crescita e azioni concrete da avviare, anche in relazione allo sviluppo organizzativo dell'Ente e alle competenze di staff e management.

3.2 Messa a sistema, diversificazione delle opportunità e possibilità di selezionare gli strumenti e gli interventi più efficaci

La possibilità di definire a monte, all'interno di un processo partecipato di programmazione strategico, obiettivi e priorità da raggiungere in un dato periodo di tempo, ha indubbiamente consentito alla Federazione di mettere a sistema e di programmare in anticipo insieme ai propri partner gli interventi progettuali sui quali investire tempo e risorse, scegliendo lo strumento (programma o finanziamento) più utile a realizzarli.

In assenza di una strategia quadro chiara e condivisa, l'opportunità o meno di aderire ad un progetto era valutata sul momento, in base a considerazioni principalmente economiche o di mera disponibilità da parte delle risorse umane dell'Ente a contribuire al processo di progettazione. In queste condizioni, soprattutto in presenza di un carico di lavoro consistente in termini di progetti e iniziative in atto, il rischio di disperdere o comunque di non allocare in maniera efficiente le poche risorse a disposizione è molto elevato.

Da una prima valutazione, appare evidente come, a partire dal 2015, la Federazione sia riuscita a diversificare gli strumenti di finanziamento e la tipologia di attività internazionali realizzate, a concentrare interventi progettuali selezionati, nella misura in cui ritenuti utili al raggiungimento di obiettivi fissati a monte.

Negli ultimi 5 anni, a fronte comunque di un aumento quantitativo delle proprie attività internazionali, e nonostante un numero sempre crescente di progetti cui si è deciso di non aderire, la Federazione è stata in grado programmare e realizzare interventi in grado di:

- aumentare la qualità e l'impatto delle mobilità (Il progetto Erasmus + KA2 Learner Journey 2018-1-IT01-KA202-006859) in particolare attraverso processi di peer review (Il progetto Erasmus + KA2 SEPRI SEPRI - Strength from Peer Review 2014-1-FI01-KA202-000842 e PREMIER 2017-1-FI01-KA202-034773);
- sviluppare dispositivi innovativi duali per l'inserimento lavorativo (Progetto "APPRINNET" LT01-KA202-035249) e finalizzati a innovare i sistemi IFP in Europa (Progetto "TEACH-VET" 2018-1-LT01-KA202-047053);

- promuovere l'integrazione dei servizi al lavoro, sviluppare approcci game-based, strumenti di eGuidance per l'attivazione e la ricerca attiva del lavoro (Progetto "JOB LABYRINTH" 2016-1-IT01-KA202-005493);
- sviluppare l'integrazione socio-professionale di giovani vulnerabili e migranti (Progetti "HUMAN Corridor" 776114 AMIF-2016-AG-INTE e "Lime" AMIF-2017-AG-INTE-04);
- sviluppare l'internazionalizzazione del profilo di studenti e figure chiave del CNOS-FAP (Carta Europea della Mobilità ottenuta nel 2019 dalla Federazione CNOS-FAP);
- rafforzare la collaborazione con attori chiave europei VET (la Federazione collabora con il CEDEFOP, è membro dell'EAFA, del Pact4Youth) e con le reti salesiane VET in Europa (Progetto "DB WAVE" 609095-EPP-1-2019-1-IT-EPPKA3-VET-NETPAR) e in Africa (Progetto "SAAM" EAC-2019-0573).

3.3 Qualità, rilevanza e impatto delle attività internazionali: il passaggio dall'ottica dei progetti a quella dei programmi e dei processi

Dal punto di vista del management e della direzione di un Ente di IFP, il vantaggio principale derivante dall'adozione di una programmazione strategica e di una strategia di internazionalizzazione, consiste nell'essere in grado di passare da una logica basata sulla realizzazione di interventi puntuali in risposta ad un bando, ad un'ottica di programmazione per obiettivi, strutturata per programmi quadro e processi di *networking* e *policy making* in Europa.

In riferimento ai programmi, la definizione di una strategia per macro-obiettivi a medio termine, ha consentito alla Federazione CNOS-FAP di ideare piani di azione complessi, di analizzare e selezionare non solo un bando, ma un programma d'azione pluriennale in grado di finanziarli⁹: pur avendo notevolmente diversificato la gamma di strumenti finanziari a cui è riuscita accedere (tra gli altri, AMIF, NSA-LA, Trust-fund, fondi strutturali, fondi interprofessionali, programmi di assistenza tecnica), *Erasmus+* è senza dubbio lo strumento principale con cui la Federazione ha inteso contribuire a raggiungere tutti i 6 obiettivi della propria

⁹ Già a partire dal 2007, la Commissione Europea finanzia interventi promossi a valere su programmi di azione pluriennali, rispondenti ad obiettivi politici di medio periodo, corrispondenti alla programmazione europea finanziaria settennale (la più recente fa riferimento agli anni 2014-2020). La possibilità di accedere a programmi i cui obiettivi rimangono definiti per sette anni, ha permesso agli Enti di IFP in Europa di programmare in anticipo come nel corso degli anni la propria strategia può essere messa in atto, attraverso l'utilizzo complementare e diversificato dei bandi annuali di diversi programmi. Da questo punto di vista, sarà fondamentale capire come evolveranno i programmi europei nei prossimi sette anni, alla luce dell'adozione del nuovo quadro finanziario europeo 2021-2027.

strategia di internazionalizzazione. Dall'analisi della nuova strategia 2019-2024 e del Piano operativo 2019-2021 è facile evincere come tale strumento rimarrà centrale nella propria strategia, e quali siano le direttrici principali che caratterizzeranno l'azione del CNOS-FAP nel nuovo programma:

- ulteriore sviluppo di pilota innovativi duali per facilitare la transizione scuola lavoro (KA2) anche attraverso l'integrazione dei servizi al lavoro;
- ulteriore potenziamento dei processi di peer review per sviluppare opportunità di mobilità per studenti (3° e 4° anni, in particolare dei percorsi duali e neo-qualificati) e staff attraverso una cooperazione più strutturata a livello UE (pilota Erasmus PRO e mobilità KA1 dall'Africa; Carta Europea della Mobilità all'interno del futuro DB Tech Europe, ex Azione chiave 1);
- rafforzamento dei CFP della Federazione CNOS-FAP come centri di eccellenza professionale (iniziativa CoVE) e strutturazione di un network europeo salesiano di eccellenza.

Infine, se sviluppata attraverso processi davvero partecipati, in grado di coinvolgere attivamente partner e attori chiave, una strategia di internazionalizzazione efficace, non si limiterà ad identificare nel proprio Piano Operativo progetti e singole iniziative, ma includerà anche processi di networking e strategie di *advocacy* volti a potenziare la significatività della propria presenza e ad incidere sulla definizione delle politiche di IFP in Europa.

Nel caso della Federazione CNOS-FAP, ad esempio, l'utilizzo combinato di programmi, azioni di networking a processi di *advocacy* è stato ritenuto particolarmente strategico per contribuire a sviluppare un network salesiano europeo di eccellenza nell'IFP, quello che potrebbe essere in futuro il *DB Tech Europe*, capace di porsi agli occhi della Commissione Europea come un interlocutore rappresentativo e privilegiato, in grado di incidere e di portare all'interno di processi di policy making le istanze ed il punto di vista dei propri beneficiari: i giovani, in particolare quelli più vulnerabili.

È proprio in questo passaggio che appare del tutto chiaro il vantaggio potenziale derivante dallo sviluppo di una strategia di internazionalizzazione: il raggiungimento di un obiettivo così ambizioso e significativo, può essere ipotizzabile e realizzabile solamente a fronte di una progettazione strategica, attraverso cui il CNOS-FAP ha prima definito obiettivi e risultati strategici, poi identificato all'interno del Piano Operativo le diverse e complementari linee di azione da mettere in atto in questi ultimi anni. Ovvero:

- il rafforzamento della cooperazione e del coordinamento tra i network nazionali salesiani di IFP in Europa: coordinati dal Don Bosco International, i principali network ed Enti salesiani dell'IFP si riuniscono una volta all'anno con l'obiettivo di confrontarsi su buone pratiche e approcci progettuali

comuni. Dal 2017, anche in virtù dell'adozione di strategie quadro di internazionalizzazione, anche a livello europeo si è passati da un lavoro per progetti a confrontarsi sugli obiettivi strategici da raggiungere all'interno di una futura programmazione strategica comune;

- la messa a punto di una strategia puntuale, in grado di assicurare una rappresentanza più significativa, costante e coordinata all'interno processi di advocacy in Europa: la Federazione CNOS-FAP, in coordinamento con il DBI, è partner o partecipa in qualità di esperto tecnico all'interno dei lavori e di iniziative promosse da attori chiave europei e internazionali dell'IFP, tra cui Commissione Europea, CEDEFOP, Pact4youth, EaFA, EVTA, EfVET e EVBB); rientra in questa linea d'azione, ad esempio il meeting organizzato a Bruxelles con la Commissione Europea e con le tre reti europee VET (EVTA, EfVET e EVBB) volto a presentare le linee direttrici della strategia di internazionalizzazione 2019-2024 del CNOS-FAP;
- programmazione congiunta e realizzazione di un intervento progettuale complesso, teso a potenziare le capacità tecniche e organizzative sia degli Enti IFP della Federazione che dei partner salesiani in Europa, al fine di sviluppare una rete Europea di CoVE¹⁰ – Centri di eccellenza professionale: il già citato progetto "DB WAVE", finanziato dalla Commissione Europea, coordinato in qualità di capofila dal CNOS-FAP in partenariato con i network salesiani di Spagna, Francia, Germania, Belgio e Ungheria, rappresenterà appunto nei prossimi anni lo strumento chiave con cui la Federazione CNOS-FAP contribuirà al processo salesiano di sviluppo di un network europeo di eccellenza nell'IFP.

¹⁰ Diversi Stati Membri dell'Unione Europea, negli ultimi anni hanno adottato iniziative nazionali volte a promuovere e riconoscere l'eccellenza nella Formazione Professionale. A livello europeo la Commissione, al fine di armonizzare e individuare una direttrice comune, ha lanciato un'iniziativa europea per la promozione di Reti nazionali e europee di Centri di Eccellenza Professionale (CoVE – Centres of Vocational Excellence); per un approfondimento sul modello di sviluppo degli Enti di IFP in ottica CoVE e sulle opportunità finanziarie esistenti si rimanda al sito della Commissione Europea <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1501>

In “cammino” verso apprendistati formativi efficaci e di qualità Prima tappa: una proposta di *concept* evoluti di Piano Formativo Individualizzato.

MAURO FRISANCO¹

Preso atto del quadro attuativo dell'apprendistato formativo duale e, riconoscendo nell'apprendistato uno strumento di elevata portata e valore in termini di “percorso educativo completo che permette di implementare ed acquisire competenze che consentano alla persona di essere parte integrante, consapevole e attiva della società in cui si trova e di gestire con successo le transizioni all'interno del mercato del lavoro”², il cammino di promozione dell'utilizzo di questo sistema, sia da parte delle Istituzioni formative che delle imprese e degli studenti, non è stato semplice, date le tante sfide che si sono dovute affrontare e che, in buona parte, rimangono ancora aperte e prive di soluzione.

1. Le “sfide” dell'apprendistato formativo duale: indicazioni dalla ricerca e conferme dalle esperienze

Partendo dalle “sfide” emerse dalla “*Thematic Country Review sull'apprendistato in Italia (2017 e 2018)*”, condotta da CEDEFOP nel nostro Paese, e tenendo conto di quanto messo in luce dalle esperienze attuative che sono state finora oggetto di studio e monitoraggio³, disponiamo di un quadro di riferimento delle

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

² Commissione Europea, *European Framework for Quality and Effective Apprenticeships*, Proposta di Raccomandazione, 5 ottobre 2017.

³ Nello specifico, si fa riferimento alle esperienze di cui: al Decreto Direttoriale del Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca n. 1068 del 19 ottobre 2016, denominato “*Scuola, lavoro e dispersione. Percorsi di apprendistato*” che ha visto l'avvio delle start-up dell'apprendistato per il diploma di istruzione; all'attuazione di 32 progetti in continuità all'esperienza delle start-up monitorati dal progetto “*Modelli innovativi di alternanza scuola lavoro*” di INDIRE; alle varie esperienze coinvolte in attività di ricerca-azione, come quelle attuate nel contesto Trentino.

condizioni necessarie ("questioni"), più o meno confermate dall'operatività, per un'efficace attuazione dell'apprendistato di *primo tipo/livello* (apprendistato formativo per il conseguimento di un titolo di istruzione).

Questioni afferenti la Governance

<i>CEDEFOP Thematic Country Review sull'apprendistato in Italia</i>	<i>Indicazioni (lezioni) dalle esperienze</i>
Assenza di stabili "cabine di regia" tra le Parti Sociali e le Istituzioni a livello nazionale e locale, anche al fine di siglare intese (in particolare per la componente di formazione formale esterna) quali strumenti di co-operazione e coordinamento dei vari attori, sia per la strategia/programmazione che per l'implementazione	Questione confermata, soprattutto in riferimento a situazioni a "macchia di leopardo" tra i diversi territori, con effettive diverse opportunità a seconda del contesto regionale/territoriale di appartenenza
Sono rare le iniziative programmatiche a vari livelli, soprattutto da parte di Regioni e Province Autonome, che tengano conto dei fabbisogni formativi aziendali e settoriali e delle capacità del sistema leFP e scolastico	Questione confermata, considerando la leFP regionale come sistema beneficiario di maggiori interventi a sostegno dell'apprendistato e il minor sostegno dato, invece, a quello scolastico; questo per i differenti assetti di competenza istituzionale ma anche per l'assenza di sinergia tra sistemi su base territoriale
Progressivo, ma ancora incompleto, coinvolgimento degli istituti di istruzione secondaria superiore (e, "a monte", del MIUR)	Questione confermata pienamente dalla generale difficoltà di avvio dei percorsi per il conseguimento del diploma di istruzione e dalle ancor poche esperienze "coraggiose" che, nonostante le tante difficoltà ed incertezze su vari piani attuativi, sono riuscite a portare a diploma gli studenti che hanno vissuto l'apprendistato

Questioni afferenti al quadro normativo e regolativo

CEDEFOP Thematic Country Review sull'apprendistato in Italia	Indicazioni (lezioni) dalle esperienze
La legislazione sul lavoro dei minori (salute, sicurezza, condizioni di lavoro) non è sempre chiara e/o idonea rispetto alle specificità settoriali delle imprese che utilizzano l'apprendistato di tipo 1	Questione confermata pienamente, evidenziando la necessità di un intervento organico e congiunto sulle normative di riferimento (sicurezza nel caso dei percorsi di apprendistato)
La gestione del processo di attivazione ed implementazione del singolo contratto/percorso di apprendistato è accompagnata da un pesante carico burocratico, per il quale le aziende non ricevono abbastanza supporto	Questione confermata, evidenziando la necessità di "servizi" integrati su base territoriale in modo che le imprese, anche quelle di dimensioni più ridotte, ma anche le Istituzioni formative possano beneficiare di un <i>service</i> specifico
Potenziale disallineamento tra il piano formativo individuale e la presenza dell'apprendista nell'azienda durante lo svolgimento del contratto Difficoltà nel costruire il piano formativo individuale	Questione confermata pienamente soprattutto in riferimento alla costruzione del piano formativo individuale; non vi sono linee guida per la compilazione e, inoltre, emerge la "gestione delle competenze" non sempre chiaramente identificabili e rinvenibili nei diversi ordinamenti didattici e formativi secondo quanto richiesto dalle aziende in termini di "riferimento formativo"

Questioni afferenti al sistema delle convenienze

CEDEFOP Thematic Country Review sull'apprendistato in Italia	Indicazioni (lezioni) dalle esperienze
La percezione dell'apprendistato di tipo 1 è, in primo luogo, soprattutto da parte delle aziende, quella di uno strumento di assunzione più che di formazione, anche in ragione del fatto che si tratta di un contratto di lavoro a tempo indeterminato	Questione confermata solo in parte, in quanto le aziende che si mettono in gioco in questa esperienza sono consapevoli del notevole impegno che richiede; l'adesione risulta per lo più guidata dal considerare l'esperienza in apprendistato un'opportunità per promuovere le competenze richieste per operare (che spesso le imprese non ritrovano in esito al curriculum formativo o nella qualità effettiva della qualificazione in uscita dello studente) oppure per conoscere, e sperimentare, un giovane in vista del suo futuro reclutamento
Rischio di interferenza e <i>sovrapposizione</i> con altri istituti finalizzati alla occupazione o all'inserimento lavorativo (anche temporaneo) degli under-25 i cui diversi obiettivi non sono del tutto chiari	Questione confermata, sia in relazione all'apprendistato di tipologia 2 (professionalizzante) sia in relazione alle modalità di assunzione attraverso Garanzia Giovani
Per le micro, piccole e medie aziende è quasi impossibile fornire previsioni dei "posti per apprendisti" con regolarità e in una prospettiva temporale di medio periodo (oltre 1 anno)	Questione confermata; è per lo più la relazione che l'Istituzione formativa crea con l'impresa, attraverso l'alternanza scuola-lavoro, che consente quel rapporto sistematico e costante dal quale trovano genesi le maggiori opportunità di apprendistato, anche come risposta a un fabbisogno emergente, congiunturale e non previsto

Questioni afferenti ai servizi ed ai supporti operativi

<i>CEDEFOP Thematic Country Review sull'apprendistato in Italia</i>	Indicazioni (lezioni) dalle esperienze
Le aziende hanno difficoltà a comprendere, progettare ed erogare la "formazione formale" in azienda (in coerenza con i curricula e/o gli obiettivi di apprendimento dei percorsi leFP o di istruzione secondaria di riferimento)	Questione confermata; le esperienze dimostrano che non agevolano i documenti previsti (ad esempio, il Piano Formativo Individuale) per progettare e valutare la formazione sul lavoro, soprattutto a causa dell'assenza di un linguaggio comune (il concetto di competenza non è chiaro all'azienda ed è di difficile gestione) nonché quelli previsti dalla normativa a supporto della valutazione e certificazione degli apprendimenti
Assenza di offerta formativa per i tutor aziendali e delle istituzioni formative che esprimono spesso il bisogno di essere adeguatamente formati, legittimati e riconosciuti nelle loro funzioni	Questione confermata; non è prevista una declinazione del profilo competenziale e/o di attività di chi esercita la funzione di tutorship con relativi standard formativi; emerge, di conseguenza, l'assenza di una legittimazione di questa funzione, non solo in azienda ma, soprattutto, nell'ambito dell'organizzazione scolastica-formativa; emerge, spesso, la discontinuità sia degli addetti-esperti aziendali che delle risorse-docenti nell'esercizio di tale funzione, con turnover tra progetti e/o anni formativi che vanificano gli investimenti in "tutorship" laddove previsti, anche organicamente
Carenza di informazione diffusa, capillare e mirata sulle caratteristiche del nuovo apprendistato di primo tipo a tutti i soggetti rilevanti del sistema (in particolare agli attuatori, alle loro rappresentanze ed ai professionisti/consulenti di riferimento)	Questione confermata; tante, e ancora profonde, le "diffidenze sul piano culturale" rispetto all'apprendistato sia sul versante di studenti e famiglie, ma anche di dirigenti e docenti delle Istituzioni formative, che su quello delle imprese in termini di opportunità dirette e indirette

Dalle esperienze non sono solo emerse indicazioni (lezioni) ma anche alcune significative buone pratiche in merito a possibili soluzioni operative, rispetto alle diverse questioni (e sfide), che in questo primo contributo sulla tematica si intendono mettere a sintesi, quasi in un'ottica di modellizzazione operativa, nella prospettiva di "cammino" verso apprendistati efficaci e di qualità⁴.

Gli aspetti di seguito affrontati riguardano la fase della progettazione formativa (richiamata dalla 3^a questione afferente il quadro normativo e regolativo e dalla 1^a questione afferente ai servizi e supporti operativi), nella quale viene elaborato dall'Istituzione formativa il "Piano Formativo Individuale" (PFI) con il

⁴ *Raccomandazione del Consiglio del 15 marzo 2018 relativa a un quadro europeo per apprendistati efficaci e di qualità (2018/C 153/01).*

coinvolgimento del datore di lavoro. Il PFI viene redatto secondo lo schema previsto dalla norma (Allegato 1° del D.M. 12 ottobre 2015) e stabilisce il contenuto e la durata della formazione interna ed esterna. Nello specifico, sono indicati nel PFI, oltre i riferimenti anagrafici, la qualificazione da raggiungere (titolo di studio), il livello d'inquadramento contrattuale, la durata del contratto, l'orario di lavoro, i risultati di apprendimento in termini di competenze della formazione interna ed esterna⁵, i criteri e le modalità della valutazione iniziale, intermedia e finale degli apprendimenti, dei comportamenti, le eventuali misure di recupero e riallineamento, sostegno e recupero.

2. Pianificare la formazione individuale in apprendistato: una proposta di “concept” evoluti di PFI

Nel Piano Formativo Individuale (Sezione 4) devono trovare descrizione i risultati di apprendimento in termini di competenze della formazione interna ed esterna articolati nei diversi periodi della formazione (in genere l'annualità formativa oppure il periodo didattico). È previsto l'inserimento:

- delle competenze, ovvero delle discipline (o unità di apprendimento) in cui si articola il profilo in uscita del percorso formativo svolto in apprendistato e previsto dall'ordinamento di riferimento;
- delle abilità e conoscenze riferite all'unità di apprendimento.

In generale, le note di supporto alla compilazione non sono chiare; è evidente che in riferimento alla formazione interna è pressoché poco utile indicare le “discipline o unità di apprendimento” di riferimento in quanto trattasi di “elementi organizzativi” del curriculum scolastico e non della formazione in azienda. Di conseguenza, anche al fine di mettere a disposizione del tutor aziendale un quadro di riferimento maggiormente aderente alla realtà lavorativa, è opportuno utilizzare come “risultati di apprendimento” (anche perché tali sono) le competenze, le abilità e le conoscenze.

La necessità di disporre di un quadro raccordato tra formazione interna e formazione esterna suggerisce, anche per quest'ultima, l'inserimento di competenze, abilità e conoscenze e non delle discipline/unità di apprendimento. In riferimento a quest'articolazione dei risultati di apprendimento è tuttavia evidente come le “conoscenze” risultino un oggetto difficilmente gestibile sia in generale

⁵ Per *formazione interna* si intende la formazione erogata dal datore di lavoro; per *formazione esterna* si intende la formazione erogata dall'Istituzione formativa.

che, soprattutto, in riferimento alla formazione interna, nello specifico, da parte del tutor aziendale nel corso delle osservazioni valutative. Di conseguenza, sarebbe opportuno procedere alla sola declinazione delle competenze e delle relative abilità. Tale modalità risulta pienamente aderente alla norma, tuttavia, è opportuno considerare che si possono incontrare difficoltà sia nell'individuazione delle competenze che delle relative abilità, soprattutto negli apprendistati per il diploma di istruzione. Inoltre, dobbiamo tenere presente che si tratta di "standard formativi" e non di "standard professionali" e, di conseguenza, come più volte segnalato dai tutor aziendali coinvolti in vari monitoraggi, di "oggetti" non sempre comprensibili e utilizzabili per la programmazione, l'osservazione e valutazione della formazione interna.

Sulla base di queste considerazioni, un primo possibile "concept" evoluto di **PFI, articolato in competenze e abilità**, potrebbe assumere un approccio descrittivo (e, di conseguenza, attuativo della formazione individuale) basato sul seguente assunto: la competenza tecnico-professionale viene considerata come risultato unitario di apprendimento perseguito sia dalla formazione interna che esterna; entrambe si caratterizzano per traguardi formativi espressi in abilità, diversamente attribuite a seconda del contesto di apprendimento (esterno/interno); le abilità maggiormente concettuali sono di riferimento della formazione esterna, quelle maggiormente procedurali sono di riferimento della formazione interna.

Le competenze e le abilità sono desunte dai riferimenti ordinamentali del percorso formativo (figure, profili in uscita, risultati di apprendimento intermedi di riferimento di bienni o di singole annualità a seconda del sistema di Istruzione e Formazione). La figura (per il sistema IeFP) e il profilo in uscita (per il sistema IP e il sistema IT) rappresentano la qualificazione che il qualificato/diplomato deve essere in grado di manifestare nel primo inserimento lavorativo dopo la conclusione del percorso.

Dalle Linee guida nazionali previste per il sistema IP e/o IT si possono invece ricavare competenze e abilità modulate in riferimento al periodo del contratto di apprendistato: ad esempio, il quarto anno, oppure il quinto anno o entrambi, il periodo didattico nel caso dell'educazione degli adulti. Gli ordinamenti regionali, se previsti per la IeFP, possono altresì essere la fonte per individuare competenze e abilità di specifici segmenti del percorso svolti in apprendistato formativo, ad esempio il terzo anno di qualifica oppure il quarto anno di diploma professionale.

A prescindere dal sistema è evidente che l'individuazione e l'articolazione delle abilità per tipologia di ambito formativo (interno/esterno) oppure di "natura" (concettuale/procedurale) devono avvenire in esito a una attenta e congiunta valutazione dell'istituzione formativa e del datore di lavoro (confronto tra

tutor) in termini di effettiva formabilità dei risultati di apprendimento individuati, attribuiti e presidiati (dall'istituzione o dall'azienda) alla luce di ciò che effettivamente l'apprendista potrà esercitare sul piano lavorativo operativo. In questo modo e avvalendosi di uno strumento di pianificazione formativa coerente, come quello di seguito proposto, è possibile disporre di una "mappa" delle responsabilità formative più chiara, evitando quelle sovrapposizioni e incomprensioni che spesso generano rapporti difficili tra Istituzione formativa, impresa e apprendista. Tali difficoltà sono in grado di svalutare le potenzialità di questa esperienza formativa e, più in generale, dell'apprendistato come modalità per il conseguimento di un titolo di Istruzione e Formazione. Inoltre, va considerato un ulteriore vantaggio di questo approccio metodologico-descrittivo, date le difficoltà emerse dalle esperienze attuative coinvolte nei diversi monitoraggi: l'opportunità di elaborare il "Documento di trasparenza e valutazione delle competenze acquisite in apprendistato" (previsto dalla norma) con minori criticità ed effettivo impiego dello stesso come "reale fotografia sommativa" degli apprendimenti.

