

SETTEMBRE-DICEMBRE 2017

3

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

RASSEGNA CNOS

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

STUDI E RICERCHE

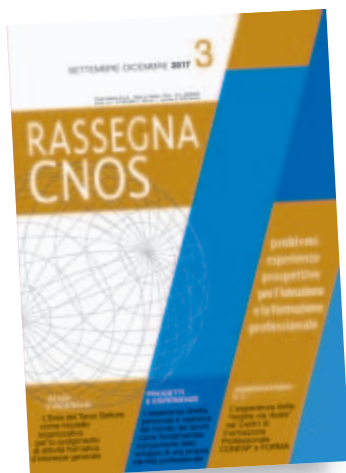
L'Ente del Terzo Settore
come modello
organizzativo
per lo svolgimento
di attività formativa
d'interesse generale

PROGETTI E ESPERIENZE

L'esperienza diretta,
personale e realistica
del mondo del lavoro
come fondamentale
componente dello
sviluppo di una propria
identità professionale

OSSERVATORIO P. F.

L'esperienza della
"nostra via duale"
nei Centri di
Formazione
Professionale
CONFAP e FORMA



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

A cura della Sede Nazionale CNOS-FAP
QUADRIMESTRALE

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

Redazione e Amministrazione:

CNOS-FAP - Via Appia Antica, 78 - 00179 ROMA - Tel. 06/5107751 - Fax 06/5137028
e-mail cnosfap.nazionale@cnos-fap.it - sito www.cnos-fap.it

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

Condirezione: Luigi Enrico Peretti - Guglielmo Malizia - Pietro Mellano

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

Amministrazione: Sabrina Di Palma

Segreteria di redazione: Federica Formosa

Direttore Responsabile: Mario Delpiano



Associato all'USPI - Unione Stampa Periodica Italiana

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

Abbonamenti 2018*

Ordinario.....	€ 18,00	Esteri.....	€ 26,00	Federazione/Librerie
Sostenitore.....	€ 23,00	Numeri arretrati.....	€ 12,00	sconto 15% € 15,30
ccp n. 000029541000				

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



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

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

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

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

Novità Editoriale



RASSEGNA CNOS

PROBLEMI ESPERIENZE PROSPETTIVE
PER L'ISTRUZIONE E LA FORMAZIONE
PROFESSIONALE

Anno 33 - n. 3 Settembre-Dicembre 2017

Editoriale

3

Studi e ricerche

MEJIA GOMEZ G. - PERINI M., *La Formazione Professionale dei Salesiani in Germania.*
Intervista a Padre Stefan Stöhr di Monaco

27

ALLULLI G., *L'apprendistato in Europa*

37

FICI A., *L'Ente del Terzo Settore come modello organizzativo per lo svolgimento
di attività formativa d'interesse generale*

51

MALIZIA G., *Autonomia, Parità e Libertà di Scelta Educativa.*
Un documento unitario del Consiglio Nazionale della Scuola Cattolica della CEI

71

Progetti e esperienze

FRANCHINI R., *Innovare la scuola, trasformare il curriculum: esperienze a confronto*

95

PELLERREY M., *L'esperienza diretta, personale e realistica del mondo del lavoro come
fondamentale componente dello sviluppo di una propria identità professionale*

111

TACCONI G., *Don Lorenzo Milani e le scuole di Barbiana di oggi*

125

Osservatorio sulle politiche formative

MEJIA GOMEZ G. - TACCONI G., *La voce di testimoni privilegiati. Il punto di vista di Confindustria su Formazione Professionale e rapporto scuola-lavoro. A colloquio con Ermanno Rondi* _____

139

GOTTI E., *L'esperienza della "nostra via duale" nei Centri di Formazione Professionale CONFAP e FORMA* _____

155

Cinema per pensare e far pensare

AGOSTI A., *Lion - La strada verso casa* _____

167

Schedario: Rapporti

MION R., *Ricerca dell'autonomia, relazioni familiari e sviluppo della personalità nel "Rapporto Giovani 2017"* _____

173

MALIZIA G., *Schede sui principali Rapporti: Svimez 2017, Fondazione per la Sussidiarietà, Non profit*

185

Schedario: Libri

Recensioni _____

199

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

In allegato a questo numero: DALL'Ò P., *Inclusione sociale e scolastica* _____

203

Giovani, istruzione, formazione, lavoro, famiglia ... sono alcune delle parole più usate in questo scorcio di anno dalle Istituzioni per parlare del futuro dei giovani e, più in generale, dell'Italia.

Rassegna CNOS, sempre attenta al mondo formativo e giovanile, nell'Editoriale¹ approfondirà alcune di queste parole: giovani, lavoro e formazione.

Verrà proposto al lettore, innanzitutto, una analisi sufficientemente approfondita della situazione dei giovani oggi, riflettendo sui dati recenti offerti dagli Osservatori ISTAT e Rapporto Giovani 2017 (Istituto Giuseppe Toniolo) che si caratterizzano, soprattutto quelli dell'Istituto Toniolo, per una impostazione nuova: "prima di preoccuparci per i giovani dovremmo cercare di capire meglio le nuove generazioni". Di qui lo sforzo degli estensori del Rapporto di comprendere, attraverso i giovani, il mondo che cambia e come l'Italia vive e affronta le sfide che il cambiamento pone.

Delle tematiche attinenti il mondo scolastico e formativo, poi, l'Editoriale ne affronterà una, oggi emergente: le politiche attive del lavoro. Appare urgente, infatti, riflettere su questo particolare aspetto per chiedersi se diventerà, progressivamente, uno strumento valido per declinare in maniera più efficace Formazione Professionale e transizione al lavoro.

L'Editoriale richiama l'attenzione, infine, su quanto Istituzioni e Soggetti della società civile vanno affermando, in questo periodo, circa il ruolo della Formazione Professionale in rapporto all'emergenza lavoro e al futuro del Paese.

A. La condizione giovanile nel quadro della situazione del Paese

Il focus di questa sezione dell'Editoriale non è la situazione sociale, ma la condizione giovanile, come richiedono le finalità della rivista e le attese dei lettori; tuttavia, è anche importante non separare la seconda dalla prima perché la condizione giovanile non si può capire in profondità se non all'interno del quadro delineato dalla situazione sociale. Come si vedrà, le fonti saranno due Rapporti informati e affidabili.

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

1. L'Italia secondo l'ISTAT

Il Rapporto annuale dell'ISTAT mette a disposizione del Parlamento e dei cittadini i risultati dell'analisi che l'Istituto effettua ogni anno riguardo alla condizione sociale ed economica dell'Italia². Nel volume del 2017, i nuclei tematici principali su cui si concentra l'esame sono sostanzialmente due: la struttura sociale interpretata attraverso i gruppi sociali in cui si distribuisce; la situazione del sistema Paese. Tale impostazione costituirà l'articolazione in base alla quale saranno presentati i contenuti del Rapporto.

1.1. Nove gruppi per analizzare il sistema sociale

Per descrivere i gruppi in cui si distribuisce la società italiana, l'ISTAT ha adottato un metodo nuovo incentrato sulle famiglie piuttosto che ricorrere all'approccio tradizionale delle classi. Infatti, quest'ultimo avrebbe perso gran parte della sua efficacia originaria a motivo della frammentazione del tessuto sociale e i suoi criteri principali di riferimento, titolo di studio