Di seguito una breve schematizzazione della proposta di "concept" di PFI per competenze e abilità in rapporto ai diversi contesti di attuazione dell'apprendistato formativo.

Concept PFI (Sezione 4) – Unitarietà della competenza con attribuzione del “dominio” delle abilità ai diversi contesti di apprendimento

Unità di apprendimento ⁶	Risultati di apprendimento in esito alla FORMAZIONE INTERNA Descrizione ⁷	Risultati di apprendimento in esito alla FORMAZIONE ESTERNA Descrizione ⁸
Operare nel proprio ambito professionale in sicurezza e nel rispetto delle norme di igiene, e di salvaguardia ambientale, identificando e prevenendo situazioni di rischio per sé e per gli altri e per l'ambiente	<ul style="list-style-type: none"> – Individuare le situazioni di rischio relative al proprio lavoro e le possibili ricadute su altre persone – Adottare comportamenti lavorativi coerenti con le norme di igiene e sicurezza sul lavoro e con la salvaguardia/sostenibilità ambientale di settore – Adottare i comportamenti previsti nelle situazioni di emergenza – Utilizzare i dispositivi di protezione individuale e collettiva di settore – Attuare i principali interventi di primo soccorso nelle situazioni di emergenza 	<ul style="list-style-type: none"> – Identificare figure e norme di riferimento al sistema di prevenzione/protezione di settore – Individuare i principali segnali di divieto, pericolo e prescrizione tipici del settore
	Modalità di erogazione – On the job	Modalità di erogazione – In aula, esercitazione di gruppo
	Ore di formazione / crediti formativi	Ore di formazione / crediti formativi

Un secondo possibile “concept” evoluto di PFI si caratterizza per il **raccordo dei risultati di apprendimento attesi (competenze) allo standard professionale**. Il *concept* proposto, soprattutto relativo alla pianificazione della formazione interna, risulta articolato in competenze e adotta un approccio descrittivo (e, di conseguenza, attuativo) basato sul seguente assunto (cfr. schema seguente⁹): lo standard formativo (promosso dall’Istituzione formativa) è correlato a quello professionale (promosso dal datore di lavoro) associando il riferimento or-

⁶ Competenza da disposizioni Ordinamentali (esempio riferito allo standard formativo nazionale IeFP, di cui all’Accordo CSR 1 agosto 2019).

⁷ Abilità di “natura procedurale in situazione”.

⁸ Abilità di “natura concettuale”.

⁹ Lo schema proposto rappresenta un adattamento dello schema originale elaborato dalla Regione Friuli-Venezia Giulia e riportato in vari documenti istituzionali a supporto sia della progettazione formativa che del design dei servizi di validazione e certificazione delle competenze.

dinamentale (competenze delle figure, dei profili in uscita, intermedie di riferimento di bienni o di singole annualità a seconda del sistema di Istruzione e Formazione) ai settori economico-professionali (SEP) indicati nel Decreto del Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali, di concerto con il Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, del 30 giugno 2015, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale del 20 luglio 2015, n. 166), nello specifico, ai diversi elementi della nomenclatura offerta dall'Atlante del lavoro e delle qualificazioni¹⁰: Aree di attività¹¹ (ADA) e relative Attività, Risultati attesi¹² (RA) e relative Schede caso¹³ (SC).



¹⁰ L'Atlante del lavoro e delle qualificazioni è il dispositivo classificatorio e informativo del Ministero del Lavoro e dell'INAPP descrittivo dei 24 settori economico-professionali e conseguenti declinazioni (83 processi di lavoro, 261 sequenze di lavoro, 881 aree di attività, 6.607 attività, 1926 risultati - <https://atlantelavoro.inapp.org/>).

¹¹ L'Area di attività (ADA) è la principale unità informativa dell'Atlante del lavoro e delle qualificazioni, e contiene la descrizione delle singole attività che la costituiscono, i prodotti e i servizi attesi nonché i riferimenti ai codici statistici delle classificazioni ISTAT delle attività economiche e delle professioni.

¹² Il Risultato atteso (RA) profila le modalità di esecuzione dell'attività lavorativa, sia definendo un output in termini di prodotto/servizio, caratterizzato sinteticamente per le sue proprietà, sia definendo la performance attesa nella realizzazione del prodotto/servizio.

¹³ La Scheda caso (SC) specifica gli "oggetti" da realizzare contenuti in un set di "situazioni-tipo" consistenti in un "fare" osservabile e valutabile in un contesto di *assessment*, al fine di disporre di uno strumento di "taglio" pragmatico, caratterizzato da un livello di dettaglio adeguato a costituire supporto immediatamente utilizzabile sia per l'individuazione e programmazione delle attività da svolgere che per l'osservazione delle prestazioni professionali e/o la costruzione di prove di valutazione "in situazione".

L'utilizzo di un PFI raccordato allo standard professionale, eventualmente integrato dalle Schede Caso esplicative delle "situazioni tipo" nelle quali l'apprendista si troverà impegnato (da individuare ed eventualmente declinare congiuntamente tra tutor formativo e tutor aziendale) ha notevoli vantaggi. Tra quelli più significativi:

- l'utilizzo di un linguaggio maggiormente comprensibile per l'azienda e il tutor aziendale incaricato delle osservazioni e della valutazione della formazione interna;
- la costruzione di un "piano formativo/esperienziale nell'ambito lavorativo" caratterizzato da elevata precisione descrittiva delle situazioni tipo nelle quali si intende effettivamente (perché sostenibili, formabili) impegnare l'apprendista;
- la disponibilità di un quadro di raccordo tra standard formativo e standard professionale effettivamente correlato ai reali processi di lavoro;
- l'utilizzo di tale quadro da parte del tutor formativo per ricondurre le valutazioni della formazione interna a quelle della formazione esterna e, più in generale, alla valutazione degli apprendimenti operata dal consiglio di classe/di corso dell'istituzione formativa;
- la maggiore chiarezza e trasparenza del processo valutativo per l'apprendista;
- l'eventuale implementazione, con minori difficoltà, del Documento di validazione delle competenze previsto dalla normativa nei casi di abbandono o risoluzione anticipata del contratto.

Allo stato della revisione e aggiornamento dei vari "repertori" che tracciano i risultati di apprendimento in uscita dai percorsi formativi è possibile utilizzare questo "*concept*" evoluto di PFI senza particolari difficoltà nell'attuazione dell'apprendistato formativo duale nella IeFP e, potenzialmente, anche nell'Istruzione Professionale. Entrambi i sistemi, infatti, risultano correlati alla nomenclatura dell'Atlante del lavoro e delle qualificazioni, anche se nel caso dell'Istruzione Professionale la codifica è posizionata, da ordinamento ministeriale, su un livello ancora macro (a livello di SEP e non di ADA, ad esempio) ma facilmente declinabile sulla base del "framework" offerto dall'Atlante. Di seguito una breve schematizzazione della proposta di "concept" di PFI con raccordo dello standard formativo allo standard professionale ai fini della pianificazione della formazione interna (e, in coerenza, eventualmente di quella esterna).

Concept PFI (Sezione 4) – Standard formativo associato allo standard professionale nella pianificazione della formazione interna...

FORMAZIONE INTERNA				
Unità di apprendimento ¹⁴ (STANDARD FORMATIVO)	Aree di attività ¹⁵	Descrizione Risultati attesi (RA) e Attività ¹⁶ (STANDARD PROFESSIONALE)	Modalità di erogazione	Ore di formazione
Servire in sala pasti e bevande nel rispetto delle norme igienico-sanitarie vigenti	ADA.19.16.36 Allestimento sala e servizi ai tavoli	RA1: Effettuare la comanda, in base ai criteri di ordine prestabiliti, predisponendo gli ordinativi anche in funzione delle richieste della clientela Attività: – Predisposizione degli ordinativi – Registrazione delle richieste nei servizi di ristorazione RA2: Servire al tavolo, nel rispetto delle indicazioni ricevute, ottimizzando i tempi e assistendo la clientela – Servizio ai tavoli di cibi e bevande RA3: Ordinare la sala, in base alle prescrizioni ricevute, effettuando le attività di riassetto, pulizia e allestimento – Allestimento sale e vetrine – Pulizia e riassetto della sala	On the job	

¹⁴ Competenza Figura di Operatore ai servizi di ristorazione – Indirizzo Allestimento sala e somministrazione piatti e bevande (Accordo in CSR 1 agosto 2019).

¹⁵ Aree di Attività di cui alla nomenclatura dell’Atlante del lavoro e delle qualificazioni e all’associazione riportata nella descrizione della figura (cfr. nota precedente).

¹⁶ Riferimenti (standard professionali) di cui alla nomenclatura dell’Atlante del lavoro e delle qualificazioni.

...e, in coerenza, della formazione esterna

FORMAZIONE ESTERNA				
Unità di apprendimento ¹⁷ (STANDARD FORMATIVO)	Aree di attività ¹⁸	Descrizione delle ABILITÀ ¹⁹ a supporto dello standard formativo	Modalità di erogazione	Ore di formazione
Servire in sala pasti e bevande nel rispetto delle norme igienico-sanitarie vigenti	ADA.19.16.36 Allestimento sala e servizi ai tavoli	<ul style="list-style-type: none"> – Stendere le comande e gli ordini in modo funzionale – Applicare tecniche per servire i cibi e le bevande in sala – Presentare i prodotti al clienti 		

Un impianto descrittivo del PFI che mette in trasparenza il raccordo dello standard formativo con lo standard professionale è già stato sperimentalmente adottato in vari progetti di apprendistato formativo duale²⁰ e gli esiti confermano la bontà della scelta metodologica innovativa, pur nel rispetto del quadro normativo. Dalle attività di monitoraggio è emersa chiaramente la maggiore facilità, a seguito dell'adozione di un PFI così strutturato, nell'operatività sia del tutor aziendale (attività di pianificazione, osservazione e valutazione degli apprendimenti) che del tutor formativo nel raccordare l'esperienza formativa nel lavoro a quella scolastica. Gli stessi apprendisti, inoltre, hanno potuto disporre di una "mappa" e di una "bussola" in grado di tracciare e orientare, con chiarezza e semplicità di utilizzo, il loro percorso di crescita professionale nel loro status di lavoratore. Il dialogo con alcuni tutor aziendali disponibili ad ulteriori sperimentazioni ha poi consentito di avviare un percorso di ricerca-azione per l'utilizzo, a completamento del PFI, delle Schede caso. Si riporta, a titolo esemplificativo, la Scheda presente nell'Atlante del lavoro e delle qualificazioni in riferimento all'ADA qui considerata²¹.

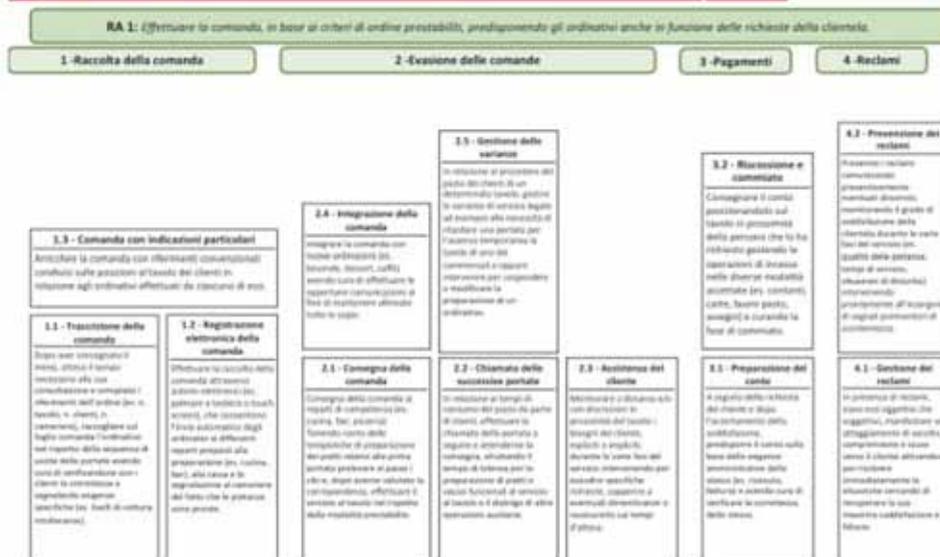
¹⁷ Competenza Figura di Operatore ai servizi di ristorazione – Indirizzo Allestimento sala e somministrazione piatti e bevande (Accordo in CSR 1 agosto 2019) con ADA associata, come da standard nazionale definito in CSR.

¹⁸ Aree di Attività di cui alla nomenclatura dell'Atlante del lavoro e delle qualificazioni e all'associazione riportata nella descrizione della figura (cfr. nota precedente)

¹⁹ Abilità associate alla competenza, come da standard nazionale definito in CSR.

²⁰ Ad esempio, il progetto "Apprendistato Nord-Est", Istruzione Professionale, IIS "U. Masotto" di Noventa Vicentina (Vicenza) oppure il progetto "APP – Apprendere in Apprendistato", Enaip Trentino, Centro di Formazione Professionale Alberghiero di Riva del Garda (Trento).

²¹ La Scheda caso riportata deve essere considerata, allo stato dello sviluppo delle attività di implementazione dell'Atlante del lavoro e delle qualificazioni, provvisoria e oggetto di possibili revisioni e affinamenti.



Attraverso l'utilizzo della Scheda caso è possibile "delimitare", in riferimento all'apprendista:

- le "prestazioni di ingaggio dell'apprendista" rispetto al complesso delle situazioni-tipo previste in riferimento a quella determinata Area di attività (ADA);
- i diversi "livelli di complessità/intensità delle prestazioni attese", espressi dalla rappresentazione in verticale delle diverse situazioni a seconda della natura della prestazione (materiale, immateriale), delle specifiche caratteristiche del processo lavorativo, nonché degli usi peculiari di tecniche e/o tecnologie, di strumenti, materie prime e/o prodotti impiegati, oltre che di scenari/contesti, di categoria di target o tipologia di utenti/clienti.

Ne consegue il grande vantaggio di poter "modellare" sul singolo contesto/apprendista le situazioni di apprendimento che possono essere effettivamente attuate sul piano operativo, osservate e valutate; questo, non solo in generale, ma in rapporto al quadro di partenza (PFI) che, associando le prestazioni (standard professionale) allo standard formativo (competenze e abilità), assicura una prospettiva di effettivo raccordo organico tra impresa e istituzione formativa, tra crescita educativo-formativa e professionale dell'apprendista, imprescindibile nell'ottica di "apprendistati efficaci e di qualità".

Riprendiamo il cammino verso la tappa successiva.

Osservatorio delle esperienze con particolare attenzione alle Regioni: Intervista a Cristina Grieco, Assessore alla formazione della Regione Toscana e Presidente della IX Commissione della Conferenza delle Regioni¹

Una prima questione che vorrei sottoporle riguarda un bilancio sugli accordi tra amministrazioni regionali e Uffici Scolastici Regionali in materia di passaggi tra il sistema dell'Istruzione e Formazione Professionale e quello dell'Istruzione Professionale. A che punto siamo? Partiamo da un quadro dello stato dell'arte.

So che qualche Regione è andata avanti con gli accordi bilaterali tra Assessorato e Ufficio Scolastico Regionale². Il problema è che manca ancora un quadro di riferimento organico nazionale, nel senso che noi abbiamo al momento un confronto aperto, abbiamo istituito una sorta di gruppo dove sono rappresentate cinque Regioni del Nord, del Centro e del Sud, insieme al Ministero dell'istruzione e al Ministero del Lavoro. Dobbiamo però constatare che il completamento dell'Allegato 4 del Decreto 61/2017 si sta trascinando ormai da quasi un anno, con tre ministri che si sono succeduti come interlocutori. Solo il completamento dell'Allegato 4 ci consentirà di poter contare su una base di riferimento nazionale comune per i passaggi tra agenzie formative e scuole e viceversa.

Devo constatare che rispetto ad una proposta che noi abbiamo fatto ai due ministeri, siamo ancora in attesa di un loro riscontro. Pertanto, anche quanto sta avvenendo oggi in materia di accordi bilaterali, deve tenere conto del fatto che si tratta di intese non pienamente attuative del Decreto 61, dato che sono stati realizzati ancora con riferimento alla vecchia normativa.

Rispetto al repertorio, argomento strettamente collegato, abbiamo fatto già l'accordo quasi un anno fa. Va sottolineato che il nuovo repertorio, uscito dal-

¹ L'intervista è stata rilasciata il 27 maggio 2020 e poi trascritta ed elaborata da Luca Dordit e Arduino Salatin.

² Le Regioni che risultano aver finora sottoscritto l'accordo con gliUSR sono: Abruzzo, Campania, Emilia-Romagna, Toscana, Friuli-Venezia Giulia, Veneto, Lombardia, Piemonte, Liguria, Sardegna, Umbria (Fonte: Tecnostruttura delle Regioni).

l'accordo in Conferenza Stato Regioni, deve essere recepito mediante un decreto. Credo di aver firmato almeno una decina di lettere ai tre ministri che si sono succeduti, Bussetti, Fioramonti e Azzolina, per chiedere che si possa giungere all'emanazione del decreto, però è necessario ottenere una risposta, di modo che l'ipotesi approvata in Conferenza sia accettata o in qualche modo integrata, o corretta. Fino a che al Ministero dell'Istruzione c'è stata la dottoressa Palumbo, lei è stata un elemento di continuità in questa discontinuità di ministri che si sono alternati. Purtroppo ora, senza di lei, diventa ancora più difficile. Anche nel corso dei pochi incontri che abbiamo avuto con la l'attuale ministra, noi questo l'abbiamo sempre sollecitato. Credo la ministra ci incontrerà la prossima settimana e lo riporteremo alla sua attenzione.

Come IX Commissione siamo andati comunque avanti, nel senso che questo gruppo si è costituito, un'ipotesi l'abbiamo fatta e come per l'accordo in Conferenza Stato Regioni siamo sempre un po' noi a tirare, a fare la locomotiva del treno e ora aspettiamo la risposta dei ministeri.

Il processo decisionale sui passaggi si è sovrapposto in questi mesi all'emergenza Covid-19. Con quali risultati?

Tutto questo si è incrociato naturalmente con l'emergenza Covid-19 e anche qui per fortuna nell'ultimo DPCM è stata prevista la validità dell'anno formativo e la deroga dai limiti per il riconoscimento della stessa. Questi sono due punti che avevamo chiesto dall'inizio e che latitavano e ci facevano quindi denunciare una disparità di trattamento tra l'istruzione e i percorsi di IeFP. Questo problema è stato risolto ma certamente ci è dispiaciuto il fatto che i percorsi di IeFP siano stati esclusi da tutti i provvedimenti, ad esempio anche per la parte di sostegno alla dotazione informatica.

Dal suo osservatorio, guardando al panorama delle Regioni, ritiene che la tendenza sarà quella di giungere in breve tempo a stringere degli accordi, anche da parte delle amministrazioni regionali che in questo momento sono più attardate oppure rimangono sullo sfondo delle questioni ancora aperte da risolvere?

Più che delle vere questioni aperte, sono dispiaciuta del fatto che ancora non si abbia un quadro di riferimento in base al nuovo repertorio. Assistiamo a un cambiamento nel bisogno formativo, anche da parte dei segnali che ci provengono dalle imprese, l'emergenza Covid-19 ci pone in una situazione ancora diversa e quindi questo non si concilia con i tempi di risposta che abbiamo avuto da parte dei governi, dei ministri che si sono avvicendati e soprattutto da parte del Ministero dell'Istruzione, mentre il Ministero del Lavoro ci aveva risposto in tempi più solleciti. Anche l'accordo Stato Regioni l'abbiamo raggiunto do-

po una sollecitazione molto pressante nei confronti del Ministero dell'Istruzione. Quindi auspicherei che i tempi si riducessero un po', che si arrivasse ad avere una cornice nazionale coerente con il nuovo perché altrimenti, qualsiasi accordo si faccia non sarà mai pienamente attuativo del Decreto 61. Questa è una condizione preliminare per poter fare le cose già guardando al nuovo, che tra un po' non sarà neanche nuovo. Nel senso che ci sono questi tempi biblici che si vanno male a conciliare con l'esigenza di dinamicità e di flessibilità. Quindi, quando alla fine arriviamo a raggiungere un accordo completo sul repertorio nuovo, magari avrà già bisogno di essere rivisto e questo ci spiace.

Siamo al termine della seconda annualità del riassetto dell'Istruzione Professionale e sullo sfondo c'è la possibilità prevista dal Decreto 61, che al termine del terzo anno si possa richiedere il riconoscimento di una qualifica ottenuta mediante la programmazione di percorsi opportunamente personalizzati o, in alternativa, di modifiche apportate alla struttura del curriculum.

Mi auguro che, passata questa emergenza in cui capisco che la Ministra si è trovata a dover risolvere problemi urgenti per la ripresa di settembre, però non vorrei che si lasciasse indietro questa parte del nostro sistema di istruzione e formazione nazionale. Questo è il sistema che forse può dare la risposta maggiore rispetto all'emergenza. Le figure del nostro repertorio leFP alla fine riguardano un terzo dei lavoratori totali. E quindi il fatto di portare innovazione, di mettere a regime e di sostenere questi percorsi è importante, per non considerarli sempre percorsi di serie C è necessario proprio per il sistema paese.

Lei ritiene vi siano ulteriori questioni aperte, oltre a quella relativa ai passaggi tra sistemi, riguardanti più in generale le relazioni tra il sistema della leFP e quello dell'istruzione generale, su cui potrebbe articolarsi un'agenda pro futuro?

Come Regioni sosteniamo il documento che ha presentato l'associazione FORMA e quindi lo condividiamo in toto. Credo che il primo segmento della filiera della Formazione Professionale sia da rafforzare, ogni Regione con il suo modello. Questo lo ripeto sempre, perché si tratta di una crescita che prevede modelli diversi e quindi un rapporto diverso tra scuole che operano in regime di sussidiarietà ed Enti privati, ma credo che ogni realtà possa fare il proprio percorso di crescita. Credo anche che la leFP possa avere un ruolo importante nella formazione intesa come politica attiva. Quindi non solo nella formazione iniziale, ma anche come politica attiva abbinata al reddito di cittadinanza e ora anche a tutti quei periodi di transizione che l'emergenza Covid-19 rende più delicati e importanti.

Nel sistema per l'apprendimento permanente, gli Enti di leFP possono dare una risposta strutturata e non solo per il percorso intero a qualifica, ma forse potremmo immaginare anche dei percorsi più brevi fondati su singole unità di apprendimento. Però rispetto a un percorso molto frammentato, che era figlio degli anni Novanta e dei primi anni Duemila, noi dovremmo strutturare una rete per l'apprendimento permanente, dove il rapporto tra Centri per l'Impiego, scuole e enti che erogano i percorsi di leFP dovrebbero rappresentare un nucleo importante.

Venendo più nel dettaglio alla revisione del repertorio delle figure professionali e dei profili, comprendente le 29 qualifiche e i 26 diplomi, quale ritiene sia il punto della situazione dalla prospettiva delle Regioni? Alcune amministrazioni, in particolare la Lombardia, hanno già recepito il repertorio, mentre altre si apprestano a farlo in futuro. Qual è la sua analisi sullo stato dell'arte?

Credo che si stiano tutte accingendo a riceverlo. Per gli Enti di formazione accreditati avevamo già fatto il bando in precedenza, perché purtroppo ancora non ce l'abbiamo in simultanea e quindi per l'anno 2020/2021 su quelli siamo già andati con il repertorio vecchio. Però dal 2021/2022 andremo con il repertorio nuovo. Per le scuole, dove abbiamo avuto modo di farlo successivamente, abbiamo già messo in campo il repertorio nuovo. Quindi è un passaggio che, ad esempio la Regione Toscana, sta facendo nel momento in cui è stato possibile farlo. Credo che facciano un po' tutti così. Poi il tema dei passaggi, come si diceva, rimane da definire. Credo che tutti non appena ne avranno la possibilità intendano passare al nuovo. Almeno, da questo punto di vista non ho sentito ritrosie in tal senso.

Riguardo alla gestione della fase del Coronavirus, dal vostro osservatorio come ritenete si sia affrontato il problema in questi mesi? Qual è il giudizio delle Regioni su come è stata gestita questa difficile fase nell'ambito dei percorsi leFP?

Devo dire che per quanto mi risulta, ad esempio considerando la mia Regione, la leFP abbia fatto uno sforzo enorme per evitare che i ragazzi si allontanassero, perché naturalmente la modalità a distanza pone delle serie criticità per un tipo di percorso in cui si ha una forte connotazione operativa e una forte valorizzazione della manualità. Sono percorsi che nella maggior parte dei casi richiedono strumenti, macchinari, attrezzature, attività laboratoriali e rispetto all'istruzione, soprattutto quella liceale e in misura minore anche per i tecnici e quindi sono stati più penalizzati dalla modalità della didattica a distanza.

Pur essendo in obbligo di istruzione, i ragazzi che frequentano la leFP non

hanno ricevuto la stessa attenzione in termini di risorse che invece c'è stata per le scuole. Quindi anche questo può aver comportato qualche difficoltà in più. Certamente sono intervenute le Regioni, so che in molte l'hanno fatto, ma comunque qui si parla di ragazzi in obbligo di istruzione e proprio perché rappresentano la fascia più debole, questa attenzione dovrebbe esserci un po' di più.

Detto questo, noi abbiamo fatto una proposta, chiedendo di staccare la Formazione Professionale dalle attività scolastiche, per rendere possibile almeno la parte pratica. Speravamo che questo sarebbe stato recepito nell'ultimo DPCR, ma non è stato così. La formazione rimane tuttora sospesa. Quindi noi come Regioni abbiamo approvato un protocollo di sicurezza - per una ripresa completa dell'attività d'aula, laboratoriale e degli stage aziendali - e per poterlo applicare, almeno la gran parte delle Regioni, attendono un intervento sul PDCM, quindi da parte dello Stato.

So che in Veneto il presidente Zaia aveva intenzione di emanare un'ordinanza, che comunque come sappiamo sarebbe a rischio di impugnazione. Ci siamo quindi mossi con varie ordinanze che i presidenti stanno emanando in questi giorni - il nostro presidente Rossi la firmerà oggi - aprendo a tutte quelle attività pratiche che non possono essere svolte a distanza, come lo stage, oltre che agli esami. Gli esami si potranno svolgere sia a distanza che in presenza, per quest'ultima modalità in analogia con l'esame di Stato previsto per l'istruzione. Inoltre, riguardo alla leFP che si svolge presso gli Enti privati e all'alta formazione tecnica, abbiamo chiesto che si possa riprendere anche l'attività d'aula. Vedremo cosa prevederà il decreto, dove però è probabile che i percorsi di leFP verranno esclusi, perché troppo integrati con l'Istruzione Professionale che segue le direttive valide per il sistema scolastico.

Quali sono le linee che ritenete importante dovrebbero essere seguite per affrontare la fase di rientro, data anche l'ampia variabilità dei termini di inizio e di conclusione dell'anno formativo tra le Regioni?

Fermo restando che le Regioni hanno autonomia in materia, per il prossimo anno si era parlato del primo di settembre, ma le Regioni non sono assolutamente d'accordo. Si ritiene infatti sia più opportuno utilizzare almeno la coda dell'estate come prolungamento del periodo turistico. Pur tuttavia, come segnale potrebbe essere importante per quest'anno arrivare tutti ad un'unica data per l'inizio dell'anno sia scolastico che formativo. Parlo dell'inizio delle lezioni, perché ovviamente le scuole e ritengo anche gli enti saranno aperti dal primo di settembre per l'organizzazione e la programmazione dell'annualità. Una data possibile potrebbe cadere intorno alla metà di settembre, a seconda di quando saranno previste le elezioni regionali e comunali. Credo che dal 15 al 21 settembre si possa trovare una data che metta d'accordo tutti.

In vista della prossima tornata elettorale regionale che coinvolgerà alcune importanti amministrazioni, quali ritiene possano essere alcuni dei possibili dossier e punti programmatici da tenere presenti per il rafforzamento del sistema di Istruzione e Formazione Professionale?

In Toscana sino al 2016, obbligo di istruzione e obbligo scolastico coincidevano, nel senso che avevamo un sistema basato totalmente sugli Istituti Professionali. Per quanto mi riguarda è un approccio che ho contestato da subito, perché aveva forse delle radici ideologiche, oggi completamente sorpassate. Il mio primo impegno è stato pertanto quello di costruire un sistema integrato che oggi è molto accettato, sia dal mondo della scuola che da quello degli Enti privati. Non è banale, perché in Toscana non abbiamo grosse realtà di Enti di formazione di carattere nazionale. Quando sono arrivata, avevamo circa seicento agenzie formative con una fortissima frammentazione. In questi anni ho cercato di rovesciare quest'impostazione, lavorando sulle alleanze formative stabili, tra Enti, scuole e imprese. Credo che, almeno per la mia Regione e per l'apporto che potrò dare per la costruzione di un programma, sia una direzione che vada perseguita con forza e convinzione. Una direzione verso cui ci siamo incamminati, anche con ottimi risultati, anche dal punto di vista del contenimento della dispersione, che ci vede oggi al 10,4%, mentre nel 2012 eravamo al 17,6%. Quindi in questi anni abbiamo osservato un miglioramento sensibile e soprattutto i percorsi di leFP hanno avuto un merito nel conseguimento di questi risultati. Questo sarà un punto fermo per il programma della forza politica cui appartengo.

Poi bisogna considerare il fatto che vanno al voto delle Regioni che hanno situazioni e tradizioni diverse. In tutte le sei Regioni che andranno al voto, con esperienze e basi di partenza diverse, l'attenzione alla crescita del sistema di Formazione Professionale a partire dagli leFP sino agli ITS è stata basilare, anche per le amministrazioni uscenti. Su questo abbiamo fatto un grande lavoro anche come IX Commissione, è un forte motivo di orgoglio per il quale devo ringraziare i colleghi. In questi anni abbiamo sempre preso decisioni all'unanimità, a volte anche con un atteggiamento solidale. I risultati non sono ancora soddisfacenti in tutto il Paese, lo leggiamo dai rapporti, comunque vedo una volontà di crescere come sistema, facendo anche bandi multi misura e più coerenti, da Nord a Sud. Per le Regioni che partecipano assiduamente alla Commissione, mi sembra sia un obiettivo largamente condiviso.

Le Regioni al voto di fronte alla IeFP: Puglia, Toscana e Veneto

GIULIO M. SALERNO¹

1. Premessa

Con il presente contributo prosegue la ricerca relativa alle Regioni al voto, ricerca già avviata con riferimento alle Regioni e alle Province Autonome in cui nel 2018 e nel 2019 si sono svolte le elezioni amministrative, e a tre Regioni (Campania, Liguria e Marche) nelle quali il voto, già previsto nella prima metà del 2020, è stato posticipato a seguito della nota emergenza sanitaria². Stavolta si prendono, dunque, in considerazione la Puglia, la Toscana ed il Veneto, altre tre Regioni che, sulla base della disciplina derogatoria recentemente approvata con decretazione d'urgenza³, andranno al voto entro la fine del 2020.

Questa ricerca, in estrema sintesi, prende lo spunto da una fondamentale considerazione: nel quadro complessivo dei rapporti interistituzionali in materia di IeFP, sussistono nello stesso tempo, da un lato, le istanze di pluralismo e di autonomia territoriale che sono rappresentate dalle Regioni (e dalle Province Autonome) quali Enti costituzionalmente competenti; e, dall'altro lato, le esigenze di unitarietà che sono manifestate dagli organi di livello nazionale me-

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

² Questa ricerca, più dettagliatamente, si è inizialmente sviluppata nei seguenti contributi: SALERNO G.M., *Le Regioni al voto di fronte alla IeFP: Lazio e Lombardia*, in *Rassegna CNOS*, Gennaio-Aprile 2018, n. 1, pp. 125 ss.; SALERNO G.M., *Le Regioni al voto di fronte alla IeFP: Molise e Friuli-Venezia Giulia*, in *Rassegna CNOS*, Maggio-Agosto 2018, n. 2, pp. 129 ss.; SALERNO G.M., *Le Regioni al voto di fronte alla IeFP: Basilicata, Trentino-Alto Adige (Province Autonome di Bolzano e Trento) e Valle d'Aosta*, in *Rassegna CNOS*, Settembre-Dicembre 2018, n. 3, pp. 111 ss.; SALERNO G.M., *Le Regioni al voto di fronte alla IeFP: Abruzzo, Calabria, Emilia-Romagna, Piemonte e Sardegna*, in *Rassegna CNOS*, Gennaio-Aprile 2019, n. 1, pp. 145 ss.; e SALERNO G.M., *Le Regioni al voto di fronte alla IeFP: Campania, Liguria e Marche*, in *Rassegna CNOS*, Gennaio-Aprile 2020, n. 1, pp. 123 ss. Infine, si ricorda che si è proceduto ad una prima pubblicazione di carattere complessivo, cui si rinvia anche per le prime considerazioni di sintesi circa l'elevato grado di "incoerenza" tra i modelli territoriali della IeFP e le disposizioni di carattere unitario poste dal D.Lgs. n. 61/2017; si veda, SALERNO G.M., *L'Istruzione e la Formazione professionale tra regionalismo e unitarietà. Una prima analisi*, Rubbettino, 2019, in specie pp. 79 ss.

³ Circa il rinvio delle elezioni regionali in una "domenica compresa tra il 15 settembre e il 15 dicembre 2020", si veda il Decreto-Legge 20 aprile 2020, n. 26, recante "Disposizioni urgenti in materia di consultazioni elettorali per l'anno 2020".

dianche l'adozione di apposite indicazioni normative di carattere unitario che, sempre per volontà della Costituzione, hanno il compito di guidare ed indirizzare l'autonomia decisionale delle Regioni (e delle Province Autonome) nella rispettiva disciplina della leFP.

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

In altri termini, l'autonomia decisionale – e dunque sia legislativa che amministrativa – delle Regioni e delle Province Autonome in materia di leFP deve svolgersi all'interno di alcuni "binari" che sono stabiliti in sede nazionale. Tale autonomia, insomma, non è priva di limiti, né, considerato il complessivo assetto del nostro ordinamento repubblicano, può esserlo. Come prescrive la Costituzione, infatti, la nostra Repubblica, da un lato, "riconosce e promuove le autonomie", e quindi anche l'ampio decentramento – legislativo ed amministrativo – spettante alle Regioni; dall'altro lato, essa è, nello stesso tempo, "una e indivisibile"⁴. La Costituzione, con questa formula equilibratrice, stabilisce la compresenza tra due principi fondamentali, quello del riconoscimento delle autonomie, anche e soprattutto spettanti alle istituzioni territoriali, e quello dell'unità dell'ordinamento. Entrambi i principi, insomma, vanno parimenti considerati ed applicati in un costante pendolo in cui il punto di equilibrio è, di volta in volta, conseguenza delle scelte deliberate dagli organi della rappresentanza politica (sia statali che regionali), nell'esercizio delle rispettive competenze sempre subordinate al controllo spettante alla Corte Costituzionale.

Allora, anche con riferimento alla leFP, va tenuta in considerazione l'esistenza delle norme aventi la finalità di tutelare tali esigenze di carattere unitario, norme che, sulla base di specifiche competenze attribuite dalla Costituzione allo Stato, sono pertanto abilitate a definire l'assetto giuridico-prescrittivo per così dire strutturale, essenziale, irrinunciabile ed inviolabile della leFP su tutto il territorio nazionale. Più esattamente si tratta, ricordando qui un'importante pronuncia della Corte Costituzionale in materia di istruzione, delle «disposizioni statali che definiscono la struttura portante del sistema nazionale di istruzione e che richiedono di essere applicate in modo necessariamente unitario e unifor-

⁴ Si veda l'art. 5 Cost.

me in tutto il territorio nazionale, assicurando, mediante una offerta formativa omogenea, la sostanziale parità di trattamento tra gli utenti che fruiscono del servizio di istruzione⁵».

Più precisamente, a questo proposito vanno considerate quelle «norme generali dell'istruzione⁶» che sono dettate dalle leggi dello Stato in materia di istruzione professionalizzante e che, proprio nella misura in cui concernono e coinvolgono la IeFP, vincolano e condizionano l'autonomia spettante alle singole istituzioni territoriali – Regioni a Statuto Ordinario, Regioni a Statuto Speciale, e Province Autonome di Trento e Bolzano – nella definizione prescrittiva del rispettivo modello di IeFP.

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

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

⁵ Si veda la Sentenza n. 200 del 2009.

⁶ Si veda, in primo luogo, l'art. 117, comma 2, lett. n, Cost., ove, in particolare, si prevede che spetta alla Stato la legislazione esclusiva nella materia relativa alle “norme generali sull'istruzione”. E poiché, come risulta da quanto prescritto nell'art. 117, comma 3, Cost., la IeFP è un settore oggettualmente rientrante nella materia dell'istruzione, è evidente che le norme generali sull'istruzione concernono anche l'Istruzione e Formazione Professionale in quanto istruzione professionalizzante.

zione all'istruzione professionalizzante ed in particolar modo alla leFP, e la specifica disciplina prescritta a livello territoriale nelle predette Regioni e Province Autonome.

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

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

sistema stesso, e soprattutto mediante l'accoglimento e l'applicazione delle norme generali di più recente definizione. Infatti, soltanto l'effettiva concretizzazione di tale statuizioni che rappresentano, per così dire, il tessuto connettivo della leFP, può davvero consentire a questo sistema di istruzione professionalizzante di realmente essere paritariamente vivo e riconoscibile in ogni parte del nostro territorio, a proficuo vantaggio dell'intera collettività e, in special modo, dei giovani, delle loro famiglie e di coloro che chiedono di usufruire di percorsi educativi e formativi particolarmente vocati all'acquisizione di conoscenza, competenze ed abilità adeguate per l'accesso al mondo del lavoro.

2. Il parametro dell'indagine

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

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

Nel complesso, dall'esame del Decreto legislativo n. 61/2017 sono ricavabili, come vedremo più dettagliatamente nell'analisi che sarà svolta tra poco, dodici norme generali sull'istruzione professionalizzante, di cui, in particolare, sei qualificabili come "*norme generali sui sistemi di istruzione professionalizzante*", e le restanti sei qualificabili come "*norme generali sul sistema IeFP*".

3. L'oggetto dell'analisi: la disciplina in materia di IeFP nelle Regioni Puglia, Toscana e Veneto

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

Per quanto riguarda l'oggetto della presente analisi, va adesso precisato che in Puglia, non sussistendo una legge espressamente e dettagliatamente rivolta a disciplinare le attività rivolte all'erogazione dei percorsi di IeFP, tali attività trovano regolamentazione sulla base delle norme contenute nella Legge regionale 7 agosto 2002, n. 15, in materia di "Riforma della formazione professionale". La legge in questione, in vero, affronta in via generale l'intera materia delle attività formative connesse all'inserimento nel mondo del lavoro, e, in questo quadro complessivo, considera in modo per così dire implicito – se non indiretto – la IeFP. Sicché, ad esempio, non si enuncia neppure la presenza della competenza costituzionalmente attribuita dal 2001 alle Regioni in materia di Istruzione e Formazione Professionale, né si indicano esplicitamente i percorsi della IeFP, quali ambiti effettivamente disciplinati dalla legge medesima. Va aggiunto che questa legge, anche in relazione a taluni aspetti che riguardano anche la IeFP, è stata successivamente oggetto di adeguamenti, modifiche ed integrazioni (si veda, ad esempio, le Leggi nn. 1 e 14 del 2004, nn. 9 e 32 del 2006, n. 12 del 2009, n. 32 del 2011, n. 67 del 2018), che hanno consentito di affrontare – in modo, peraltro, soltanto parziale e contingente – alcune questioni re-

lative anche all'Istruzione e Formazione Professionale. Inoltre, sempre con riferimento a profili concernenti la disciplina della leFP, la stessa Legge n. 15 del 2002 risulta sostanzialmente integrata da fonti di carattere regolamentare (si veda, ad esempio, il Regolamento n. 16 del 2003 sull'accreditamento delle sedi formative) o da discipline poste con atti amministrativi di carattere generale (dettate, ad esempio, con ordinanza o con decreto del Presidente della Giunta), che hanno così acquisito un ruolo rilevante nella complessiva regolazione della leFP.

Per tutte queste ragioni, perciò, si auspica che in Puglia si provveda quanto prima all'approvazione di una normativa legislativa che detti finalmente una disciplina compiutamente, organicamente e sistematicamente rivolta a disciplinare la competenza della Regione in materia di Istruzione e Formazione Professionale, anche al fine di assicurare ai destinatari della normativa regionale sufficiente chiarezza ed adeguata comprensibilità in ordine alle norme vigenti. Pertanto, in questa sede, facendo riferimento alla predetta Legge regionale n. 15 del 2002, sarà inevitabilmente frequente il richiamo alla necessità che il legislatore regionale colmi al più presto le non poche lacune attualmente presenti, preferibilmente mediante l'approvazione di una specifica legge relativa alla leFP.

Viceversa, per quanto riguarda la Liguria e il Veneto, in materia di leFP e successivamente alla revisione costituzionale del 2001, sono state approvate discipline dettagliatamente rivolte a disciplinare la leFP in corrispondenza con la nuova competenza costituzionalmente attribuita alle Regioni in questo settore dell'istruzione professionalizzante.

Più esattamente, per quanto riguarda la Toscana, si deve fare riferimento alla Legge regionale 26 luglio 2002, n. 32, recante il "Testo unico della normativa della Regione Toscana in materia di educazione, istruzione, orientamento, formazione professionale e lavoro". Come indica il titolo di questo atto, si tratta di una fonte che riunisce, all'interno di un unico testo, l'intera disciplina legislativa regionale relativa alle attività dell'educazione, dell'Istruzione e della Formazione, anche in connessione all'inserimento al mondo del lavoro. All'interno del testo unico trovano collocazione, mediante uno specifico rilievo, anche le disposizioni relative alla leFP che, in tal modo, risultano sistematicamente coordinate con le restanti disposizioni. Si tratta di una scelta di tecnica legislativa che può essere apprezzata, proprio in quanto consente ai destinatari – e dunque ai cittadini, alle famiglie, agli studenti ed allievi, alle istituzioni formative – di disporre di un quadro unitario e coerente dell'intera disciplina regionale vigente, nel suo complesso, in relazione al settore educativo. Questo testo unico, in particolare, è stato consistentemente – e in più punti anche in relazione alla leFP – modificato con numerosi interventi legislativi, ad esempio con la Legge regionale n. 63 del 2009 e poi, più recentemente, dalle Leggi regionali n. 59 del 2014, n. 2

del 2016, nn. 1 e 15 del 2017, nn. 15 e 28 del 2018 e nn. 3 e 43 del 2019. In via generale, va subito rilevato, gli aggiornamenti apportati, in specie negli ultimi anni, hanno consentito di rendere la normativa legislativa della Regione Toscana sensibilmente più aderente al quadro regolatorio nazionale, dettato sia con le disposizioni costituzionali introdotte nel 2001, sia con i principi di carattere unitario risultanti dalla legislazione statale. Sarà interessante verificare, dunque, se ed in quale misura tale legislazione regionale vigente risulti complessivamente coerente anche con i singoli principi unitari relativi alla leFP che sono stabiliti dal predetto Decreto legislativo n. 61 del 2017.

Per quanto concerne, infine, il Veneto, la disciplina vigente è il frutto di un recente intervento del legislatore regionale che, dopo non poco tempo rispetto alla revisione del 2001 e anche a seguito di ripetute sollecitazioni provenienti dalle stesse Istituzioni formative, è finalmente intervenuto per dettare un quadro normativo espressamente rivolto anche all'Istruzione e Formazione Professionale nell'ambito della complessiva regolazione del sistema regionale dedicato al settore dell'educazione. Si tratta, più esattamente, della Legge regionale 31 marzo 2017, n. 8, recante disposizioni sul "Sistema educativo della Regione", legge che ha visto la luce, quindi, solo pochi giorni prima del Decreto legislativo n. 61/2017 (emanato il 13 aprile e pubblicato nella G.U. del 16 maggio 2017). Sarà dunque interessante verificare se per la Regione Veneto sussista già la necessità di correggere, e dunque di modificare o di sostituire, quanto appena disposto nella legislazione regionale vigente in modo da rimuovere evidenti contraddizioni rispetto ai principi di carattere unitario risultanti dal D.Lgs. n. 61/2017, o, comunque, se sussista la più limitata – ma sempre rilevante – esigenza di integrare la predetta disciplina legislativa regionale in modo da renderla pienamente coerente con le innovazioni introdotte, a breve distanza di tempo, dai predetti principi di carattere unitario. Se entrambe tali esigenze non saranno accertate, vorrà dire che in Veneto la vigente disciplina regionale è compatibile, corrispondente e coerente anche con le singole norme generali sull'istruzione che, in relazione alla leFP, sono state poste dal D.Lgs. n. 61/2017 subito dopo l'entrata in vigore della legge regionale.

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

Iniziamo quindi l'indagine sulle discipline delle Regioni Puglia, Toscana e Veneto analizzando le predette discipline in relazione alle "norme generali sui sistemi di istruzione professionalizzante" che risultano dal Decreto legislativo n. 61/2017 e che concernono anche la leFP. Dunque, in questa sede non si pren-

deranno in considerazione quelle ulteriori norme generali sull'istruzione professionalizzante che il predetto decreto legislativo ha introdotto con esclusivo riferimento al sistema della IP, e che dunque non coinvolgono, neppure indirettamente, la IeFP.

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

Da ultimo, si segnala che, al termine di ciascun aspetto affrontato, l'esito dell'analisi della disciplina degli Enti territoriali sarà sintetizzato mediante l'impiego di alcune sigle. Più esattamente, sarà indicata con la sigla "OK" la coerenza della disciplina prescritta a livello territoriale rispetto alla norma generale; sarà indicata con la sigla "INT" l'opportunità di procedere alla sola integrazione della disciplina territoriale qualora quest'ultima sia risultata, per qualche aspetto rilevante, lacunosa od omissiva rispetto alla norma generale; e, infine, sarà indicata con la sigla "COR" l'opportunità di procedere anche alla correzione della vigente disciplina territoriale qualora quest'ultima sia risultata, sempre per taluni aspetti rilevanti, contrastante o contraddittoria rispetto alla norma generale. Laddove, infine, nella disciplina regionale si accerterà la totale mancanza di una qualunque indicazione prescrittiva collegata alla norma generale, sarà utilizzata la sigla "MAN". Tali sigle saranno precedute da una lettera che indica la tipologia della fonte normativa che è oggetto dell'analisi qui compiuta. Poiché in questa sede l'analisi ha per oggetto sempre discipline poste con atto legislativo, sarà premessa la lettera "L" (nei precedenti studi, invece, allorché mancava del tutto una legge regionale in tema di IeFP e l'analisi ha avuto per oggetto regolazioni risultanti da provvedimenti adottati con atti amministrativi, è stata premessa la lettera "P"). Con il ricorso alle predette indicazioni sintetiche, in definitiva, si intende rendere ancor più chiaro ed evidente quali siano gli aspetti della vigente disciplina regionale relativa alla IeFP in ordine ai quali è auspicabile un intervento attivo ed innovativo da parte dei titolari degli Organi di governo nelle Regioni che prossimamente andranno al voto.

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

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

Nella Regione Puglia la Legge regionale n. 15/2002 non contiene una corrispondente e coerente disciplina legislativa. La norma generale va quindi recepita in una futura legge regionale sul sistema di Istruzione e Formazione di cui si auspica l'approvazione. L-MAN

Nella Regione Toscana la Legge regionale n. 32/2002 fa riferimento, in via generale, alla presenza "dei sistemi dell'educazione, dell'istruzione, della formazione professionale e dell'orientamento" (art. 2, comma 1), mentre non si fa cenno alla presenza di due distinti sistemi di istruzione professionalizzante, il "sistema dell'istruzione e formazione professionale" (IeFP), e il "sistema dell'istruzione professionale" (IP); inoltre si prescrive che "L'insieme organico degli interventi di cui al comma 1 è volto alla progressiva costruzione di un sistema integrato regionale per il diritto all'apprendimento permanente" (art. 2, comma 2). In tal modo, anche tenuto conto del riferimento alla finalità della "integrazione" tra i sistemi, la distinzione tra i due sistemi di istruzione professionalizzante che è prescritta dalla norma generale risulta contraddetta, e dunque la normativa regionale va opportunamente corretta. L-COR

Nella Regione Veneto la Legge regionale n. 8/2017, in senso coerente con la norma generale, precisa che "3. Nell'ambito del Sistema educativo la Regione: a) concorre alla definizione dei percorsi del sistema dell'istruzione, anche degli adulti, (1) di seguito denominato Sottosistema dell'istruzione, dei licei e degli istituti tecnici e professionali e dei percorsi di Istruzione Tecnica Superiore (ITS); b) disciplina i percorsi del sistema dell'istruzione e formazione professionale, di seguito denominato Sottosistema dell'istruzione e formazione professionale (IeFP), e i percorsi di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTTS);" (art. 1, comma 3). L-OK

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

La norma generale: i due sistemi di istruzione professionalizzante, IeFP e IP, hanno "diversa identità" (art. 7, comma 3, del D.Lgs. n. 61/2017), e allo stesso tempo sono pariordinati in quanto dotati di "pari dignità" (vedi art. 7, comma 3, D.Lgs. n. 61/2017).

Nella Regione Puglia la Legge regionale n. 15/2002 non contiene una corrispondente e coerente disciplina legislativa. La norma generale va quindi recepita in una futura legge regionale sul sistema di Istruzione e Formazione di cui si auspica l'approvazione **L-MAN**

Nella Regione Toscana la Legge regionale n. 32/2002 non contiene una corrispondente e coerente disciplina legislativa. La norma generale va quindi recepita nella legge regionale. **L-MAN**

Nella Regione Veneto la Legge regionale n. 8/2017 fa riferimento alla "parità dei soggetti pubblici e privati accreditati erogatori di servizi" (art. 2, comma 2), così dando coerente attuazione alla norma generale. **L-OK**

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

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

Nella Regione Puglia la Legge regionale n. 15/2002 non contiene una corrispondente e coerente disciplina legislativa. La norma generale va quindi recepita in una futura legge regionale sul sistema di Istruzione e Formazione di cui si auspica l'approvazione. **L-MAN**

Nella Regione Toscana la Legge regionale n. 32/2002, nella parte relativa al conseguimento del certificato di specializzazione tecnica superiore (vedi art. 14, bis), non contiene una corrispondente e coerente disciplina legislativa. La norma generale va quindi recepita nella legge regionale. **L-MAN**

Nella Regione Veneto la Legge regionale n. 8/2017, nella parte relativa ai percorsi di IFTS e al conseguimento del certificato di specializzazione tecnica superiore (vedi art. 10, comma 1 e art. 12, comma 3), non contiene una corrispondente e coerente disciplina legislativa. La norma generale va quindi recepita nella legge regionale. **L-MAN**

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

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

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

Nella Regione Puglia la Legge regionale n. 15/2002 non contiene una corrispondente e coerente disciplina legislativa. La norma generale va quindi recepita in una futura legge regionale sul sistema di Istruzione e Formazione di cui si auspica l'approvazione. L-MAN

Nella Regione Toscana la Legge regionale n. 32/2002 non contiene una corrispondente e coerente disciplina legislativa. La norma generale va quindi recepita nella legge regionale. L-MAN

Nella Regione Veneto la Legge regionale n. 8/2017, pur prevedendo che "2. La Giunta regionale promuove la costituzione di reti ed altre forme di collaborazione tra istituzioni scolastiche e formative, ivi compresi i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA), favorendone le relazioni con gli enti, allo scopo di potenziare l'autonomia scolastica" (vedi art. 16, comma 2), non contiene una corrispondente e coerente disciplina legislativa. La norma generale va quindi recepita nella legge regionale. L-MAN

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

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

Nella Regione Puglia la Legge regionale n. 15/2002 contiene un riferimento al fatto che, nei rapporti con la scuola, "1. La Regione promuove intese, accordi di programma e convenzioni con il Ministero della pubblica istruzione, sentite le province, con gli organi periferici dipendenti da detto Ministero o a esso collegati, al fine di favorire, anche mediante forme di coordinamento, attività e interventi per: (...) c) la facilitazione dei passaggi e dei rientri tra i sistemi dell'istruzione e della formazione;" (art. 18, comma 1). Tale disciplina va dunque opportunamente integrata in senso corrispondente con la norma generale. L-INT

Nella Regione Toscana la Legge regionale n. 32/2002 precisa che "1. La Regione, al fine di assicurare l'assolvimento dell'obbligo di istruzione e del diritto-dovere all'istruzione e formazione, di favorire le opportunità di integrazione e di personalizzazione per il successo formativo e di prevenire l'abbandono scolastico: (...) c) favorisce le condizioni per agevolare il raccordo tra il sistema dell'istruzione e il sistema di istruzione e formazione professionale al fine di facilitare i pas-

saggi tra i sistemi stessi e assicurare la reversibilità delle scelte degli studenti , attraverso un sistema di competenze e crediti che comprendano gli apprendimenti in qualsiasi contesto acquisiti;" (art. 13, comma 1). Tale disciplina va dunque opportunamente integrata in senso corrispondente con la norma generale. **L-INT**

Nella Regione Veneto la Legge regionale n. 8/2017, pur facendo qualche accenno a specifiche fattispecie relative alla parziale frequenza dei percorsi di IeFP (vedi, ad esempio, art. 13, comma 4) non contiene una corrispondente e coerente disciplina legislativa. La norma generale va quindi recepita nella legge regionale. **L-MAN**

4.6. I diplomi della IP e le qualifiche e i diplomi della IeFP come titoli di studio correlati nel Repertorio nazionale

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

Nella Regione Puglia la Legge regionale n. 15/2002, pur prescrivendo in relazione alla certificazione delle competenze che "Sono oggetto di certificazione le singole unità di competenza e le figure professionali comprese nel Repertorio regionale delle figure professionali (RRFP) e ricomprese nel Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali di cui all'articolo 8 del decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13 (Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell'articolo 4, commi 58 e 68, della Legge 28 giugno 2012, n. 92.)" (vedi art. 29, comma 2), non contiene una corrispondente e coerente disciplina legislativa. La norma generale va quindi recepita in una futura legge regionale sul sistema di Istruzione e Formazione di cui si auspica l'approvazione. **L-MAN**

Nella Regione Toscana la Legge regionale n. 32/2002, pur prescrivendo in relazione ai titoli conclusivi dei percorsi di IeFP, che "La valutazione intermedia e finale per il rilascio delle qualifiche e dei diplomi dei percorsi di istruzione e formazione professionale avviene nel rispetto della disciplina statale e in coerenza con gli strumenti di certificazione delle competenze adottati dalla Regione" (art. 14, comma 6), non contiene una corrispondente e coerente disciplina legislativa. La norma generale va quindi recepita nella legge regionale. **L-MAN**

Nella Regione Veneto la Legge regionale n. 8/2017, pur prescrivendo, in relazione ai titoli che si ottengono a conclusione dei percorsi di IeFP, che "5. Il Sot-

*tosistema dell'istruzione e formazione professionale rilascia titoli a carattere professionalizzante funzionali all'ottenimento di attestato di idoneità o di abilitazione, qualora l'offerta formativa rispetti le specifiche norme per l'accesso e l'esercizio di una attività professionale. 6. Al fine di facilitare la spendibilità dei titoli acquisiti e degli attestati, in una dimensione europea di mobilità delle persone, la Giunta regionale adotta principi e strumenti finalizzati a documentare le competenze acquisite per garantire la trasparenza e la leggibilità dei titoli e degli attestati.” (vedi art. 13, comma 5 e 6), non contiene una corrispondente e coerente disciplina legislativa. La norma generale va quindi recepita nella legge regionale. **L-MAN***

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

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

5.1. L'assolvimento del diritto-dovere all'istruzione e formazione mediante la IeFP

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

*Nella Regione Puglia la Legge regionale n. 15/2002 prevede, soltanto in via generale e senza specifico riferimento ai percorsi di IeFP, che “2. La Regione promuove sul territorio, nella forma prevista dal comma 1, servizi formativi e di supporto alla formazione connessi: (...) f) all'integrazione con i diversi sottosistemi formativi, ivi compresa la formazione integrata superiore e l'assolvimento dell'obbligo di frequenza in attività formative”. (art. 3, comma 2). Tale disciplina va dunque opportunamente integrata in senso corrispondente con la norma generale. **L-INT***

Nella Regione Toscana la Legge regionale n. 32/2002 prevede, in senso coerente con la norma generale, che “1. La Regione, al fine di assicurare l'assolvimento dell'obbligo di istruzione e del diritto-dovere all'istruzione e formazione, di favorire le opportunità di integrazione e di personalizzazione per il successo formativo e di prevenire l'abbandono scolastico: a) promuove e sostiene l'offerta qualitativamente e quantitativamente adeguata di percorsi formativi nell'ambito del

sistema dell'istruzione e della formazione professionale e dell'apprendistato in un'ottica di integrazione, ampliamento e differenziazione degli interventi e secondo le specificità territoriali e le vocazioni professionali individuali." (vedi art. 13, comma 1). **L-OK**

Nella Regione Veneto la Legge regionale n. 8/2017 prescrive, in senso coerente con la norma generale, che "1. Il Sistema educativo si articola in: 0a) percorsi del sistema dell'istruzione denominato Sottosistema dell'istruzione, dei licei e degli istituti tecnici e professionali; a) percorsi di secondo ciclo, per l'assolvimento del diritto-dovere e dell'obbligo di istruzione, di durata triennale (...)" (vedi art. 10, comma 1), e che "2. Il Sistema educativo, conformemente agli indirizzi generali forniti dall'Unione europea, agli articoli 3, 4, 35 e 38 della Costituzione e all'articolo 1 del Decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226 "Norme generali e livelli essenziali delle prestazioni relativi al secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione a norma dell'articolo 2 della Legge 28 marzo 2003, n. 53" e successive modificazioni, è costituito dalle attività e dai servizi realizzati nel territorio regionale da soggetti pubblici e privati, finalizzati all'assolvimento del diritto-dovere all'istruzione, alla formazione e all'obbligo di istruzione, all'inserimento e alla permanenza attiva nel mondo del lavoro e nel contesto sociale, alla crescita delle conoscenze e delle competenze lungo tutto l'arco della vita" (vedi art. 1, comma 2). **L-OK**

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

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

Nella Regione Puglia la Legge regionale n. 15/2002 non contiene una corrispondente e coerente disciplina legislativa. La norma generale va quindi recepita in una futura legge regionale sul sistema di Istruzione e Formazione di cui si auspica l'approvazione. **L-MAN**

Nella Regione Toscana la Legge regionale n. 32/2002 prevede, in senso coerente con la norma generale, che "2. Ai fini dell'assolvimento dell'obbligo di istruzione e del diritto-dovere all'istruzione e formazione, a partire dalla scuola secondaria di primo grado i giovani sono supportati con l'attività di orientamento, realizzata a livello territoriale, nella scelta tra i percorsi del sistema dell'istruzione e quello dell'istruzione e formazione professionale e nei passaggi tra sistema dell'i-

struzione e della formazione.” (vedi art. 13, comma 2), e che “4. Possono iscriversi ad uno dei percorsi di istruzione e formazione professionale di cui al comma 2 gli studenti diplomati della scuola secondaria di primo grado.” (art. 14, comma 4). Tuttavia, è anche prescritto che “8 bis. L’offerta formativa di percorsi di istruzione e formazione professionale erogata dai soggetti di cui al comma 3, lettera a), è realizzata in risposta ai bisogni dei giovani che hanno abbandonato gli studi e di quelli che non lavorano e non frequentano alcun corso di istruzione o formazione, ed è coordinata con i tempi di inizio dell’anno scolastico”. Per tale ultimo aspetto, la disciplina regionale va opportunamente corretta, in quanto la norma generale non subordina l’offerta formativa dei percorsi di IeFP alla sola “risposta” ai predetti e circoscritti “bisogni”. **L-COR**

Nella Regione Veneto la Legge regionale n. 8/2017 prescrive, in senso coerente con la norma generale, che “2. Le politiche regionali si informano ai principi della centralità della persona, della funzione educativa della famiglia, della libertà di scelta dei percorsi educativi” (vedi art. 2, comma 2), che “1. Il diritto-dovere all’istruzione e alla formazione è assicurato ad ogni persona mediante la frequenza di percorsi del Sistema educativo e secondo le modalità previste dall’ordinamento” (vedi art. 6, comma 1), e che “1. La Regione, garantisce il diritto allo studio anche al fine di rimuovere gli ostacoli di ordine economico che impediscono la scelta dei percorsi educativi e di facilitare la permanenza nel Sistema educativo, e può concedere buoni e contributi agli allievi frequentanti le istituzioni scolastiche e formative al fine di coprire, in tutto o in parte, le spese effettivamente sostenute per la frequenza dei percorsi educativi scelti” (art. 8, comma 1). **L-OK**

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

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

Nella Regione Puglia la Legge regionale n. 15/2002 non contiene una corrispondente e coerente disciplina legislativa. La norma generale va quindi recepita in una futura legge regionale sul sistema di Istruzione e Formazione di cui si auspica l’approvazione. **L-MAN**

Nella Regione Toscana la Legge regionale n. 32/2002 prevede, in senso coerente con la norma generale, che “2. Nel rispetto dei livelli essenziali delle presta-

zioni stabiliti dal Decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226 (Norme generali e livelli essenziali delle prestazioni relativi al secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione, a norma dell'art. 2 della L. 28 marzo 2003, n. 53), l'offerta regionale di istruzione e formazione professionale si articola in: a) percorsi di durata triennale, finalizzati al conseguimento di una qualifica professionale che costituisce titolo per l'accesso al quarto anno del sistema; b) percorsi di durata quadriennale, finalizzati al conseguimento di un diploma professionale." (vedi art. 14, comma 2). **L-OK**

Nella Regione Veneto la Legge regionale n. 8/2017 prescrive, in senso coerente con la norma generale, che "1. Il Sistema educativo si articola in: 0a) percorsi del sistema dell'istruzione denominato Sottosistema dell'istruzione, dei licei e degli istituti tecnici e professionali; a) percorsi di secondo ciclo, per l'assolvimento del diritto-dovere e dell'obbligo di istruzione, di durata triennale, nonché di un quarto anno;" (vedi art. 10, comma 1). **L-OK**

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

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

Nella Regione Puglia la Legge regionale n. 15/2002 non contiene una corrispondente e coerente disciplina legislativa. La norma generale va quindi recepita in una futura legge regionale sul sistema di Istruzione e Formazione di cui si auspica l'approvazione. **L-MAN**

Nella Regione Toscana la Legge regionale n. 32/2002 non contiene una corrispondente e coerente disciplina legislativa. La norma generale va quindi recepita nella legge regionale. **L-MAN**

Nella Regione Veneto la Legge regionale n. 8/2017 prescrive, in senso sostanzialmente coerente con la norma generale, che "c) corso annuale destinato a quanti sono in possesso della certificazione conseguita a conclusione del quarto anno di cui all'articolo 13, realizzato d'intesa con le Università, con l'Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica, ai fini dell'ammissione all'esame di Stato per

l'accesso all'Università o all'Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica.” (vedi art. 10, comma 1). Tuttavia, per altri e rilevanti aspetti (ovvero in relazione alla questione delle spese a carico delle Regioni, e circa le intese tra Regione e Ministero), la disciplina regionale va opportunamente integrata in senso corrispondente con la norma generale. **L-INT**

5.5. I percorsi di IeFP sono erogati dalle istituzioni formative accreditate e, in via sussidiaria, dagli istituti professionali, sempre previo accreditamento regionale

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

Nella Regione Puglia la Legge regionale n. 15/2002 non contiene una corrispondente e coerente disciplina legislativa. La norma generale va quindi recepita in una futura legge regionale sul sistema di Istruzione e Formazione di cui si auspica l'approvazione. **L-MAN**

Nella Regione Toscana la Legge regionale n. 32/2002 prevede, in senso coerente con la norma generale che è anche espressamente richiamata, che “3. I percorsi di cui al comma 2 sono realizzati: a) dai soggetti del sistema della formazione professionale, di cui all'articolo 16 bis, comma 1, nell'ambito dell'offerta regionale pubblica di formazione; b) dalle istituzioni scolastiche che offrono percorsi di istruzione professionale, attivati in via sussidiaria ai sensi dell'articolo 4, comma 4, del Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 61 (Revisione dei percorsi dell'istruzione professionale nel rispetto dell'articolo 117 della Costituzione, nonché raccordo con i percorsi dell'istruzione e formazione professionale, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera d), della Legge 13 luglio 2015, n. 107) nel rispetto delle modalità realizzative definite dagli accordi tra la Regione e l'ufficio scolastico regionale ai sensi dell'articolo 7, comma 2, del D.Lgs. 61/2017”. **L-OK**

Nella Regione Veneto la Legge regionale n. 8/2017, con riferimento ai percorsi alla cui conclusione sono rilasciati i titoli triennale e quadriennale della IeFP, prescrive, in senso coerente con la norma generale, che “2. Per i percorsi di cui al comma 1, i titoli sono rilasciati dai soggetti pubblici e privati accreditati ai sensi della presente legge.” (vedi art. 15, comma 2). **L-OK**

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

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

Nella Regione Puglia la Legge regionale n. 15/2002 non contiene una corrispondente e coerente disciplina legislativa. La norma generale va quindi recepita in una futura legge regionale sul sistema di Istruzione e Formazione di cui si auspica l'approvazione. L-MAN

Nella Regione Toscana la Legge regionale n. 32/2002 prevede, in senso coerente con la norma generale che è anche espressamente richiamata, che "5. Nell'ambito dei percorsi indicati al comma 2, le competenze di base e professionali da acquisire sono definite con riferimento: a) agli standard formativi minimi nazionali in correlazione alle figure professionali regionali individuate sulla base dei fabbisogni professionali del territorio ai sensi dell'articolo 27, comma 2, del D.Lgs. 226/2005; b) ai criteri generali definiti con decreto ministeriale ai sensi dell'articolo 7, comma 1, del D.Lgs. 61/2017, per favorire il raccordo tra il sistema di istruzione professionale e il sistema di istruzione e formazione professionale e per la realizzazione, in via sussidiaria, di percorsi di istruzione e formazione professionale per il rilascio della qualifica e del diploma professionale quadriennale." (vedi art. 14, commi 4 e 5). Anche l'accordo tra Regione e Ufficio Scolastico Regionale è richiamato dalla normativa (vedi il già citato art. 14, comma 3). L-OK

Nella Regione Veneto la Legge regionale n. 8/2017 non contiene una corrispondente e coerente disciplina legislativa. La norma generale va quindi recepita nella legge regionale. L-MAN

Nuovi lavori e nuove professioni: intervista a Claudio Gagliardi¹ (Unioncamere, Roma)

SALATIN A.²

D. Dott. Gagliardi, l'attività di Unioncamere in materia di studi sul mercato del lavoro e formazione è nota al grande pubblico soprattutto per l'indagine periodica "Excelsior". Ce ne può illustrare brevemente le origini e gli sviluppi?

R. L'impegno di Unioncamere in questo ambito risale agli Anni Novanta a seguito della riforma delle Camere di Commercio del 1993 e alla realizzazione del "Registro delle imprese", banca dati nazionale con valore di pubblicità legale e autentica anagrafe economica di tutte le aziende italiane, che ha trasformato profondamente il precedente "Registro delle ditte" con un potente sforzo di informatizzazione. Esso è stato infatti il primo Registro amministrativo in Italia costituito in maniera totalmente digitalizzata, e in grado di dialogare in tempo reale con tutte le altre banche dati amministrative, a cominciare da quelle fiscali e previdenziali. E proprio grazie all'integrazione dei dati del Registro imprese delle Camere di Commercio e con le informazioni sui dipendenti delle aziende gestite dall'INPS nasce il sistema di monitoraggio periodico basato su interviste e dati amministrativi che abbiamo chiamato "Sistema Informativo Excelsior". Lo scopo del progetto fin dall'inizio, grazie anche alla collaborazione con il Ministero del Lavoro e all'utilizzo del Fondo Sociale Europeo, era quello di fornire al mondo della Formazione Professionale e alle Regioni dati utili per la programmazione degli interventi al fine di ridurre il mismatch nel mercato del lavoro, rendendo disponibili informazioni quantitative e qualitative più tempestive e vicine alle imprese e al territorio.

In questo quadro sono state poste le premesse per lo sviluppo del sistema informativo Excelsior sui comportamenti delle imprese, nato in particolare grazie all'intuizione del Prof. Alberto Valentini (che era stato Direttore nazionale dell'ENAIIP) e del Prof. Marco Martini (Ordinario di Statistica Economica all'Univer-

¹ Il dott. Claudio Gagliardi è vice Segretario generale di Unioncamere e dirigente dell'area "Formazione e Politiche Attive del Lavoro". È autore di numerose ricerche e pubblicazioni sulle medie imprese industriali, sullo sviluppo dei distretti e dei sistemi di piccola impresa, sul mercato del lavoro e sulle imprese no profit.

² Presidente ISRE (Istituto Superiore Internazionale Salesiano di Ricerca Educativa).

sità Statale di Milano). La prima sperimentazione ha riguardato 5 Province ed è stata poi allargata progressivamente a livello nazionale nel 1998, riguardando 105 Province e basandosi su *un'indagine campionaria annuale* di largo raggio che è arrivata a toccare oltre 100.000 imprese di piccole, medie e grandi dimensioni appartenenti a tutti i principali settori di attività economica. Oltre a supportare la programmazione della Formazione Professionale, con il tempo il Sistema Informativo Excelsior ha prodotto rapporti annuali e analisi utili per l'orientamento dei giovani alle scelte formative e professionali.

Dall'inizio del decennio 2000, la rilevazione dei fabbisogni di profili professionali è stata realizzata *su base trimestrale*, soprattutto per corrispondere meglio alla realtà del tessuto delle piccole e medie imprese che caratterizza profondamente il nostro Paese e le cui dinamiche assunzionali risultano molto più esposte alla congiuntura economica. Si è passati così ad elaborare, oltre al Rapporto nazionale, anche 20 rapporti trimestrali regionali e 105 rapporti provinciali.

Dal 2017 il progetto Excelsior, in collaborazione con ANPAL, cerca di rispondere anche alle esigenze dei Centri per l'Impiego, attraverso una *rilevazione mensile* basata su interviste a 40-45.000 imprese ogni mese con una rotazione del campione di imprese con dipendenti (pari ad un totale annuo di 600.000 unità). Tale impegno è stato integrato da uno sforzo di diffusione pubblica sul sito Excelsior, anche a livello di singoli Centri per l'Impiego. Ciò è reso possibile grazie ad un'integrazione ancora più sviluppata con i dati INPS e all'utilizzo di un sistema econometrico che integra i dati amministrativi "reali" e quelli "previsionali" dei modelli, in cui le indagini mensili fungono da variabili "anticipatorie" circa i flussi di assunzioni. Sulla robustezza dei dati sulle entrate previste di operai, apprendisti, impiegati e dirigenti in ciascun settore e territorio si innestano così le informazioni "qualitative" sulle caratteristiche dei profili professionali (come ad esempio, per ciascuna professione, i titoli di studio richiesti dalle imprese, le esperienze professionali, le competenze tecniche e trasversali, la difficoltà di reperimento, le aree aziendali di inserimento ecc.).

A oltre vent'anni dalla sua nascita il Sistema Informativo Excelsior si presenta per questo come una delle fonti più utilizzate per seguire le dinamiche quali-quantitative della domanda di lavoro

D. *Ci può spiegare più in dettaglio la metodologia utilizzata nelle vostre indagini previsionali e dirci qualcosa sui criteri più adeguati di possibile utilizzo da parte di realtà come gli Enti e i Centri di Formazione Professionale?*

R. Con le innovazioni metodologiche realizzate dal 2017, che sono ora applicate sistematicamente alle procedure di indagine e di determinazione dei flussi quantitativi di entrata, si è raggiunta una maggiore precisione nella previsione della domanda di lavoro e delle relative caratteristiche, rendendo Excelsior più

direttamente fruibile rispetto al perseguimento degli obiettivi delle Politiche Attive del Lavoro.

Nel 2019 l'universo di riferimento del sistema informativo è costituito, come per il passato, dalle imprese dei settori industriali e dei servizi con addetti dipendenti³; questa definizione del campo d'osservazione ha condotto a considerare 1.302.180 imprese⁴, con un numero complessivo di dipendenti pari a 12.404.000⁵.

Il campione di imprese appartenenti all'universo statistico sopra definito viene intervistato con un metodo di rilevazione interamente basato sul web e con un più stretto collegamento ai flussi di personale derivanti dai dati delle fonti amministrative ufficiali, in particolare da INPS, ormai integrati nel Registro Imprese da diversi anni. La metodologia CAWI (*Computer Aided Web Interviewing*) consente inoltre una più flessibile rilevazione a periodicità mensile; l'indagine pertanto è assimilabile ad una rilevazione continua della domanda di lavoro. La rilevazione mensile avviene attraverso l'utilizzo di un trimestre previsionale mobile, in cui ogni indagine ha un orizzonte temporale che si estende ai tre mesi successivi: se l'indagine viene svolta nel corso del mese di giugno essa si riferisce alle previsioni occupazionali relative al trimestre luglio-settembre, con la specificazione del dettaglio per ciascuno dei tre mesi; quella svolta in luglio avrà come periodo di riferimento il trimestre agosto-ottobre, e così via. In tal modo i dati relativi a ciascun mese indagato ottengono un contributo informativo di 3 rilevazioni. Le principali tavole, l'intera base dati dell'indagine e i diversi volumi di analisi che fanno parte della collana di pubblicazioni del Sistema Informativo Excelsior (2019) sono consultabili al sito <https://excelsior.unioncamere.net>.

Il complesso delle innovazioni introdotte nel Sistema Informativo Excelsior con la finalità di renderlo sempre più uno strumento informativo a supporto delle Politiche Attive del Lavoro e dell'orientamento professionale e formativo, ha

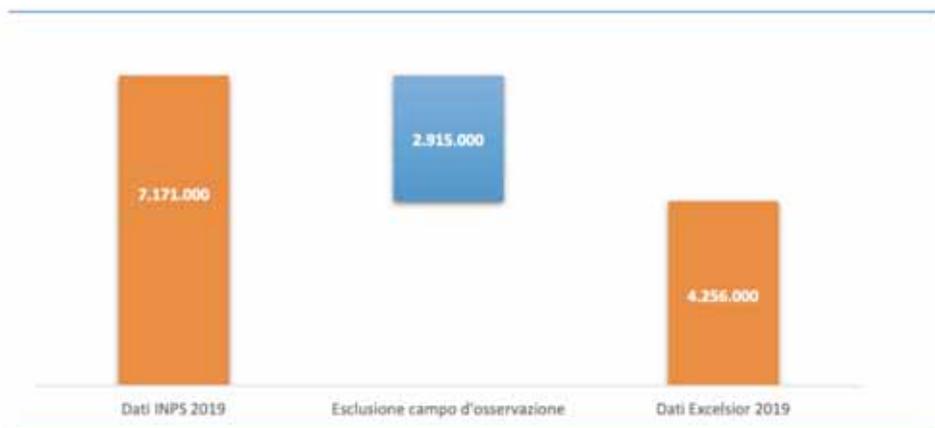
³ Definite dall'insieme delle imprese aventi almeno 0,5 dipendenti in media annua.

⁴ Il numero di imprese considerate esclude gli studi professionali con dipendenti.

⁵ Per avere un termine di raffronto con le statistiche ufficiali, si consideri che l'archivio ASIA dell'ISTAT considera, secondo i dati più recenti disponibili, 1.555.700 imprese con dipendenti mediamente attive nell'anno 2017, a cui corrispondono 12.193.000 dipendenti, sempre in media annua. Analogamente ad Excelsior, anche per ASIA si considera quale soglia di inclusione delle imprese, la presenza di almeno 0,5 addetti medi nell'anno; non si tratta tuttavia di dati pienamente confrontabili, la differenza di ordini di grandezza rispetto all'ISTAT è giustificata in primo luogo dall'attuale assenza nel campo di osservazione dei liberi professionisti con almeno un addetto dipendente, il cui valore è stimato intorno alle 100mila unità, la restante differenza è parzialmente riconducibile ai diversi riferimenti temporali ed alle parziali differenze sulle soglie di inclusione.

avuto un importante impatto per il dimensionamento dei flussi di entrata rilevati⁶, ora coerenti con quanto registrato dalla fonte amministrativa INPS, considerata al netto dei fenomeni non osservati per definizione dal Sistema Informativo Excelsior. Nella figura sottostante (fig. 1) si riporta l'esito del confronto effettuato per il 2019.

FIG. 1 - CONFRONTO DEI FLUSSI - ANNO 2019 (DIPENDENTI E SOMMINISTRATI)



Fonte: Elaborazioni su dati INPS e Unioncamere – ANPAL, Sistema Informativo Excelsior, 2019

I passaggi che conducono dal dato iniziale di 7,2 milioni di attivazioni di contratti di lavoro dipendente (compresi i contratti in somministrazione) ai 4,3 milioni finali sono riassumibili in una serie di operazioni ascrivibili alla riduzione del campo d'osservazione:

- escludendo il settore agricolo, gli studi professionali ed i soggetti, anche no profit, che non risultano iscritti nei registri delle Camere di Commercio;
- depurando la quota di entrate espressa dalle imprese senza dipendenti, ovvero quelle con meno di 0,5 dipendenti in media;⁷
- escludendo i flussi relativi a trasformazioni di contratto che riguardano uno stesso lavoratore nell'ambito della medesima impresa, o false riprese del rapporto di lavoro, determinate da comunicazioni mancanti o incomplete rese dall'impresa;
- riconoscendo e depurando i contratti di brevissimo periodo, ovvero quelli di durata inferiore ad un mese (pari a 20 giorni lavorativi).

⁶ Si precisa che nei grafici, per favorire il confronto con il dato INPS (Osservatorio sul precariato) ci si riferisce alle attivazioni di contratti di lavoro dipendente, inclusi quelli in somministrazione.

⁷ Media ricalcolata trimestralmente sugli ultimi 12 mesi.

L'applicazione di questa armonizzazione con i dati INPS ricondotti al campo d'osservazione Excelsior porta il volume degli ingressi rilevati dal Sistema informativo a livelli più contenuti rispetto a quelli comunicati ufficialmente dall'INPS, cogliendone comunque la parte privata più stabile e strutturata in maniera utile alle finalità di programmazione e orientamento. Oltre ai flussi sin qui considerati, che risultano la parte più corposa dell'analisi del Sistema Informativo Excelsior – e fermo restando il campo di osservazione – vengono prese in considerazione ulteriori tipologie contrattuali:

- i rapporti di lavoro con contratto di collaborazione coordinata e continuativa, che vengono elaborati a partire dagli archivi INPS dei contribuenti della “gestione separata” con un processo di armonizzazione analogo a quello descritto per i dipendenti con un flusso stimato per il 2019 pari a 78mila unità;
- le attivazioni con contratti di lavoro autonomo previste dalle imprese con dipendenti, su base annua pari a circa 281mila unità (contratti professionali a partita IVA o di natura occasionale).

Si arriva così ad un valore complessivo pari ad oltre 4,6 milioni di ingressi con una quota di imprese che hanno effettuato assunzioni di poco inferiore al 60%.

D. Ci può segnalare alcuni esempi degli studi più recenti che ritiene essere significativi per il mondo della Formazione Professionale e in particolare per la leFP?

R. Vorrei segnalare tra gli altri il rapporto, uscito nel primo trimestre 2020 che per la prima volta è dedicato specificamente all'orientamento per il mondo della leFP. Questo approfondimento è stato concepito proprio perché il grosso del mismatch, segnalato dalle imprese e in particolare nei settori del *made in Italy*, si concentra sui profili professionali preparati dall'istruzione tecnica, professionale e dall'leFP. Lo studio mostra in particolare l'enorme potenzialità della leFP, anche al di là della domanda espressa esplicitamente dalle imprese; va detto, infatti, che molto spesso le imprese indicano come livello di preparazione richiesto alla forza lavoro quello della “scuola dell'obbligo”, ma in realtà tale segnalazione è condizionata dal fatto che manca (o non risulta visibile) a livello territoriale un'offerta di leFP. In tale prospettiva, lo studio può risultare molto utile anche alle famiglie, specialmente in ordine alle scelte orientative dei giovani alle professioni del *made in Italy* (al di là della congiuntura economica oggi determinata dalla pandemia Covid-19).

Suggerisco anche altri due lavori da poco usciti:

- quello relativo alla domanda di immigrati, che fa inevitabilmente riferimento

- non solo ai nuovi ingressi, ma anche alle seconde generazioni dalla cui popolazione sappiamo derivare una quota degli allievi dell'IeFP;
- quelli relativi alle competenze digitali e alle competenze green, data la strategicità che tali capacità hanno assunto e assumeranno per il futuro del nostro Paese.

D. Per finire, le chiedo che cosa dovrebbero fare gli Enti di Formazione Professionale, a fronte degli scenari che si stanno delineando, e quale tipo di collaborazione vedrebbe utile e possibile con il mondo salesiano e in particolare con il CNOS-FAP?

R. Al primo posto indicherei la forte esigenza di fare rete, perché le trasformazioni in atto ci obbligano ad uscire sempre più dai “confini” ristretti. È importante potenziare le collaborazioni con tutti gli attori istituzionali e sociali, con le categorie economiche, le scuole e gli ITS. Ciò anche ai fini di poter “contare di più” sui tavoli della programmazione regionale, – che sappiamo essere decisivi per la IeFP – mettendo in comune le progettualità e riuscendo ad orientare meglio le politiche, anche per attrarre ed integrare risorse pubbliche e risorse private.

A tal fine, segnalo che il sistema delle Camere di Commercio sta promuovendo da tempo azioni e progetti di rete a livello territoriale, per la Formazione, l'Orientamento e i Servizi al Lavoro. Ciò dovrebbe anche includere la condivisione di piattaforme informative (come è ad esempio Excelsior), anche ai fini di realizzare economie di scala, andando oltre i circuiti chiusi per evitare i rischi di autoreferenzialità. Un recente accordo in tal senso, ad esempio, è stato avviato con l'ENAIIP.

Cinema per pensare e far pensare

ALBERTO AGOSTI¹

CINEMA
per pensare e far pensare



Tuo, Simon

(titolo originale Love, Simon)

Regia: Greg Berlanti

Soggetto: tratto dal romanzo di Becky Albertalli

Sceneggiatura: Elizabeth Berger, Isaac Aptaker

Fotografia: John Guleserian

Scenografia: Aaron Osborne

Montaggio: Harry Jerjian

Musiche: Rob Simonsen

Cast: Nick Robinson (Simon Spier);

Josh Duhamel (Jack Spier);

Jennifer Garner (Emily Spier);

Katherine Langford (Leath Burke);

Alexandra Shipp (Abby Suso);

Logan Miller (Martin Addison);

Jorge Lendeborg Jr. (Nick Eisner)

Paese: Stati Uniti d'America

Anno: 2018

Durata: 110'

Tipologia e formato: lungometraggio a colori

Si chiede al lettore la pazienza di leggere una premessa ritenuta doverosa ed eticamente urgente. Non si tratterà infatti immediatamente del film citato nel titolo, anche se, come si vedrà, il riferimento ai prodotti cinematografici come utili strumenti di formazione e di educazione sarà tenuto in evidenza. In questo contributo si vuole invero offrire un punto di vista su un tema molto delicato e nello stesso tempo cruciale: quello dell'orientamento sessuale dei soggetti in età giovanile, anche nei primissimi anni di vita, un orientamento che si tende a comprendere e incasellare in modo assai semplificato rispetto ad una varietà di situazioni e di condizioni che la natura riserva agli esseri umani. Sicché i soggetti che mostrano di non rientrare in quella che viene restrittivamente considerata la "normalità", si trovano sulle spalle il carico di un confronto spesso non solo non facile, bensì un fardello di sofferenze, sovente

¹ Università degli Studi di Verona.

profonde e gravi, e di varia tipologia, che possono sfociare in stati depressivi anche irreversibili e talvolta, troppo spesso, nel suicidio. Non è infatti infrequente che i giovani, quando realizzano di essere gay, o si interrogano rispetto all'identità di genere e rispetto ai caratteri della propria sessualità, necessitando verosimilmente di ascolto e comprensione, si imbattano negli ostacoli costituiti dalle reazioni dei loro genitori, spesso poco o per niente disposti ad accogliere tale condizione dei loro figli. Alle difficoltà provenienti dalla famiglia, si aggiungono quelle causate dai coetanei, molto spesso i compagni di scuola, con la perpetrazione di veri e propri maltrattamenti reiterati, e inflitti per lungo tempo. Si tratta di una delle declinazioni più odiose, tra le altre, del bullismo, quella propriamente omofobica o comunque ostile alle manifestazioni della sessualità che non rientrano negli schemi semplificatori socialmente condivisivi, ritenuti, a torto, i soli validi e accettabili. Anche la cultura della nostra stessa società non si dimostra sufficientemente aperta al riguardo, sicché, quando in qualche modo un giovane o una giovane mostrano di avere un orientamento sessuale cosiddetto diverso, si trovano ad essere emarginati e spesso senza alcuno che si ponga dalla loro parte e li difenda dalle ingiustizie e dai soprusi. Si esprime la convinzione che gli adulti preposti all'educazione, gli insegnanti in particolare, ma più estesamente tutti coloro che intendono favorire l'armonioso sviluppo dei soggetti in giovane età, non possano e non debbano rimanere indifferenti quando si accorgano di essere in presenza di tali situazioni delicate; non solo, debbano anche fare prevenzione, favorendo una cultura dell'inclusione a misura di persona, di ogni singola persona, qualsiasi ne siano l'età, le condizioni psicofisiche e l'orientamento sessuale. È un imperativo morale per gli educatori: chi se ne sottrae diventa automaticamente connivente rispetto ad azioni e comportamenti lesivi della dignità di ogni persona e quindi inaccettabili. A livello internazionale il panorama delle opere cinematografiche disponibili sul tema è assai nutrito. Nel nostro Paese raramente gli autori di cinema si sono impegnati nella realizzazione di opere del genere; inoltre giungono in Italia ben pochi dei numerosi film prodotti all'estero, numerosi al punto da riuscire a restituire con una certa precisione ed esaustività la complessità e l'estrema delicatezza delle dinamiche relative all'orientamento sessuale nelle sue differenti forme, e rispetto alle differenti età. Si esprime la convinzione che la visione di film a tematica gay, o, per usare un acronimo conosciuto, LGBT, possa costituire una buona palestra formativa per gli adulti preposti all'insegnamento e all'educazione, adulti che sapranno poi scegliere, tra le opere visionate, quelle proponibili ai loro allievi o ai loro soggetti in educazione. Si è infatti consapevoli che la proiezione di uno dei film che si citeranno potrebbe rivelarsi problematica, perché spesso vi sono scene e situazioni molto esplicite, nello stesso tempo si esprime la convinzione che non si debba neanche semplice-

mente rinunciare per partito preso, o per paura. Magari la proiezione potrà avvenire prima tra adulti, per una formazione concertata, che li veda riflettere e dialogare insieme su realtà che rimangono abbondantemente sottaciute, perché in grado di provocare un senso di vergogna e di disagio che invero non avrebbero motivo di sussistere, ma che proprio a causa del silenzio possono provocare sofferenze, con esiti, come s'è detto, anche drammatici. Si è lasciato intendere che di film disponibili comunque ne esistono anche in Italia, e prima dunque di entrare nel dettaglio del film *"Tuo, Simon"*, sul quale si punta in questo scritto, e che per molti aspetti si qualifica come uno dei più adatti, o forse il più adatto per essere eventualmente visto dai giovani, si cita una serie di altre opere cinematografiche, accompagnando ogni titolo con qualche annotazione, sperabilmente utile. Il primo film che si propone all'attenzione del lettore è *"La mia vita in rosa"*, reperibile solo in vhs; si tratta di un delicato, poetico e nello stesso tempo drammatico lungometraggio belga, del regista Alain Berliner, sulla condizione di un bambino di pochi anni d'età che dichiara di sentirsi, anzi, meglio, afferma di 'essere' una bambina, tra lo sconcerto dei suoi genitori e l'imbarazzo dei vicini. L'unica adulta che accoglie con ironia e leggerezza il comportamento di Ludovic, che ama travestirsi da femmina, è la nonna; ma anche uno dei ragazzini del vicinato si dimostra colpito dalla sua personalità. Intenso, delicato e poetico è *"Beautiful Thing"* (Inghilterra 1996), diretto da Hettie Macdonald. Il film narra la nascita della toccante storia d'amore tra due ragazzi poco più che adolescenti, che dovranno confrontarsi con le loro paure e le difficoltà nel far conoscere il loro orientamento sessuale a causa delle famiglie e del contesto in cui vivono. Anche questo film è reperibile, in lingua italiana, solo su supporto vhs. L'impegnativo, ma bellissimo film della regista argentina Lucía Puenzo, dal titolo *"XXY"*, che si trova citato anche con l'estensione significativa *"Uomini, donne, o tutti e due?"* è invece incentrato su una realtà colpevolmente quasi del tutto sottaciuta e perciò misconosciuta, quella dell'intersessualità, con tutti i problemi che derivano dalla 'invisibilità' non casuale di tale condizione. *"Tomboy"*, delicato film francese di Céline Sciamma, racconta invece di Laure, una preadolescente che si spaccia per maschio, facendosi chiamare Michael, e facendo innamorare di sé una coetanea. Quella di Laure è una storia di transizione: ella non sa ancora bene chi è, vive una condizione di fluidità che la porta semplicemente a preferire i jeans, le canottiere o le t-shirt e le scarpe da ginnastica, e a tenersi ben distante dai trucchi e dagli abbellimenti che solitamente piacciono alle ragazze della sua età. *"Zen - sul ghiaccio sottile"* è un film italiano della regista Margherita Ferri. Il lungometraggio racconta di Maia, una sedicenne, unica componente femmina di una squadra di hockey, propensa alla solitudine. I suoi compagni di scuola e quelli di gioco la bullizzano per il suo comportamento da maschio. Quando ella incontra un'altra gio-

vane scappata dalla sua famiglia e rifugiata nella casa di sua madre, instaura con lei una relazione di reciproca conoscenza, basata sulla complicità: entrambe hanno infatti bisogno di combattere contro i pregiudizi – Zen, come si fa chiamare la protagonista, è in effetti il nome di una giovane guerriera – e di svincolarsi dalle angustie provocate dal contesto stretto e ottuso in cui vivono, ma anche di capirsi meglio circa la loro identità, ed anche circa l'orientamento della propria sessualità². Dopo aver dedicato un dovuto spazio ad un tema complesso, variegato e delicato, come si diceva all'inizio di questo scritto, ci si sofferma sul film *"Tuo, Simon"*, un divertente e nello stesso tempo serio e commovente film americano tratto dal libro *"Non so chi sei, ma io sono qui"*, della scrittrice Becky Albertalli, la quale si è dedicata alla stesura di romanzi di formazione su temi rilevanti e delicati rivolti a soggetti in giovane età. Il tema presente nel libro, come nel film, è quello dell'omosessualità, ed in specifico quello della difficoltà da parte dei ragazzi, e delle ragazze, che si trovano a doversi confrontare con l'orientamento sessuale. Focalizzando l'attenzione su quest'opera cinematografica segnaliamo che, al contrario di tanti film che descrivono drammaticamente le condizioni di vita degli adolescenti omosessuali o di altro orientamento sessuale, questo lungometraggio mostra che il rivelarsi, il *coming out*, può portare non solo a non perdere amicizie e legami, ma anzi, a guadagnarne di nuovi. La pregevole opera cinematografica mostra come spesso gli adulti, e anche i più giovani, sappiano comprendere più di quanto si creda. Molto interessanti sono le figure di un insegnante particolarmente efficace

² A titolo di informazione/azione di costruzione culturale si citano altri film interessanti, con l'avvertimento però che all'adulto educatore o formatore che intenda avvalersene con soggetti in giovane età, oppure con adulti, conviene una visione preliminare nonché un'attenta considerazione rispetto a come presentare tali film e rispetto ai sentimenti anche forti che possono derivare dalla presenza di determinate scene e sequenze, talvolta anche molto esplicite. Una cosa appare chiara: nessuno dei film consigliati di seguito ci sembra esempio di abuso gratuito ed ammiccante di situazioni particolarmente intense e di ostentazione di scene di nudo, tranne forse in un caso. In tale ottica possono risultare interessanti il poetico *"Noi siamo infinito"* (Stephen Chbosky, USA 2012), l'intenso ed impegnativo, ma assai pregnante *Un bacio* (Ivan Cotroneo, Italia 2016), il coraggioso *"Fucking Åmål - Il coraggio di amare"* (Lukas Moodysson, Svezia/Danimarca 1998), il molto esplicito *"La vita di Adèle"* (Abdellatif Kechiche, Francia/Spagna/Belgio 2013), il delicato *"Chiamami con il tuo nome"* (Luca Guadagnino, Italia/Francia/Brasile/USA 2017), il significativo *"Quando hai 17 anni"* (André Téchiné, Francia 2016), e *"Girl"* (Lukas Dhont, Belgio/Paesi Bassi 2018), in tema quest'ultimo di transgender.

³ In Italia il libro è stato edito da Mondadori. Il titolo originale è *Simon vs. the Homo Sapiens Agenda*. Nella copertina americana compare anche un significativo sottotitolo, presente anche nell'edizione Oscar Mondadori che recita 'ognuno merita una grande storia d'amore'.

nello smussare le asperità di una situazione delicata, che potrebbero fare danni, come pure quelle dei genitori di Simon, della giovanissima sorella, e di molti dei suoi compagni e compagne. Si potrebbe dire che il film suggerisca che occorre rivalutare, e vivere, in termini di normalità, tutto ciò che appare arbitrariamente diverso. Normale è quindi il timore di Simon, il quale, consapevole di essere gay, ha paura di farsi vedere per quello che è, trattenuto da un timore che è comune, sotto varie forme, a tantissimi, a quasi tutti gli adolescenti: quello di avere qualche caratteristica per cui non venire accettati. In particolare Simon spera, intuisce, e ne è quasi convinto, che i suoi amici e la famiglia lo potrebbero accettare, ma è proprio perché si tratta di un sentimento di speranza, che si sente bloccato. In questo, e non solo per questo, Simon è perfettamente normale come adolescente: vive nell'incertezza. Pur avendo sullo sfondo questa recondita paura, il film "*Tuo, Simon*" racconta, però, la storia del protagonista in modo leggero, solare, divertente, seppure in molti passaggi si fa documento serio, tale da far scaturire pensieri costruttivi su come ciascuna persona abbia il diritto di sperare di costruire una storia d'amore nella direzione che più le è congeniale; di qui la validità del messaggio contenuto nel già citato sottotitolo del film e del libro. Concludendo, questo film, evitando i consueti stereotipi e le inutili, sciocche, se non dannose, enfattizzazioni caricaturali, che troppo spesso si vedono sullo schermo, suggerisce che non c'è cosa migliore che trovare il coraggio per affermare il diritto di essere realmente sé stessi, superando i normali timori e le normali paure derivanti dalla distorta percezione di un mondo esterno necessariamente e totalmente ostile, che tale però non è.

I *media* e la costruzione dell'identità

16° Rapporto Censis sulla Comunicazione

RENATO MIONI¹

Quando uscirà questo nuovo numero di Rassegna-CNOS, saremo in fase di allentamento della forzata maratona tra le mura di casa, in famiglia, provati, forse talvolta esausti, ma diventati esperti delle infinite dinamiche che vi si sono improvvisate o che abbiamo avviato nel nostro appartamento. In questo tempo di Covid-19 ci siamo scoperti molto bravi a sviluppare con sorpresa qualità impensate, impegni di cura e di solidarietà inattesi e...a distanza, di nuova creatività, di maestri e insegnanti dei figli alle prese con la "didattica a distanza", con una parte di vita on line, a trovare nuovi equilibri di convivenza. I comportamenti quotidiani e la socialità restano contingentati, i contatti si fanno più rari, sospesi i momenti straordinari di vita comune, dilatato il tempo quotidiano e ristretto lo spazio di vita. Le nostre relazioni sono state le prime a subire il primo attacco profondo di fronte alla necessità di protezione personale, tuttavia la capacità rigenerativa della famiglia non è venuta meno².

Le esigenze di ogni processo educativo di crescita personale e sociale neppure si sono fermate, anche se hanno subito una brusca frenata. Ce lo testimoniano gli esempi di molti giovani, che, sensibili alla tutela dei loro nonni, in un affettuoso patto intergenerazionale, si stanno prodigando con servizi generosi in un appello generale per una comunità più solidale, aperta e impegnata al servizio del bene comune³.

In questa crisi, i mezzi di comunicazione sociale sono diventati la valvola di sicurezza per i più giovani, ma anche per gli adulti e gli anziani, che devono

¹ Professore Emerito di Sociologia dell'Educazione, della Famiglia e della Gioventù, Università Pontificia Salesiana di Roma.

² FERRARIO T. – P. PROFETA, *COVID: Un Paese in bilico tra rischi e opportunità*, in ISTITUTO TONIOLO http://Laboratorio futuro.it/wp-content/uploads/2020/04/LF_bilico_148x210.pdf; cfr. anche IDEM, *Impatto di Covid-19 sui progetti di vita dei giovani europei*, in Indagine internazionale su quattro nazioni; Milano Univ. Cattolica S.Cuore, 2020; REGALIA C., *La famiglia al tempo del Covid-19*, Università Cattolica S. Cuore e Human Highway (riportato da "Avenire", 26 aprile 2020, p.9).

³ ALICI L. – DE SIMONE G. – GRASSI P.G., *La fede e il contagio. Nel tempo di Pandemia*, in "Dialoghi-quaderni", Roma, AVE, 2020, pp. 148.

adattare e riformulare i propri programmi di vita per rispondere alle condizioni di questo “tempo sospeso”. È questa la ragione per cui nel nostro itinerario scientifico di presentazione dei più recenti Rapporti sociologici, vogliamo approfondire il XVI° *Rapporto sulla comunicazione*, prodotto dal Censis in questo 2020. Esso prende in esame “*I media e la costruzione dell’identità*”. In questo tempo di *pandemia* o di “*infodemia*”⁴, (neologismo citato per la prima volta dall’OMS all’interno del suo *Report* dell’8 febbraio 2020 sul Coronavirus), ci è richiesto, però, di attrezzarci per rafforzare le nostre capacità di selezione e garantirci dell’autorevolezza e legittimità delle fonti di informazione.

Può sorprendere questa sintesi su una ricerca fatta prima dell’emergere di questa pandemia, lettura di un passato che da più parti ci viene detto “non sarà più come prima”. Però l’attuale ricerca⁵, si aggiunge agli altri preziosi apporti della sociologia della comunicazione, con una sua novità particolare, quella di assumere la variabile “*costruzione dell’identità*” come caratterizzazione specifica rispetto alla formazione della persona. Non si tratta dell’unico tentativo fatto in questi tempi. Sono diversi i Centri di ricerca nazionali ed internazionali che approfondiscono settori esistenziali della vita quotidiana, con metodologie innovative e offrono preziosi dati confrontabili a disposizione degli studiosi. Dalle specialistiche Facoltà nelle Università (S. Cuore di Milano, IULM, FSC-UPS Roma) ai Centri e Istituti di ricerca come l’Istat, il Censis, l’Ipsos, Openpolis, Doxa, Neodemos, Cisf, studiando la natura dei mass media, le immense possibilità di sviluppo e di utilizzo, ne approfondiscono il loro rapporto con la vita quotidiana, nelle diverse situazioni⁶, nelle diverse fasi di età, negli effetti che hanno eventi speciali sulla popolazione e sui suoi vari comportamenti quotidiani. Oggi costretti dall’uso massiccio delle tecnologie comunicative ci accorgiamo che esse

⁴ *Infodemia*, ovvero, secondo la definizione dell’OMS, “una sovrabbondanza di informazioni, alcune accurate e altre no, che rendono difficile per le persone trovare fonti affidabili quando ne hanno bisogno”. La circolazione troppo elevata di informazioni, che rende difficile la verifica della qualità delle fonti, ha generato anche un vero e proprio “virus delle notizie” che ha determinato (e sta ancora determinando) situazioni di grande criticità. Per rendersi conto della portata infodemica dell’attuale congiuntura, basti pensare che, da fine gennaio 2020, quando si è iniziata a percepire la reale pericolosità del virus, le sole digitazioni del termine “Coronavirus” su Google sono aumentate esponenzialmente e, ad oggi, i risultati disponibili hanno di gran lunga superato il miliardo, senza contare la grande quantità d’informazioni circolanti nell’offline, fornendo un pericoloso upgrade al fenomeno fake news. Citato da ITALIANO G.C., *Infodemia da Coronavirus: tra borse altalenanti, incertezza diffusa e recovery*, in “Mark up” (<https://www.mark-up.it/infodemia-da-coronavirus-tra-borse-altalenanti-incertezza-diffusa-e-recovery/>) 13 Marzo 2020.

⁵ CENSIS, *I media e la costruzione dell’identità. 16° Rapporto sulla comunicazione*, Milano, FrancoAngeli 2020, pp. 164.

⁶ ISTAT, *Identità e percorsi di integrazione nelle seconde generazioni in Italia*, Roma, Istat, 2020.

stanno trasformando la nostra vita e il nostro modo di relazionarci con gli altri, di produrre beni materiali e immateriali, di rapportarci con le amministrazioni pubbliche e le organizzazioni private, di generare e diffondere conoscenza.

In una lettura più ordinata della ricerca ne attraverseremo le seguenti tappe:

1. Lo sviluppo del fenomeno attraverso le parole-chiave degli ultimi anni;
2. La liquidità e la *trans-medialità* del sistema dei media;
3. La costruzione dell'identità nell'era *biomediata*;
4. Conclusione: riflessioni pedagogiche.

1. Lo sviluppo del fenomeno attraverso le parole-chiave degli ultimi anni

Uno dei pregi tipici del Censis, ampiamente riconosciuto anche dalla sociologia, è quello di caratterizzare lo stile di un'epoca attraverso parole-chiave molto dense e specifiche nei loro contenuti, così da riassumerne icasticamente le note principali di un'epoca. In questi ultimi 15 anni il percorso di queste analisi nell'ambito della comunicazione è stato siglato da passaggi che hanno colto la grande trasformazione del sistema dei media in relazione alla popolazione. Essi infatti hanno operato una vera e propria rivoluzione copernicana, che ha posto l'io-utente al centro del sistema, potenziando le sue capacità di scelta individuale. Internet diventa così il dispositivo principe del soggettivismo nella nostra epoca.

Dal 2011 in poi possiamo seguire lo sviluppo di questi concetti chiave tipici della comunicazione nei seguenti termini⁷. Il punto di partenza di tale progressione è stato riconoscere:

- *la moltiplicazione dei mezzi e la personalizzazione dell'impiego dei media* come quella che ha favorito la desincronizzazione dei palinsesti collettivi e la personalizzazione del loro uso, scardinando la gerarchia tradizionale dei mezzi, che attribuiva al *mainstream* un ruolo esclusivo;
- *l'ingresso nell'era biomediata* sancisce così il primato dell'*io-utente*, produttore esso stesso dei contenuti della comunicazione, oltre che esserne il fruitore.

Si inaugura così *la primazia dello sharing sul diritto alla privacy*. L'io è il contenuto che si manifesta: l'individuo si specchia nei media (ne è il contenuto) che sono creati da lui stesso, così da divenirne anche il produttore: "i media sono io".

⁷ CENSIS, *I media e la costruzione dell'identità. 16° Rapporto sulla comunicazione*, Milano, FrancoAngeli 2020, pp. 163-164.

Inizia così il nuovo ciclo dell'*economia della disintermediazione digitale* (e-commerce, home banking, ecc.). Internet permette di rispondere ad un'ampia pluralità e diversità di bisogni rispetto alla sola esigenza di comunicare e di informarsi.

Radicansi in questo modo la fiducia nel potenziale di emancipazione, attribuito ai processi di disintermediazione dentro un percorso di autodeterminazione digitale, si è accresciuta la *divaricazione del solco tra élite e popolo*.

Ne è derivata la *frammentazione dell'immaginario collettivo* come insieme di valori, di simboli, di miti, capace di influire sui percorsi esistenziali di ciascuno, di veicolare i bisogni, di diffonderne desideri, ideali, progetti comuni. L'immaginario collettivo di un tempo, compatto e omogeneo, formato dai mass media, aveva fatto da propulsore al modello di crescita economica e identitaria della nazione. Oggi tutto ciò è stato sostituito dai dispositivi digitali personali, dagli *influencer* del web e dai *follower* dei social network.

Così assistiamo oggi alla fine dello *star system*, sostituito dai selfie e dai like, che hanno eclissato e fatto perdere di attrazione quelle figure tradizionali, nei confronti delle quali si erano generati processi di imitazione e identificazione. Si è venuto affermando in maniera definitiva il fenomeno della "*transmedialità*", con le sue infinite possibilità di aprire la strada anche a forme di populismo digitale. Il mezzo che più di ogni altro si è avviato sulla strada della transmedialità, è stata la televisione, che tra digitale terrestre e satellitare, insieme a tutte le forme di diffusione online, copre tutte le possibilità offerte dal vettore digitale. Essa infatti riesce a raggiungere l'intera popolazione italiana, in cui però scopriamo uno dei tanti paradossi dell'era digitale, e cioè l'estremo attivismo dell'utente a cercare i contenuti che desidera, cui segue poi la sua estrema passività nella loro fruizione⁸.

"*Piattaforma digitale*"⁹ quindi è diventata una delle nuove parole magiche che oggi sta riscuotendo un successo speciale, così da sostituire quell'altra categoria di "*piramide dei mezzi*".

Nel primo Rapporto questa era l'immagine che meglio riproduceva la realtà. In pochi anni le cose sono cambiate radicalmente. I cellulari e internet hanno reso la comunicazione liquida. Non ci sono più confini, perché flessibili e interscambiabili. Orientandosi verso la transmedialità, il sistema dei media si è spostato da una condizione, in cui risultava strutturato sulla base di mezzi sostanzialmente distinti tra loro, all'offerta di contenuti tramite piattaforme, per mezzo

⁸ *Ibidem*, p. 163-164.

⁹ *Ibidem*, p. 13.

delle quali si possono diffondere su più media, indifferentemente, una molteplicità di contenuti tra loro molto differenti. Allo stesso modo, anche gli utenti si accostano ai contenuti tramite i mezzi che di volta in volta ritengono i più adatti a rispondere alle loro esigenze e preferenze. Per questo motivo, anche dal punto di vista degli utenti, anziché parlare di piramidi dei media è più giusto parlare di piattaforme. Queste non sono tutte uguali, né dal punto di vista dell'offerta, né dal lato della domanda, spesso differenziate anche tra di loro in base alle fasce di pubblico. I giovani sono più attivi su piattaforme diverse da quelle degli anziani, gli uomini da quelle delle donne, le persone più istruite da quelle meno scolarizzate, gli abitanti delle metropoli da quelli dei centri urbani minori.

"Mobilità"¹⁰ è un'altra parola-chiave di lettura per capire il fenomeno di questa trasformazione: gli strumenti che riescono a seguirci in ogni momento della nostra giornata, anche quando noi stessi ci stiamo muovendo, sono quelli che ci risultano più congeniali. Anche la sovrapposizione, se non addirittura l'intercambiabilità, nell'uso di internet tramite gli smartphone sta raggiungendo il livello della saturazione. Si naviga in rete senza badare molto allo strumento con cui ci si connette: velocità, immediatezza, interattività ne facilitano l'uso.

2. La liquidità e la trans-medialità del sistema dei media

Esaminando ora i consumi mediatici registrati nell'ultimo anno si conferma la non linearità dei processi di adattamento del pubblico, alle rapide trasformazioni in atto nel sistema dei media e dei consumi mediatici dell'ultimo anno.

Nel 2020 la TV tradizionale (digitale terrestre) scende all'87,4% di utenza complessiva (2,5% in meno del 2019). Le nuove forme però di trasmissione dei programmi televisivi si stanno sempre più diffondendo, sostituendo solo in parte quelli tradizionali. Vecchi e nuovi usi del mezzo televisivo tendono a sovrapporsi, a ibridarsi, in un contesto che vede comunque la TV sempre al centro del sistema comunicativo. Per capire però il fenomeno della trasformazione, la categoria della "mobilità" risulta una delle chiavi di lettura fondamentali. Preferiamo gli strumenti più immediatamente a portata di mano. Internet è diventato un mezzo di massa, gli smartphone sono passati dal 39,9% del 2013 al 69,6% del 2017. Si naviga in rete senza badare molto allo strumento con cui ci si connette¹¹.

¹⁰ *Ibidem*, p. 21.

¹¹ *Ibidem*, p. 20.

La televisione però continua ad attraversare indenne i cambiamenti dei consumi mediatici degli italiani e dei loro stili di vita. Ancora oggi nelle case degli italiani essa è indispensabile, quasi un' "oasi riposante" per la sua multifunzionalità, versatilità, capacità di aggregazione e utilizzo del tempo libero. Arriviamo all'87,4% nel *digitale terrestre*: più le donne 89,7% che gli uomini 85,1%; gli ultra 65enni 92,5%, i diplomati e laureati 86,6%, ma anche il 78,7% dei 24-29enni soprattutto per specifici programmi tematici.

Mentre nel *digitale satellitare* si raggiunge il 41,1%, ma anche il 45,1% soprattutto dai 30 ai 44 anni. Così si può osservare che due sono le variabili discriminanti specie nel consumo attraverso internet: l'età e il titolo di studio. Le generazioni più giovani hanno diete mediatiche più ricche e articolate, stili di vita meno sedentari e un'ampia familiarità con le nuove tecnologie dell'informazione¹². Se per un verso la televisione rimane centrale, è il messaggio a prevalere sul mezzo. Se minore è la fruizione attraverso lo schermo, maggiore è quella mediante Internet (*Web tv e smart tv* salgono al 34,5% dell'utenza: +4,4% in un anno; *mobile tv* è in grande ascesa, passando dall'1% del 2007 al 28,2% di oggi).

Et... et, non aut... aut: con e non contro i social, sembra essere questo il nuovo stile d'uso. Tra la popolazione anziana e tra gli italiani con bassa scolarità, influisce fortemente il gap tecnologico e il maggior gradimento del digitale terrestre, mentre la dieta mediatica più ricca, costruita sulla miscela tra i diversi mezzi, si trova negli ambienti metropolitani e assai meno nei centri urbani di minori dimensioni. In particolare sono le generazioni dei "giovani-adulti" (30-44 anni) a costituire la parte maggioritaria del suo utilizzo, molto più che non le polarità anagrafiche estreme.

Un percorso diverso presentano invece i quotidiani. Sembra che si stia frenando la caduta verticale delle vendite della carta stampata, dimezzate dal 2007, quando aveva il 67%, e nel 2019 si fermò al 37,3% rispetto al 37,4% del 2018. Globalmente viene riconosciuta l'importanza dell'informazione. Infatti "[...] l'autentica novità è rappresentata dal fatto che nell'ultimo anno il consumo di quotidiani in generale è cresciuto dell'1,9%"¹³. Mentre le edizioni *on line* in un anno aumentano solo dello 0,1%. Chi legge maggiormente i quotidiani sono gli uomini, mentre le donne leggono più libri e riviste.

Anche i libri vengono a soffrire una vera e propria emorragia di lettori, non arginata neppure dagli e-book, che per ora non sembrano avere avuto il successo sperato. Ciò che però preoccupa in modo assoluto è la mancanza di lettura di libri estesi, e che questo avvenga soprattutto tra i giovani, specialmente maschi.

¹² *Ibidem*, p. 58-59.

¹³ *Ibidem*, p. 20.

Preoccupa perché questa è l'età in cui si formano e si sviluppano le facoltà cognitive, dove risulta più necessaria l'applicazione costante alla codifica e alla decodifica di testi scritti ampi e coerenti¹⁴. Qui si assiste ad un vero e proprio tracollo nella lettura attraverso la stampa, specialmente tra la popolazione meno istruita, e i residenti nei piccoli centri urbani. Anche il 49,6% di diplomati e laureati ha perso l'abitudine di leggere testi a stampa.

Eppure sorprende la "fame di storie" sia sul piccolo che sul grande schermo, facilitata dalla elasticità dei mezzi di diffusione e dalla creatività dei contenuti, che attraggono maggiormente per la facilità e la rapidità con cui i messaggi possono essere recepiti, soprattutto quelli visivi. Si fa avanti così un popolo nomade che a volte parte alla caccia di contenuti, altre volte si limita a raccogliarli quando li trova lungo la sua strada¹⁵.

Se per le generazioni che vanno dai 14 ai 44 anni il dominio della piattaforma digitale è quasi assoluto, quando si passa alla piattaforma analogica la situazione si ribalta.

Internet raggiunge la sua massima diffusione nella fascia 30-44 anni (93,9%), dove entra in modo preponderante a far parte della vita professionale e della quotidianità di tutti gli italiani più istruiti (91,6%). Arriva al 68,4 % dei meno scolarizzati e crolla al 42% per chi ha più di 65 anni.

Confrontando gli utenti di piattaforme mediatiche più ricche e articolate con le loro aspettative per il futuro, *le donne, i giovani e più istruiti*, non solo risultano più ottimisti, ma lo sono anche in merito al futuro della nostra economia, dell'Unione europea e delle stesse istituzioni democratiche. Questo potrebbe essere un'ottima occasione di indagine-confronto da realizzare *dopo* la pandemia da Covid-19. In conclusione l'accesso ad una molteplicità di fonti sembra costituire uno degli elementi determinanti per la formazione anche della visione del mondo che ciascuno di noi cerca di costruirsi¹⁶.

La radio continua a rivelarsi all'avanguardia dentro i processi di ibridazione del sistema dei media. Complessivamente, i radioascoltatori sono il 79,4% degli italiani (stabili da un anno all'altro), ma la radio ascoltata in casa attraverso l'apparecchio tradizionale perde 5,3 punti percentuali di utenza.

L'autoradio è stabile (+0,3%) rispetto all'anno precedente. La radio si ascolta oggi soprattutto in automobile (48,8%), quando si va o si torna dal lavoro e in ogni altro tipo di spostamento, specialmente da parte degli uomini, delle persone con più alta scolarizzazione e nelle fasce di età centrali. Il format, ampli-

¹⁴ *Ibidem*, pp. 118-119.

¹⁵ *Ibidem*, p. 22-24.

¹⁶ *Ibidem*, pp. 38-39.

ficato dalla forte interazione con gli ascoltatori attraverso telefonate, sms, messaggi, WhatsApp e e-mail, dà una più moderna dimensione social al messaggio radiofonico, presentando un'ampia offerta con palinsesti generalisti o filoni di interesse, che vanno dall'informazione ai dibattiti, a determinati generi musicali, specialmente nei centri di piccola o media dimensione¹⁷. L'ascolto delle trasmissioni via internet con il pc (lo fa il 17,3% degli italiani: +0,3%) e soprattutto attraverso lo smartphone (con una utenza arrivata al 21,3%: +0,6% rispetto a un anno prima) è sempre più rilevante, soprattutto tra i 45-64enni, mentre gli over 64 passano più tempo a guardare la televisione. Anche l'ascolto radiofonico non si sottrae a quella intercambiabilità del supporto e alla situazione concreta, ma evidenzia pure che lo spartiacque tra *old e new style* dell'ascolto radiofonico sta nella generazione dei 30-44enni.

Lo smartphone infatti è il "simbolo più evidente della mutazione antropologica della vita individuale e collettiva determinata dalle tecnologie digitali". Il 92% dei 30-44enni ne dispone ampiamente, fino ad esserne per l'87,3% quotidianamente immerso nel mondo relazionale, mentre la classe dei 45-64enni lo è al 79,8%, e quella dei 65-80enni al 38,2%. Se è prezioso per lo studio e il lavoro, o ad occupare il tempo libero, esso presenta anche il grande rischio che venga a sostituire i più concreti e gratificanti contatti umani della presenza fisica¹⁸. L'esperienza del Covid-19 ce ne conferma oggi la validità, come il principale, quasi unico contatto oggi possibile. Tuttavia non potrà essere considerato come unica via per lo sviluppo della persona integrale e solo parzialmente della socialità umana.

3. La costruzione dell'identità nell'era biomediativa

Nei processi di sviluppo educativo della persona umana, la costruzione dell'identità costituisce il principale obiettivo intrinseco alla sua natura e che perciò ognuno sente l'urgenza di realizzare. Ad esso contribuiscono tutte le agenzie educative, *in primis* la famiglia, la scuola, la presenza dei coetanei, la Chiesa, ma anche il complesso sistema dei media (*mass media e social*) con i loro strumenti e i loro specifici contenuti. All'inizio del millennio vi dominava un numero ristretto di mezzi. I loro gestori erano quasi gli unici a decidere contenuti, tempi, destinatari e modalità (*dall'alto al basso*). Il panorama attuale, almeno da un decennio, assiste invece alla possibilità che ciascuno possa scegliersi i tempi, i contenuti e le modalità che meglio preferisce.

¹⁷ *Ibidem*, pp. 67-71.

¹⁸ *Ibidem*, pp. 92-98.

Transmedialità e personalizzazione dei media sono quindi le facce di una stessa dimensione (*domanda e offerta*) che ha fatto nascere il paradigma della disintermediazione. Tutto è a portata di mano, direttamente, senza il bisogno di ricorrere a intermediari. In quest'ottica, il Censis come sua felice tradizione, ha denominato questa situazione escogitando intuitivamente il termine di *biomedialità*, che coniuga la dimensione biologica personale alla presenza penetrante dei media nella vita della persona. "I media infatti sono sempre meno media e sempre più la cosa che ci fa diventare ciò che siamo, operando quella fusione tra le tecnologie digitali e la nostra esistenza che in questo modo si realizza nella sua globalità, e dà vita ad un nuovo essere che non si può definire se non *biomediale*"¹⁹.

Ovviamente i processi, di cui si è occupato il Censis, non arrivano a cogliere le dimensioni psicologiche profonde e individuali della personalità, ma quegli atteggiamenti significativi che permettono di caratterizzare le persone secondo parametri affidabili, che hanno una rilevanza sociale e di orientamento politico. È un percorso che ha stravolto i modi tradizionali attraverso cui si formano la visione della realtà e la produzione dei valori di riferimento, in base ai quali si compie ogni tipo di scelta, da quelle più banali della vita quotidiana a quelle che coinvolgono la collettività a livello sociale, locale e globale. Si tratta di correlare l'accesso personale ai media, la frequenza d'uso, con le forme di comportamento superficiale o profondo, che essi producono, se le producono e fino a che punto sulla persona umana. Comportamenti abituali sono infatti frutto di una formazione della mentalità, di vie preferenziali nelle diverse dimensioni della personalità, da quelle comportamentali esterne a quelle motivazionali, a quelle cognitive, a quelle affettive, a quelle relazionali, ecc.

"Può l'uso dei media, la loro forza comunicativa e persuasiva, la direttività e il costante martellamento della pubblicità, cambiare o modellare i comportamenti della persona?" Ne è nato un *indice di integrazione nel sistema dei media personali* che ha dato come risultato una serie preziosa di tipologie categoriali riferibili alla formazione dell'identità. Per cui si è visto che "l'esposizione ai media personali è importante per tutti" e che i discostamenti dal valore medio dell'indice creano diverse categorie di utenti.

Innanzitutto, la differenza tra uomini e donne risulta poco rilevante, però è notevole quella basata sui livelli di istruzione e sulle diverse classi di età. Meno decisivi appaiono invece la ripartizione geografica e l'ampiezza del comune di residenza.

¹⁹ *Ibidem*, pp. 124-127.

La famiglia è risultata come il primo fattore che da tutti gli italiani viene considerato decisivo per la formazione della propria identità (76,3%): sono le donne (78,9%) ad attribuire a questa variabile un'importanza maggiore degli uomini (73,7%). A livello di età, forte ne è l'apprezzamento della classe 65-80 anni (83,5%) rispetto al 70,4% dei 30-44enni, specialmente nei centri piccoli e medi (78,2%). Su questa correlazione tra *l'esposizione ai media personali e l'importanza della famiglia* nella formazione della propria identità emerge un dato piuttosto problematico, da approfondire con maggior attenzione, e cioè che quanto più cresce l'indice di esposizione ai media tanto più diminuisce l'importanza attribuita alla famiglia. Tra i più anziani invece se l'integrazione con i vari media scende al 15,4%, l'importanza attribuita alla famiglia per la formazione della propria identità sale fino all'83,5%.

Il secondo contributo, considerato rilevante per la formazione dell'identità è costituito dal fattore "essere italiano" (39,9%), seguito dal "territorio in cui si è nati" (37,3%), e dal "proprio lavoro" (29,3%). Esso acquista maggiore importanza per chi è in età lavorativa: 33,3% per gli uomini rispetto al 25,3% tra le donne, e per chi ne ha fatto l'esperienza come i più anziani (16,4%). Assai meno rilevanti sono i fattori "essere europeo" (10,9%), e avere i propri profili sui social network (3,5%). Anche qui però i giovani under 30 arrivano al 9,1%: uno su dieci, una percentuale non indifferente, che ci pone come educatori l'interrogativo circa il valore e il significato che viene ad assumere agli occhi dei giovani la loro presenza sui social.

Tra i fattori di identità anche la fede religiosa (17,2%) viene ad occupare un livello rilevante (il quinto posto su otto), più fra le donne (21,2%) che fra gli uomini, più al Centro (19,1%), al Sud e Isole (21,2%) che al Nord Ovest (14,8%) e al Nord Est (11,4%).

Le convinzioni politiche giocano un certo ruolo, ma soprattutto ricevono un apprezzamento maggiore da chi presenta un indice di integrazione con i media personali più elevato, come i soggetti più istruiti (13,1%) e i più giovani (12,1%). Si osserva ancora che la maggiore esposizione ai social network spinge a confermare le opinioni che già si possiedono, piuttosto che a modificarle, quasi in forza di un pre-orientamento bio-fisiologico. A svolgere maggiormente la funzione di opinion maker sarebbero invece i media generalisti, in ragione di una loro piattaforma più unitaria.

*"I media aiutano anche nella formazione di appartenenza ad una comunità"*²⁰.

"Per il 69%, delle donne e il 67,6% degli uomini viene considerata comunità di appartenenza quella costituita dalle persone che si frequentano quotidiana-

²⁰ *Ibidem*, p. 129-133.

mente. Ma non va sottovalutato quell'11,7% che trova nei social media la risposta al proprio bisogno di appartenenza ad un gruppo". Si avverte qui un fenomeno che cambia in modo radicale lo stesso significato del concetto di appartenenza e che come sentimento piuttosto complesso ha bisogno di essere ulteriormente approfondito. Comunità di affetti, comunità di lavoro, comunità di social media?

Da tutto ciò ci si accorge che i modi attraverso i quali si determinano i processi di costruzione della propria identità, e cioè dell'acquisizione del senso di appartenenza alla propria comunità, della formazione delle convinzioni politiche, della formazione delle proprie aspettative verso il futuro, sono estremamente complessi e articolati, e che i mezzi di comunicazione svolgono un ruolo non trascurabile, pur insieme a tante altre variabili, all'interno di questi processi con un loro peso specifico capace di creare veri mondi virtuali, in grado di operare concretamente in quello reale, rendendo così sempre più difficile la possibilità di distinguerli adeguatamente.

L'indagine in esame ha studiato pure il rapporto con l'Unione Europea. Le nuove condizioni di pandemia da Covid-19 sembrano però avere problematizzato i risultati allora ottenuti, quasi un ribaltamento di giudizi che meriterebbero un'indagine a parte altrettanto impegnativa. Infatti tra i diversi atteggiamenti politici che il Covid-19 pare abbia avviato²¹, sembra emergere oggi un sentimento di maggior avvicinamento all'Unione Europea, a differenza di quelli espressi in questo "Rapporto", di sfiducia per il 41,7% degli italiani, e di quel 52,6% che vorrebbe sostituire la democrazia parlamentare con quella diretta (M=50,1% F=55,1%, Lic.elem.=55,9%, Laurea= 48,9%), come pure l'inutilità di partecipare alle elezioni politiche (32,8%: Lic.elem.= 38,9%, Laurea=25,9%). Ed è proprio tra i giovani invece, che si registrano le percentuali più basse (34,9%), specie rispetto ai più anziani (41,0%) e ai meno scolarizzati (47,3%).

Aleggia in ogni caso un senso di insicurezza, più avvertito dalle donne (82,0%), dai più anziani (82,2%), dal Nord-Est (83,9) e dai centri medio-grandi (85,2%), con percentuali sempre al di sopra della media generale. Ciò dipenderebbe, secondo il Rapporto, "non dalla maggiore esposizione ai nuovi media, quanto piuttosto da un rapporto più frequente con i media *mainstream*, fenomeno che sembrerebbe ripetersi nell'atteggiamento di maggior sfiducia nei confronti anche delle istituzioni rappresentative"²².

²¹ TIRELLI I., *La dittatura del terzo like. Il dibattito politico è sostituito dai post*, in "Eurispes.it", 16 maggio 2020.

²² CENSIS, *I media e la costruzione dell'identità...*p. 130.

Un'ultima sorpresa infine riservano i dati relativi all'evoluzione dei *consumi dei media* in rapporto all'età degli intervistati. Finora erano stati i più giovani i principali utenti dei media. Nel 2019, invece, questi sono stati superati dalla fascia dei 30-44enni: i *Millennials* sono diventati grandi e continuano a usare i media come hanno sempre fatto. Per la *Generazione Z*, composta dai nati tra il vecchio e il nuovo millennio, l'uso dei social media rappresenta un primo indizio importante di divisione e autonomia personale. Per YouTube non ci sono sostanziali differenze tra le due generazioni, anche se i più giovani vi mostrano una leggera preferenza (il 76,1% contro il 73,1%); Facebook è privilegiato dalla fascia tra i 30 e i 44 anni (il 75,8%, rispetto al 60,3% dei più giovani); mentre Instagram è utilizzato dal 65,6% dei più giovani e dal 46,4% dei 30-44enni. In definitiva, la Generazione Z preferisce incontrarsi dove è l'immagine a farla da padrona.

In definitiva le prime cinque fonti d'informazione utilizzate dagli italiani comprendono gli strumenti tradizionali come telegiornali, reti televisive *all news*, i quotidiani cartacei, insieme alla piattaforma social più diffusa Facebook, e ai motori di ricerca web, come Google, che consentono in pochi istanti di aggregare risultati per parole chiave o argomenti specifici.

4. Riflessioni socio-pedagogiche

Lo tsunami del Coronavirus ha dato la spinta decisiva e inedita al processo di sviluppo già peraltro in atto per cui nella società di oggi "tutto si sta trasformando in comunicazione", osserva Gamaleri²³. La televisione è diventata anche il canale di aggiornamento e di intrattenimento costante, incidendo profondamente sui nostri comportamenti quotidiani. Attraverso i mass media non solo vi è la comunicazione del fatto e dei suoi sviluppi, ma anche l'indicazione sempre aggiornata dei comportamenti prescritti ai cittadini. Possiamo ragionevolmente dire quindi che la nostra convivenza con Covid-19 è completamente mediata da questi strumenti con le conseguenti responsabilità che ne derivano. Responsabilità degli operatori dei media di darci notizie attendibili, responsabilità dei cittadini di prendere costante e progressiva consapevolezza di questa filiera comunicativa, con una regolare attenzione alla veridicità delle fonti e alla correttezza delle scelte politiche e sociali.

²³ GAMALERI G., *Diario per il nostro futuro. La comunicazione che vince l'isolamento*, in "L'Eurispes.it", Rapporto Italia 2020, 4 maggio 2020.

Per altro verso su un piano più generale tutto ciò ripropone con forza, ancor più urgente, il problema dell'uso "sapiente" dei *social media* e della formazione ad essi nelle nuove generazioni. L'impatto diretto e modellante sulla vita personale e d'altra parte la nuova situazione mondiale, che ci auguriamo finisca presto, ci chiedono non solo di imparare tutte le migliori tecnologie e metodologie per gestirli adeguatamente, ma pure quella capacità educativa che sempre più adulti e genitori stanno sviluppando nella formazione dei loro bambini e adolescenti, per aiutarli a costruire l'uomo dalla "mente ben fatta, dal cuore aperto, dalle mani operose e dalle parole molto curate". Sul web le parole sono virtuali, ma gli effetti sono reali, e talvolta drammaticamente reali. "Le parole sono pietre", e, una volta lanciate, sono come quella piccola palla di neve che, rotolando a valle, diventa sempre più distruttrice fino a eliminare villaggi interi.

In una prospettiva di ricerca sociologica sul campo, questo "Rapporto sulla comunicazione", nella nuova realtà del Covid-19 può offrire un suo specifico contributo di valore eccezionale, unico, quando si riprendano gli stessi indicatori come punto di confronto, di un "passato" molto diverso, rispetto ad un avvenire ancora incerto: *"come eravamo... e come siamo cambiati"*. Quali saranno in futuro gli sviluppi dei social media, l'uso, l'efficacia, le priorità, i servizi che offriranno rispetto a ciò che "erano prima"? Come la società vi reagirà? E tutto il sistema lavorativo, professionale, educativo come reagiranno, tenendo pur sempre fede tenacemente alla formazione umana e spirituale dei "nuovi giovani"? È possibile che il Covid-19 diventi un crinale ormai ineludibile del nostro tempo?

Ma questa realtà concreta ci pone di fronte anche ad un altro gravissimo problema educativo, esistenziale e improrogabile, proprio per quella fascia di popolazione, adulti e giovani, che vive in condizioni di effettiva *povertà economica*. Essa diventa anche fonte di *povertà educativa*, al punto da non potercisi attrezzare per un tale tipo di comunicazione, sia perché manca materialmente degli strumenti elettronici, come dei PC e degli altri dispositivi, sia per l'assenza di ogni tipo di connessioni internet, sia perché impreparati ad usarli correttamente ed efficacemente.

Se la TV copre tutta la popolazione italiana, se la scuola sta sviluppando anticipatamente, in una improvvisa accelerazione tutti quei processi di adeguamento per la *"didattica a distanza"*, se la riapertura delle scuole a settembre sarà regolamentata per una parte ridotta di studenti, a motivo del distanziamento sociale e della conseguente riduzione degli spazi, allora diventa urgente la necessità di non perdere quella fascia di adolescenti, giovani e famiglie, che per varie ragioni ne possono rimanere esclusi. E quindi è urgente progettare nuove vie e strumenti che tecnologia, creatività, fede e prospettive di formazione dell'uomo, apriranno nuovi spazi ed orizzonti.

È la grande sfida del nostro tempo nei confronti del futuro e delle giovani generazioni.

Saranno ancora 9 milioni gli studenti che possono usufruire di una “scuola e una didattica a misura di uomo?” Oppure solo pochi se ne potranno avvantaggiare? E gli altri, che pure sono parte del sistema scolastico nazionale, che pure hanno uguali diritti educativi ad una scolarizzazione almeno sufficiente, come si troveranno? Come reagiranno? Non si può sottacere la previsione di fratture ancor più rilevanti fra le diverse componenti sociali con inevitabili conseguenze sulla vita delle comunità civili. A tutto questo è chiamata oggi la politica in uno dei momenti più delicati della nostra storia²⁴.

È necessario per questo ritrovare il coraggio della ripresa, la lucidità e la lungimiranza della prospettiva, evitando arruffamenti particolaristici e interessi di parte, ma sostenendo un “cammino di comunità” assolutamente indispensabile. “Siamo tutti nella stessa barca” ci ha ricordato Papa Francesco. Davanti a questi problemi di ripresa non ci si potrà tirare indietro, oggi, in queste nostre società, che pensavamo al top dello sviluppo tecnologico e forse anche dello sviluppo umano e che ci accorgiamo essere fragili e ancora in cammino.

Quello spirito di ricostruzione, che ci ha animato a risorgere dopo le difficili catastrofi delle guerre e di altri eventi luttuosi, è chiamato oggi a riscoprire con intelligenza, capacità di previsione, di organizzazione, di creatività, nuovi spazi, energie, progetti, ma soprattutto a rinnovare in tutti quella unità di coesione e quella fede in un futuro non determinato dal passato, ma sostenuto dalla speranza, dalla tenacia e dal coraggio del presente.

²⁴ PAGNONCELLI N., *Il 63% degli italiani ora teme la rabbia sociale*, in “Corriere della Sera”, Ipsos, 23 maggio 2020.

Schede sui principali Rapporti

GUGLIELMO MALIZIA¹

Istruzione, Formazione e Lavoro Quali prospettive secondo il Rapporto Censis 2019

Com'è tradizione, la disamina che segue non approfondirà tutte le tematiche affrontate dal Rapporto in questione, ma si focalizzerà sulle problematiche riguardanti la scuola, la FP e il lavoro. Più specificamente si intende evidenziare i punti forti e le criticità che riguardano i sottosistemi appena richiamati, cercando di tener conto di una situazione sociale fortemente influenzata dalla pandemia del coronavirus.

Mi si potrebbe accusare di non avere nulla di importante da scrivere per cui dedico del tempo e dello spazio a trattare argomenti del tutto superati come quelli che si riferiscono agli andamenti del 2019, precedenti cioè all'arrivo del coronavirus. Il retro pensiero su cui si basa questa possibile critica è che dopo la pandemia tutto sarà diverso da come è adesso per cui è inutile qualsiasi riferimento al passato. Sicuramente differenze vi saranno, ma le loro caratteristiche dipenderanno non solo dagli effetti del coronavirus, ma anche e soprattutto dalle dinamiche del contesto per cui continua ad essere rilevante la conoscenza dei trend precedenti a breve, medio e lungo termine.

La disamina che sarà effettuata nel prosieguo *non* prende in considerazione *tutto* il Rapporto: i lettori troveranno la presentazione generale nel numero precedente di Rassegna CNOS². Qui ci si limiterà a trattare due tematiche del Rapporto e cioè l'Istruzione/Formazione e l'occupazione; ad ognuno degli argomenti sarà dedicata una sezione, mentre la terza articolazione offrirà alcune osservazioni conclusive.

1. La situazione della scuola e della FP

Iniziando dai dati *quantitativi*, il primo andamento da evidenziare, che si pone però sul lato negativo, è costituito dai bassi *livelli di scolarizzazione* che nel

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

² Cfr. CENSIS, *53° Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2019*, Milano, FrancoAngeli, 2019, pp. 556; MION R., *Il "furore di vivere" degli italiani alla ricerca di "grumi di nuovo sviluppo"*. *Il 53° Rapporto Censis 2019*, in «Rassegna CNOS», 36 (2020), n. 1, pp. 161-174.

2018 caratterizzano ancora la popolazione del nostro Paese: il 49,3% dispone al massimo di un diploma di scuola secondaria di 1° grado, e tale quota si distribuisce tra il 17% senza titolo o al massimo con una licenza elementare, e il 32,3% che dispone un diploma della secondaria di 1° grado. Il Rapporto fa notare che la percentuale del primo gruppo si alza tra i sessantenni e oltre (43,6%), maggiormente tra le donne (50%) e meno tra gli uomini (34,9%). Tuttavia, ciò che preoccupa soprattutto, è che tale criticità non riguarda unicamente i più anziani, ma anche i più giovani: nella coorte 30-59, se solo il 4,7% è senza titolo o al massimo con una licenza elementare, il 34,1% ha conseguito unicamente il diploma della secondaria di 1° grado senza marcate differenziazioni di genere; inoltre, nei gruppi di età, 20-24 e 25-29, il 18,1% e il 19,6% rispettivamente hanno concluso al più il primo ciclo di istruzione.

Passando agli altri due tipi di *diploma*, quello di secondaria di 2° grado è posseduto dal 30,6% della popolazione e la percentuale cresce tra i maschi (32,6%) mentre scende tra le femmine (29,2%); tra queste ultime, però, si registrano quote più alte dei maschi se si fa riferimento alle fasce d'età più basse (15-19 e 20-24). Inoltre, solo il 14,7% della popolazione dispone del titolo di laurea e la quota cresce tra i più giovani (25-29 e 30-59), mentre si conferma il dato degli ultimi anni di una quota maggiore di donne tra i laureati (15,9% vs 13,4%).

Se si fa riferimento alla ripartizione degli *occupati per titolo di studio*, si riscontra anche nel 2018 una sostanziale stabilità. L'unica eccezione si osserva in riferimento ai laureati che con il loro 23,1% registrano un aumento dello 0,7% tra il 2017 e il 2018 che è da attribuire tutto alle donne (29,9% mentre gli uomini si fermano al 18,2%). Inoltre, viene confermato al riguardo un andamento tradizionale negativo nel senso che si riducono le percentuali dei laureati tra imprenditori, liberi professionisti, dirigenti e quadri e crescono invece nelle posizioni professionali più basse. In terzo luogo, i dati mettono in evidenza un disallineamento tra posizioni lavorative e grado di istruzione con prevalenza tra gli occupati di persone con titolo di studio più elevato rispetto ai compiti che vengono loro assegnati.

Nel 2018-19 continua il *calo* degli iscritti alle scuole nel loro complesso che nell'anno citato si situa all'1%, mentre nelle sole scuole statali la quota è dello 0,9%. Le perdite più consistenti si osservano nelle scuole dell'infanzia nelle primarie (2,7% e 1,5%) per effetto soprattutto del calo demografico. L'unico livello che evidenzia una leggera crescita è la secondaria di 2° grado con un aumento dello 0,1%.

Gli studenti con cittadinanza *non italiana* evidenziano nel 2018-19 un aumento dell'1,9%, come nel precedente anno scolastico. Il totale raggiunge la cifra di 857.729 allievi che significa 10 stranieri ogni 100 iscritti; se si prendono

in considerazione i vari ordini e gradi scuola, si va da oltre gli 11% nella scuola primaria (11,5%) e in quella dell'infanzia (11,4%) ai 10,5% nella secondaria di 1° grado fino ai 7,4% in quella di 2° grado.

Gli *insegnanti* ammontano a 886.175 alla data del 31 dicembre del 2018 e il 18,5% svolge le sue funzioni ancora con un contratto a tempo determinato. In proposito va denunciata la crescita di questo ultimo dato di ben 3,5% rispetto al 2017-18, un andamento che segnala una presenza ancora consistente di precarietà nel nostro corpo docente.

Nel 2018-19 gli studenti del *primo anno della secondaria di 2° grado* si contraddistinguono per una leggera crescita dello 0,3% (anche se inferiore a quella del 2017-18, 0,5%) in paragone al biennio precedente che aveva registrato una diminuzione del 3% nel 2015-16 e dell'1,5% nel 2016-17. Inoltre, aumentano non solo i licei (1,7%), ma anche l'istituto tecnico che le quadruplica (1,8%) dopo anni di continue riduzioni, mentre il liceo artistico registra una diminuzione dell'1,2% dopo l'aumento osservato nei due anni precedenti e l'istituto professionale continua a calare in misura del 5,3%, la medesima quasi del 2017-18. La ripartizione tra i vari tipi di secondaria di 2° grado vede al primo posto i licei con il 44,4%, al secondo gli istituti tecnici con il 33,2%, al terzo i professionali con il 18,1% e al quarto l'istruzione artistica con il 4,3%.

Per quanto riguarda l'*università*, nel 2017-18 i trend più significativi possono essere identificati nei seguenti: l'aumento dei corsi universitari con immatricolati; la diminuzione dei docenti di ruolo di 399 unità; la crescita delle immatricolazioni (1,7%), degli iscritti (1,5%) e dei laureati (1,9%); la prevalenza delle donne fra gli iscritti (55,4%); una distribuzione della popolazione universitaria concentrata per il 40% in tre aree disciplinari, economico-statistica, ingegneria e medica. I percorsi post-laurea che sono stati completati da più di 50.000 iscritti, vedono una chiara prevalenza delle donne e una presenza di quasi il 10% di stranieri; a loro volta, i dottori e i diplomati che hanno completato con successo i loro studi crescono del 3,4% e con loro la partecipazione femminile e straniera. Altri andamenti interessanti riguardano l'aumento degli studenti con cittadinanza non italiana, dell'indicatore della produttività universitaria (4,2 laureati per docente) e degli iscritti alle università non statali e telematiche.

Problematica appare la partecipazione ad attività di *apprendimento permanente per gli adulti*, anche se nel relativo gruppo di età (25-64) si registra una modesta ripresa dopo il calo del 2016-17, crescendo il totale dal 7,9% all'8,1%. I dati si distribuiscono in maniera diseguale tra femmine (8,6%) e maschi (7,6%) e a livello territoriale con il 9,5% al Nord, l'8,7% al Centro e il 5,9% al Sud. Il fattore decisivo nella partecipazione o meno è costituito dalla condizione occupazionale degli adulti.

Un dato positivo è costituito dalla diminuzione nel gruppo di età 15-29 dei

Neet che scendono dal 24,1% del 2017 al 23,4% del 2018. Tuttavia, la riduzione è troppo lenta e l'Italia mantiene il suo triste primato nell'UE; inoltre, la loro distribuzione territoriale evidenzia un Meridione particolarmente svantaggiato.

Il confronto con i Paesi Ocse vede l'Italia superare la media UE tra i *diplomati* appartenenti alle coorti di età più giovani. Infatti, se si fa riferimento ai 25-64enni, la nostra quota risulta molto inferiore (61,7% vs 78,5%), ma se il confronto avviene a livello dei gruppi in età di conseguimento del titolo (25-34) i dati del nostro Paese sono migliori (95,6% vs 86,4%)³.

La spesa per consumi finali delle pubbliche amministrazioni per l'istruzione si è ridotta del 12,6% nel periodo 2000-18; se invece si confrontano gli ultimi due anni, è cresciuta nel PIL, passando dal 3,4% al 3,5%, e dal 18,3% al 18,5% anche nella spesa complessiva delle pubbliche amministrazioni. Tali percentuali sono inferiori alle medie Ocse – però del 2017 (3,7% e 18,5%) – e lo stesso andamento si riscontra riguarda alla spesa per R&S (1,38% vs 2,03%), anche se è cresciuta tra il 2013 e il 2017.

Passando alle problematiche di natura *qualitativa*, la prima da segnalare riguarda la ridotta capacità del nostro sistema di Istruzione e di Formazione di sviluppare per studenti, adulti e occupati conoscenze e competenze in consonanza con le esigenze del mondo economico. Un altro limite di natura generale consiste nella frammentazione dell'offerta di educazione in profondi divari regionali sia nei risultati di apprendimento che nelle infrastrutture scolastiche.

Il Rapporto ha anche approfondito il tema della *sostenibilità a scuola*, precisando anzitutto il significato della problematica che non è più limitata alla dimensione strettamente ecologica, ma che riguarda una concezione più globale che include anche gli aspetti sociali ed economici. Da un'indagine condotta dal Censis su un campione di dirigenti scolastici risulta che in maggioranza gli studenti sono molto sensibili e partecipi delle esperienze che la scuola propone in tema di sostenibilità e che minoranze consistenti si fanno promotrici di una nuova etica ambientale presso le loro famiglie e propongono nuove iniziative alle loro scuole. Sul piano didattico prevalgono le iniziative che si focalizzano sul territorio, seguite da attività di tipo più pratico e finalizzate a riportare gli allievi a contatto con la natura o rivolte ad assicurare la cura dell'ambiente scolastico.

Un altro studio specifico si è concentrato sull'*inclusività* in relazione agli studenti con cittadinanza non italiana. Il Rapporto valuta positivamente gli strumenti e le strategie messe in campo per rispondere efficacemente alle esigenze educative di questo gruppo di alunni sulla base del miglioramento dei seguenti

³ Per un confronto completo con l'UE e con l'Ocse cfr. l'Editoriale di questo numero.

indicatori: i tassi di scolarità che si avvicinano a quelli dei colleghi italiani; la diminuzione delle percentuali di allievi irregolari; il miglioramento delle prestazioni nella secondaria di 2° grado e negli esami di diploma; riduzione delle distanze nei punteggi delle prove Invalsi tra stranieri e italiani.

Un'altra problematica affrontata dal Rapporto consiste nell'*identificazione dei candidati preferiti dalle imprese*. La domanda del mondo produttivo continua a privilegiare i diplomati della secondaria di 2°, grado secondo un trend che è ormai tradizionale in Italia, nonostante questa preferenza per le qualifiche medio basse sia fortemente stigmatizzata. Tuttavia, qualcosa è cambiato negli ultimi anni e una minoranza consistente di imprese si orienta verso il post-diploma con particolare riferimento agli ITS e agli IFTS che, però, assicurano finora un'offerta molto limitata.

Un ultimo approfondimento si occupa della sfida della *terza missione* delle università. In Italia tale finalità non è stata ancora istituzionalizzata, ma ci si sta muovendo verso questa meta in un contesto piuttosto dinamico, ricco di iniziative e di vivacità.

2. La transizione al mondo del lavoro

Il 53° Rapporto Censis presenta analiticamente i dati del primo semestre del 2018 e del 2019 che qui saranno richiamati in sintesi con riferimento agli andamenti principali. Tale periodo di tempo ha sostanzialmente confermato il trend *positivo* degli ultimi due anni. Il paragone tra i due semestri evidenzia la crescita dell'occupazione dello 0,5% con un totale di 23.286.000 unità, una cifra che è di poco più bassa dell'aumento riscontrato tra il 2017 e il 2018 che si colloca a più 0,8%. Una diminuzione si registra tra le forze di lavoro e si situa a meno 0,3% che è, però, compensata da una riduzione della stessa entità (-0,3%) nella non forza di lavoro della coorte di età 15-64. Un dato certamente positivo va identificato nel calo del 6,9% delle persone in cerca di occupazione che, inoltre, è anche superiore a quello nel periodo 2017-18, 5,2%.

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

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

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

Una conferma degli ultimi andamenti viene dai *tassi di mancata partecipazione*, cioè dalle percentuali di quanti del gruppo di età 15-70 anni si dichiarano disposti a lavorare, anche se non cercano di farlo o sono alla ricerca di un lavoro, ma non immediatamente disponibili, e per questo compresi tra gli inattivi. La relativa percentuale raggiunge il 19,3% nel primo semestre del 2019 e dal 2016 si riscontra un calo costante di -2,3%, ma anche al riguardo si nota una differenza di più del 6% a scapito delle donne e del 15% a danno del Sud.

Scendendo più nel dettaglio tra gli occupati, i dati del 2018 evidenziano il consolidamento di alcune dinamiche operanti già da alcuni anni. Un primo andamento da segnalare riguarda i *lavoratori indipendenti* che registrano una diminuzione del totale dello 0,4% tra il 2017 e il 2018, nonostante gli imprenditori e i liberi professionisti guadagnino rispettivamente +4,4% e +2,6%. Un'altra dinamica da ricordare si riferisce al calo dei lavoratori in proprio (1%) che va attribuita principalmente al minore apporto della componente maschile (1,9%). Passando dal lato del lavoro *dipendente*, continuano ad avvantaggiarsi le categorie che si collocano nelle posizioni elevate della gerarchia e cioè i dirigenti (2,2%) e gli operai, subalterni e assimilati (+2,1%); al contrario diminuiscono gli impiegati e gli intermedi (-0,2%) e anche in questo caso il calo va attribuito soprattutto alla parte maschile (-0,1%).

Un altro indicatore rilevante è costituito dalla *professione*. Nel biennio 2017-18 crescono le professioni intellettuali (2,3%), le professioni tecniche intermedie (1,8%) e i dirigenti e gli imprenditori (1,2%). L'andamento del personale non qualificato pare essersi stabilizzato, registrando un aumento del solo 0,1%.

Il carattere *permanente o meno* dell'occupazione rappresenta un'altra dimensione importante in base alla quale esaminare il mondo del lavoro. In questo caso l'andamento da mettere in risalto è quello dell'aumento dei dipendenti a tempo determinato (11,9% tra il 2017 e il 2018 che diviene 12,1% tra le donne) e il corrispondente calo del tempo indeterminato (0,7% e con un'incidenza maggiore tra le donne, -1%).

Un'altra dinamica da segnalare consiste nella crescita del *lavoro atipico* (lavoro dipendente a tempo determinato, collaborazione coordinata e continuativa, prestazione d'opera occasionale: 9,9%) e nel corrispondente calo del lavoro tipico (lavoro dipendente a tempo indeterminato e lavoro autonomo: 0,5%). Tali andamenti riguardano principalmente le coorti di età più anziane (20,2% di lavoro atipico nel gruppo di età oltre 54 anni), gli uomini (10,5%), il Nord-Ovest (11,1%). Inoltre, se si prendono in considerazione i valori assoluti, le cifre più elevate relative al lavoro atipico si registrano fra i lavoratori fino a 34 anni (1.681.000) e tra i residenti al Sud (1.043.000).

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

Vale la pena ricordare anche le tendenze relative ai casi di *infortunio sul lavoro*. Il dato preoccupante è il loro aumento dell'1,3% tra 2015 e il 2018. Tale andamento ha riguardato principalmente i lavoratori stranieri (13,9%), quelli dell'industria e dei servizi (2,3%) e le modalità in itinere dell'infortunio (7,9%). È positivo che si siano ridotti i casi mortali (6,5%), anche se questo trend non si riscontra tra gli stranieri che, invece, evidenziano una crescita di +2,5%; in ogni caso, il numero dei morti continua ad essere elevato, 1218 nel 2018.

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

Passando alle problematiche di natura *qualitativa*, l'unica rilevante per i lettori della rivista, mi pare quella che il Rapporto chiama il *miraggio del lavoro dignitoso*. I dati di partenza sono sostanzialmente due: il primo si riferisce al 12,2% degli occupati che nel nostro Paese si trovano a rischio di povertà; il secondo è costituito da circa il 75% degli italiani che risultano d'accordo con l'introduzione del salario minimo per legge tra cui si segnalano quanti dispongono solo di un reddito basso o meno basso. Il Rapporto ritiene al riguardo che sarà necessario scegliere a quale problematica dare la priorità, se alla sostenibilità dei costi economici delle imprese o a quella dei costi sociali connessi con la povertà e con un lavoro sempre meno dignitoso. In ogni caso, se le previsioni riguardanti la crescita del PIL rimangono intorno allo "zero virgola", o peggio, crolleranno del 9-13%⁴ per effetto del coronavirus, sarà molto problematico o addirittura impossibile venire incontro a tutte e due le sfide appena richiamate.

3. Osservazioni conclusive

Accanto ai molti punti positivi del Rapporto, sul piano informativo, statistico, interpretativo e propositivo, non mancano però delle *criticità* in relazione alle due tematiche esaminate sopra. Quanto al sistema di istruzione, il Rapporto continua a trascurare la *scuola paritaria* come negli anni passati, nonostante i suoi allievi costituiscano il 12% circa del totale degli iscritti⁵ e che secondo la Legge n. 62/2000 essa sia parte integrante del sistema nazionale d'istruzione e le vada riconosciuto il carattere di servizio pubblico.

Passando all'IeFP, un primo appunto riguarda i dati su di essa che continuano a non essere parte della presentazione annuale da parte del Rapporto e delle statistiche sul nostro sistema educativo. Inoltre, il Rapporto non solo l'ignora, ma non mette in discussione *lo status quo*, cioè non prende in considerazione il nodo fondamentale, quello di rimuovere alla radice l'anacronistica distinzione tra i percorsi scolastici di istruzione tecnica e professionale e le sovrapposizioni con quelli di IeFP; in altre parole e più radicalmente – a nostro giudizio – bisognerebbe ripristinare la proposta della riforma Moratti che articolava il secondo ciclo unicamente in due canali, i licei e la IeFP.

In questo ambito, una terza *criticità* del Censis consiste nel fatto che nell'esaminare il passaggio al mondo del lavoro esso sembra ignorare la rilevanza della

⁴ Cfr. FATIGANTE E., «*Pil a picco, vincere le debolezze*», Visco (Bankitalia), in «Avvenire», (30 maggio 2020), p. 6.

⁵ Cfr. CENSIS, *o.c.*, p. 139.

leFP in questo campo. Per evidenziarla mi riferisco al Rapporto Excelsior 2016: faccio notare che mancano dati più recenti perché questo Rapporto non si è più occupato di tale tema specifico. Secondo quest'ultimo, le assunzioni di persone con *qualifica professionale* si caratterizzano nel 2016 ancora una volta per una *crescita* e, se è vero che, questa segna un rallentamento in quanto è leggermente inferiore alla media, tuttavia tale andamento è pienamente comprensibile dato il raddoppio verificatosi nel biennio precedente; in ogni caso il confronto con il periodo pre-crisi evidenzia che si tratta del titolo di studio che è aumentato di più nel tempo, pure rispetto alla laurea⁶.

Sistema Informativo Excelsior. Previsioni dei fabbisogni occupazionali e professionali a medio termine (2019-23). Scenari per l'orientamento e la programmazione della Formazione

Nella presentazione in maniera sintetica dei risultati del Rapporto in esame il tema centrale sarà costituito dai fabbisogni occupazionali delle imprese italiane nel periodo 2019-23. L'esposizione seguirà le articolazioni dello studio, cercando di evidenziare i riferimenti alla leFP.

Il "Sistema Informativo permanente sull'occupazione e sulla formazione Excelsior", predisposto da Unioncamere e ANPAL (Agenzia Nazionale Politiche Attive Lavoro), è considerato dalla sua prima apparizione nel 1997 come una delle *principali* fonti italiane sugli argomenti relativi al mondo del lavoro e della formazione e rientra tra le indagini ufficiali con obbligo di risposta previste dal Programma Statistico Nazionale⁷. Il Rapporto che verrà presentato nel seguito intende offrire le previsioni sulle esigenze occupazionali del nostro Paese a medio termine.

⁶ Cfr. UNIONE EUROPEA FONDO SOCIALE EUROPEO - MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI - UNIONCAMERE, *Sistema informativo Excelsior - 2016, Il monitoraggio dei fabbisogni professionali delle imprese italiane per favorire l'occupabilità*, Roma, 2016, p. 18.

⁷ Cfr. UNIONE EUROPEA FONDO SOCIALE EUROPEO - PON SPAO - ANPAL - UNIONCAMERE, *Sistema Informativo Excelsior. Previsioni dei fabbisogni occupazionali e professionali in Italia a medio termine (2019-2023). Scenari per l'orientamento e la programmazione della formazione*, Roma, 2019, pp. 65.

1. Le finalità dello studio

Le previsioni dei fabbisogni occupazionali vengono collocate all'interno del quadro delle dinamiche, positive e negative, del nostro Paese così come risultavano nel 2019. Cominciando dal *PIL* e dall'attività economica, la prima metà dall'anno scorso è stata caratterizzata da una situazione di debolezza con appena uno 0,2% di crescita nel primo semestre e con una previsione di uno 0,1% per il 2019 e dello 0,8% per il 2020.

Nel medesimo periodo si riscontra un leggero aumento dell'*occupazione*, e una modesta riduzione della disoccupazione e dell'inattività. Questo andamento non deve creare illusioni perché con un tasso di occupazione del 58,7%, quello di disoccupazione del 10,4% e quello della disoccupazione giovanile del 31,4% l'Italia si colloca agli ultimi posti nella classifica dei Paesi dell'UE e al di sotto della relativa media.

In società in cui le attività economiche saranno sempre più "*knowledge intensive*", c'è da chiedersi in riferimento all'Italia se il nostro sistema di istruzione, in particolare a livello terziario, sia in grado di preparare lavoratori che abbiano le competenze adeguate, non solo digitali, per essere occupabili. Essi infatti dovranno confrontarsi con un mondo produttivo in cui si sta diffondendo l'intelligenza artificiale e le innovazioni connesse all'industria 4.0.

Inoltre, non si può dimenticare che tutte le *professioni*, anche quelle che sembrano meno minacciate dal pericolo dell'estinzione, sono state raggiunte dal vento del cambiamento riguardo alle conoscenze, alle competenze e alle mansioni che le caratterizzavano tradizionalmente. Bisogna anche tener presente che stanno emergendo professioni nuove che è molto difficile, se non impossibile situare all'interno degli schemi classificatori correnti.

In questo contesto l'*orientamento* ha bisogno di profonde innovazioni per essere all'altezza della situazione. In particolare, esso richiede di poter disporre di strumenti previsionali che permettano di interpretare gli andamenti in corso nel mondo produttivo.

L'Agenzia CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training o Centro Europeo per lo Sviluppo della Formazione Professionale) dell'UE ha elaborato da oltre un decennio un modello previsionale della domanda e dell'offerta di competenze a lungo termine. Ispirandosi ai lavori dell'Agenzia di cui sopra, già dal 2010 l'Unioncamere ha avviato con il Sistema Informativo Excelsior studi previsionali circa i fabbisogni occupazionali a medio termine i cui risultati per il 2019-23 sono illustrati nel Rapporto di cui si presenta qui una sintesi.

2. Fabbisogni occupazionali e professionali a medio termine

Una prima previsione evidenzia che nel periodo 2019-23 il fabbisogno occupazionale e professionale del nostro Paese consisterà per quattro quinti nel normale *turnover* in vista della sostituzione dei lavoratori che lasciano definitivamente il mondo del lavoro in qualità di pensionati, per decesso o altro. Lo sviluppo economico potrà contribuire con la creazione di nuovi posti in numero molto più limitato.

Si è anche cercato di quantificare in *valori assoluti* la consistenza del fabbisogno generale per il periodo 2019-23. In concreto, si tratterebbe di una cifra compresa tra 2.960.000 e 3.180.000; essa include ambedue i gruppi ricordati sopra. I ritmi accelerati del cambiamento che caratterizzano il mondo del lavoro potranno modificare anche in misura significativa le previsioni appena richiamate.

Un'incidenza particolare sul quadro degli andamenti in esame sono destinate ad esercitare due megatrend: la "*digital transformation*" e l'*ecostenibilità*". Infatti, esse riguarderanno tra il 26% e il 29% dei lavoratori che le imprese e la Pubblica Amministrazione coinvolgeranno nei prossimi 5 anni. In aggiunta, 5 filiere avranno bisogno di un quarto delle assunzioni previste a medio termine: in particolare si tratta dei settori della salute e del benessere, dell'educazione e della cultura, della mecatronica e della robotica, della mobilità e della logistica e dell'energia.

Quanto ai settori *manifatturieri*, il Rapporto indica quelli che avranno maggiori esigenze a livello occupazionale. In particolare, si tratta della fabbricazione dei macchinari, delle attrezzature e dei mezzi di trasporto, delle industrie metallurgiche e dei prodotti del metallo, dell'industria alimentare, del comparto tessile, abbigliamento, pelli e calzature. A loro volta, i *servizi* che richiederanno un maggior numero di lavoratori saranno il commercio-riparazioni, la sanità e l'assistenza sociale, i servizi avanzati e il turismo-ristorazione. Passando poi ai *grandi gruppi professionali*, le previsioni mettono in risalto la prevalenza delle professioni commerciali e dei servizi (23% del totale), a cui fanno seguito le professioni tecniche (18%) e quelle specialistiche (17%).

I fabbisogni occupazionali e professionali sono connessi strettamente con i *titoli di studio*. Il Rapporto precisa che laureati e diplomati dovrebbero costituire il 61%-62% del totale distribuiti tra il privato e il pubblico nelle seguenti proporzioni: 54% e 98% rispettivamente. Inoltre, si prevede che riguardo ai neo-laureati si potrebbe andare incontro a una tendenziale carenza di offerta complessiva. Al contrario, i neodiplomati dovranno affrontare una situazione problematica in quanto si profila un eccesso di offerta; tale criticità avrà un impatto

diverso secondo gli indirizzi specifici. «Questi mismatch dipendono ampiamente da scelte inadeguate dei percorsi formativi, basate unicamente sulle preferenze individuali e senza considerare i reali sbocchi lavorativi dei vari indirizzi di studio, anche per un'effettiva carenza informativa»⁸.

3. Osservazioni conclusive

A maggior ragione qui può insorgere la domanda che ci siamo fatti nell'Editoriale e nella scheda sul Rapporto Censis: se valga la pena prendere in considerazione studi anteriori alla *pandemia*. Infatti, già di per se stessi le ricerche di natura previsionale sono le più soggette a smentite dalla successiva realtà dei fatti; se poi si aggiunge il coronavirus, si potrebbero ritenere totalmente inaffidabili. Ritengo comunque che sarebbe uno sbaglio metterle da parte perché non è detto che non si riprenda il cammino interrotto dal coronavirus e d'altra parte i suoi effetti, per essere compresi meglio, hanno bisogno di punti di riferimento solidi.

Nelle conclusioni del Rapporto non si parla dell'IeFP, quasi che fosse un sottosistema irrilevante. Nei capitoli interni, la tematica viene affrontata e si afferma che il 38% dei fabbisogni futuri riguarda i lavoratori con la qualifica professionale e l'assolvimento dell'obbligo formativo e in valori assoluti si tratta di 1.130.000 persone. Pertanto, con tale target la IeFP ha tutti i diritti di esistere e di svilupparsi.

⁸ Cfr. UNIONE EUROPEA FONDO SOCIALE EUROPEO - PON SPAO - ANPAL - UNIONCAMERE, *o.c.*, p. 30.



FONTANA U., *La supervisione in psicologia dinamica. Il potere dell'esperienza*, Padova, Libreriauniversitaria.it edizioni/Università IUSVE, 2017, pp. 117.



Nell'introduzione, l'Autore precisa da subito le finalità del volume. La prima è mirata a ripensare la propria vita professionale di psicoterapeuta, con i suoi molti progressi, aggiungo io, da mettere a disposizione di tanti psicoterapeuti. A parere dell'Autore è la seconda finalità ad essere soprattutto importante: attraverso la presente pubblicazione si vuole offrire l'opportunità ai giovani colleghi di studiare insieme a un professore emérito come sia possibile fare psicoterapia in un contesto come quello del-

l'inizio del nuovo millennio in cui la società è divenuta liquida e, pertanto, sono venute a mancare sicurezze e certezze.

Il volume è riuscito senz'altro a perseguire con successo le due mete ambiziose. La prima dimostrazione in tal senso è data dalla prospettiva generale adottata e che viene indicata con molta chiarezza nel sottotitolo dell'opera: *il potere dell'esperienza*. Ulteriori indicazioni nella medesima direzione vengono dai contenuti della pubblicazione. I capitoli in cui è articolata sono sette.

Il primo affronta subito il problema che il sottotitolo aveva lasciato intendere. Lo cito alla lettera perché parla da sé: «*due concetti visti spesso come oppositivi: esperienza e potere*».

Il capitolo secondo si pone in continuità logica con il precedente in quanto parla dell'autorità e dell'autorevolezza del supervisore. Una strategia fondamentale raccomandata nel volume è l'ascolto di esperienze tra colleghi alla presenza di un altro scelto e ritenuto esperto, che assurga al ruolo di supervisore. Questi fa da guida negli incontri, aiutando tutti ad arrivare a una visuale comune che consiste nel bene del paziente; al tempo stesso controlla il processo terapeutico in corso senza forzature e soprattutto senza voler fare da "maestro".

Avendo posto le fondamenta di tutta la trattazione, l'Autore passa, poi, ad approfondire i singoli aspetti del procedimento. Il primo è la comunicazione e il capitolo terzo fornisce indicazioni preziose per evitare litigi e lotte. Al contrario, ciascuno deve impegnarsi a dare il meglio di sé e rispettare sentimenti, relazioni e professionalità. La tentazione di usare in modo improprio il potere nel processo terapeutico è sempre dietro l'angolo.

Il capitolo quarto cerca di fare chiarezza a riguardo: insegnare non può divenire sinonimo di imporre e si raccomandano equilibrio e vita sana ed umana.

Nel capitolo successivo viene affrontato il processo di insegnamento dal quale bisogna allontanare diffidenze ed ombre. In particolare viene ancor meglio precisato il significato di supervisione che non dà le competenze, ma le rafforza e che perfeziona il fare da sé. In ogni caso, è necessario garantire riflessione e revisione della propria pratica professionale.

Il volume è arricchito da due appendici molto importanti. La prima consiste in una bibliografia veramente essenziale e quindi sicuramente utile in quanto la molteplicità delle pubblicazioni rende problematica la scelta di libri per eventuali approfondimenti. La seconda è costituita da un indice analitico che riesce a cogliere i termini che sottintendono gli aspetti veramente fondamentali per impostare la supervisione in psicologia dinamica.

In sintesi, si può senz'altro affermare che il libro, nato dalla lunga e ricca esperienza di uno psicoanalista junghiano, che ha sempre operato nel contesto locale e che ha trattato adolescenti, genitori e insegnanti, viene a colmare una grave lacuna della letteratura scientifica che non si è molto occupata delle tematiche affrontate dall'Autore. In ogni caso, l'aspetto più importante da sottolineare è la validità scientifica del contenuto e del metodo che contraddistinguono la pubblicazione.

Guglielmo Malizia



PELLEREY M., EPIFANI F., GRZADZIEL D., MARGOTTINI M., OTTONE E., *Progetto di ricerca-intervento sul ruolo del portfolio digitale. Strumento di Formazione Professionale iniziale e continua dei docenti del secondo ciclo del sistema istruttivo e formativo, in particolare dell'leFP. Verifica della possibilità di estensione al caso degli allievi. Rapporto finale*, Roma, Tipografia Istituto Salesiano PioXI, 2020, pp. 345.

Il libro che qui viene presentato è il sunto di un progetto pluriennale incentrato sul portfolio digitale quale strumento di Formazione Professionale, iniziale e continua, dei docenti e che ha preso l'abbrivio dalla studio dell'introduzione e dell'uso sistematico del portfolio digitale Mahara nel potenziamento delle competenze strategiche, degli strumenti e delle metodologie in ambito formativo e professionale.

Michele Pellerey, in veste di ideatore e coordinatore, Dariusz Grzadziel, Massimo Margottini ed Enrica Ottone hanno raccolto in questo volume le esperienze e i dati emersi dalle rispettive ricerche in merito evidenziando con cura il ruolo che lo stesso portfolio digitale o e-portfolio può, o deve, avere nella formazione dell'identità professionale dei docenti.

Nello specifico Michele Pellerey ha focalizzato la ricerca sulla natura e sulla costruzione dell'identità professionale sottolineando quanto le tecnologie digitali stiano offrendo sempre più un supporto non indifferente allo sviluppo della riflessività.

Dariusz Grzadziel ha studiato in maniera scientifica l'uso del portfolio digitale nella formazione dei docenti a livello universitario.

Enrica Ottone, invece, ha verificato in modo empirico la validità dell'uso del portfolio digitale nell'alternanza scuola lavoro a livello secondario, nella formazione degli educatori professionali e nella formazione continua dei docenti, elaborando e verificando altresì un modello fruibile.

Massimo Margottini, dal canto suo, ha esaminato il valore diagnostico e, in alcuni casi, perfezionato gli strumenti di autoriflessione e di autovalutazione della propria identità professionale a partire dalla scuola di base, fino all'università e/o all'ambito lavorativo. Strumenti che, grazie alla collaborazione e competenza di Filippo Epifani, sono diventati funzionali alla creazione della piattaforma www.competenzestategiche.it.

Gli aggiornamenti e gli sviluppi tecnici della stessa piattaforma costituiscono il contributo di Epifani al volume.

La società contemporanea è costretta ad una continua trasformazione dal ritmo sempre più serrato e frenetico con cui lo sviluppo tecnologico si evolve, dagli squilibri economico-finanziari, che sembrano sempre più accentuarsi, dalle tensioni ideologiche, politiche ed etnico-religiose, che sfociano in conflitti anche cruenti, e, in tempi recenti dall'emergenza sanitarie. In tutto questo contesto ci si domanda quali siano i canoni e i criteri con i quali valutare la competenza nel mondo professionale e la consapevolezza nei rapporti umani. È questa, in sostanza, la questione intorno alla quale è stato costruito il Progetto coordinato dal professor Pellerey e che ha indotto gli Autori ad esplorare la costruzione dell'identità professionale in generale, e quella specifica del docente in particolare, nonché gli strumenti e le metodologie che possano favorirne lo sviluppo progressivo.

Ne è emersa l'importanza della crescita di persone competenti non solo nell'affrontare le sfide esistenziali, ma anche quelle peculiari della propria sfera lavorativa. Di qui la necessità di spostare l'attenzione su quelle qualità personali che permettono a ciascuno di noi di dirigere e governare se stessi nei momenti esistenziali più complessi in vista delle scelte da compiere, ma soprattutto nel perseverare con costanza e tenacia nel realizzare le mete prefissate.

Anche il mondo della formazione scolastica e professionale, specularmente alla società, in pochi anni è stato sottoposto a richieste sempre più pressanti di adeguatezza nel promuovere non solo persone istruite, ma soprattutto persone che sappiano gestire se stesse come persone autonome

e responsabili sia nel contesto sociale della classe e della scuola, sia, soprattutto, in quello più complesso del lavoro. Ne consegue che spesso ai docenti viene richiesto di assumere il ruolo non solo di insegnante informato e adeguato alle più recenti tecnologie, ma anche di educatore e formatore in ambiti per i quali non sono stati preparati e spesso, anche i docenti più giovani, non vengono formati. Di fatto oggi vengono demandate alle Istituzioni scolastiche funzioni che nella tradizione erano di competenza della famiglia, o della chiesa. Non solo, ma è sempre più ampio il divario tra quanto preteso dalle famiglie, e dagli studenti, dalla scuola e quanto questa pensa di dover assolvere come propria responsabilità. Le cronache quotidiane, divulgate dai mezzi di comunicazione e dai social, sottolineano, talora in maniera non pertinente e poco consapevole, i limiti, l'arretratezza e l'inadeguatezza delle Istituzioni formative.

L'identità personale viene descritta nel volume come strettamente connessa alla propria identità sociale e di conseguenza a quella professionale in un continuo processo di sviluppo sia di dinamiche interne, di natura riflessiva, sia di sollecitazioni esterne, dovute all'inevitabile e sempre più pressante confronto sociale.

L'ultima Raccomandazione del Consiglio Europeo del 2018 sulle *Competenze chiave per l'apprendimento permanente* così declama: «La competenza personale, sociale e la capacità di imparare a imparare consiste nella capacità di riflettere su sé stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva, di mantenersi resilienti e di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera. Comprende la capacità di far fronte all'incertezza e alla complessità, di imparare a imparare, di favorire il proprio benessere fisico ed emotivo, di mantenere la salute fisica e mentale, nonché di essere in grado di condurre una vita attenta alla salute e orientata al futuro, di provare empatia e di gestire il conflitto in un contesto favorevole e inclusivo».

In estrema sintesi, a costituire l'identità professionale concorrono tre tipologie fondamentali di competenze, definite *soft skills*: le competenze personali generali, dette anche trasversali, pertinenti all'etica, alla capacità relazionale, alla natura cognitiva; le competenze di natura culturale e tecnologica e le competenze peculiari ad un preciso ambito lavorativo e/o professionale.

Dal progetto descritto in questo volume emerge chiaramente che "la riflessività", cioè la capacità di ritornare su se stessi, sulle proprie esperienze personali e professionali, individuando punti di forza e di debolezza, costituisce l'aspetto cruciale nello sviluppo professionale dei docenti.

Ogni apprendimento è basato sull'esperienza, ma ciò che concorre alla costruzione della propria identità professionale è valutare criticamente quanto la componente emozionale di quanto esperito effettivamente apporti. A favorire lo sviluppo del senso critico hanno dato grande supporto il diario e il bilancio di competenza sia nella forma cartacea, sia in quella digitale.

In conclusione "Il lavoro su di sé nella costruzione della propria identità professionale in ambito scolastico e di formazione professionale appare sempre più condizionato da un uso adeguato di scritture di sé e in particolare da una utilizzazione valida e produttiva del cosiddetto portfolio digitale".

Tiziana Fasoli



PONTIFICIA COMMISSIONE BIBLICA, *Che cosa è l'uomo? Un itinerario di antropologia biblica*, Libreria Editrice Vaticana, 2019, pp. 336.

È opinione condivisa che educare, prima che una tecnica, è un'arte che impegna non solo il destinatario ma anche il soggetto formatore. Quest'ultimo, infatti, è coinvolto nella preparazione che deve possedere e nell'esempio che deve dare. Preparazione ed esempio richiedono una visione di uomo che si vuol educare. E se l'educatore è un credente gli vengono richiesti una preparazione ed un comportamento ispirati ad una visione di uomo illuminata dal messaggio cristiano.

Il volume che si segnala appare, sotto questo aspetto, molto prezioso per un educatore soprattutto credente perché risponde ad un bisogno oggi molto avvertito: avere una *visione di uomo* illuminata dalla rivelazione. Ci

riferiamo al Documento della Pontificia Commissione Biblica che ha per titolo «*Che cosa è l'uomo (Sal. 8,5). Un itinerario di antropologia biblica*», pubblicato dalla Libreria Editrice Vaticana nel 2019. L'intento del Documento, si legge nella Presentazione, è "[...] quello di far percepire la bellezza e anche la complessità della divina Rilevazione riguardo l'uomo. La bellezza induce ad apprezzare l'opera di Dio, e la complessità invita ad assumere un umile e incessante travaglio di ricerca, di approfondimento e di trasmissione".

Lo studio è stato sollecitato da Papa Francesco, che ha ritenuto necessario apportare chiarezza su questioni di grande rilevanza per la cultura contemporanea, attingendo luce dalla Bibbia. Il volume è piuttosto corposo e le numerose pagine si giustificano per la tematica affrontata: la domanda «*Che cosa è l'uomo?*» non poteva trovare una risposta rispettosa senza un'approfondita analisi dei testi, delle immagini e delle storie che costituiscono l'ossatura espressiva dell'intera Bibbia e non solo ricorrendo a qualche brano.

Il volume è organizzato in quattro capitoli, che illustrano concretamente le componenti essenziali che concorrono alla presentazione dell'essere umano secondo il disegno divino.

Il primo capitolo presenta l'uomo come *creatura* di Dio (Gen. 2, 4-7), fatto di «polvere» e vivente per il «soffio» divino. Il capitolo introduce così due motivi tematici: quello della precarietà, finitudine e mortalità dell'essere umano e quello della sua potenzialità spirituale. Viene in tal modo delineata dal testo biblico non solo la «natura» dell'essere umano ma anche il principio fondatore del suo desiderio di vita.

Il secondo capitolo illustra la collocazione dell'uomo *nel giardino* (Gen. 2, 8-20). Il capitolo tematizza gli aspetti del nutrimento, del lavoro e del rapporto con gli altri esseri viventi, tratti che caratterizzano l'agire umano e la sua responsabilità nell'aderire al progetto divino.

Il terzo capitolo ha per argomento la *famiglia umana* (Gen. 2, 21-25), cioè il rapporto interpersonale fra individui, che ha il suo nucleo fondatore nella relazione sponsale, e si sviluppa nella complessa trama dei vincoli familiari e sociali. In questo capitolo vengono affrontati temi quali il rapporto uomo-donna e altri orientamenti sessuali, le forme di matrimonio e le sue espressioni problematiche, l'appello alla sottomissione obbediente nel contesto familiare e pubblico, la violenza e la guerra fratricida, temi oggi molto dibattuti.

Il quarto capitolo ha per tema la *storia dell'uomo* (Gen. 3, 1-24), il quale, sottoposto al comando divino, disobbedisce scegliendo un cammino di morte; questa vicenda è però coordinata all'intervento divino, che rende la storia evento di salvezza. I temi affrontati – *L'uomo sotto la legge, obbedienza e trasgressione* e *Intervento di Dio nella storia dei peccatori* – non vanno letti in maniera statica. La storia dell'uomo, infatti, va capita nella sua globalità; è importante, in altre parole, vedere l'uomo come protagonista di un processo, nel quale egli è recettore di favori e soggetto attivo di decisioni che determinano il senso stesso del suo essere. Questo approccio fa emergere la inadeguatezza di alcune categorie per interpretare la storia dell'uomo come il modello evolutivo (che suppone un incessante progresso), o il suo modello opposto (dall'età dell'oro alla miseria presente); non è adeguato neppure il modello della ripetizione ciclica.

La Sacra Scrittura parla di *una storia dell'alleanza*, e in essa non vi è nulla di scontato; essa è anzi la stupefacente rivelazione dell'inatteso, dell'incredibile, del meraviglioso e dell'impossibile secondo gli uomini. Una serie di traversate e di passaggi fanno intravedere il senso della storia nella costruzione divina di una nuova alleanza, dove l'agire divino compie il suo capolavoro, perché l'uomo liberamente acconsente ad essere reso partecipe della natura divina.

Il volume ha una sua originalità e non è da considerare come un testo che riassume il già detto e studiato.

Il volume recepisce dal racconto fondatore (Gen. 2-3, integrato con Gen. 1) i principali nuclei tematici che concorrono a definire cosa sia l'uomo secondo la Scrittura e sottopone ognuno di questi motivi a una organica trattazione, ricorrendo in modo ordinato e sistematico alle attestazioni della Tôrah, dei profeti e delle tradizioni sapienziali di Israele (con una specifica considerazione del Salterio, quale luogo in cui si esprime la dimensione orante dell'uomo), fino a giungere al compimento della Rivelazione nei Vangeli e nelle Lettere degli apostoli. Solo in questo modo – afferma Pietro Bovati S.I. che presenta il testo nel n. 4971 di *La Civiltà Cattolica* – si fa vera opera di Teologia biblica rispettando i generi letterari della Scrittura e assumendo con rigore la sua espressività simbolica e narrativa. Con un tale modo di procedere si fa risaltare la ricchezza della tradizione biblica e, al tempo stesso, si fa emergere come siano necessari diversi punti di vista per esprimere la natura poliedrica della verità.

Tralasciando tante altre caratteristiche contenute nel testo, concludiamo questa presentazione con un riferimento ai destinatari. Nella Presentazione si legge: *“Ai docenti delle Facoltà teologiche, ma anche ai catechisti e agli studenti di materie sacre viene qui offerto un sussidio, atto a favorire una visione globale del progetto divino, che ha preso inizio con l'atto della creazione e si realizza nel corso del tempo, fino al compimento nel Cristo, l'uomo nuovo, che costituisce la «chiave, il centro e il fine di tutta la storia umana»”*.

Noi riteniamo che questo testo possa essere un utile strumento di aggiornamento anche per quanti agiscono all'interno del sistema educativo di Istruzione e Formazione.

L'approfondimento del sussidio offre al lettore un quadro aggiornato della visione dell'uomo dal punto di vista delle scienze bibliche e viene in possesso, così, anche di utili chiavi interpretative delle tante sfide poste dalla cultura contemporanea.

Mario Tonini

In allegato a questo numero (2/2020)

Appunti per la Formazione Professionale

Materiali per i formatori

**SETTORE ELETTRICO
e SETTORE ENERGIA**

I ANNO

Scaricabile dal sito web
della Federazione CNOS-FAP
www.cnos-fap.it
nella sezione **Allegati di Rassegna CNOS**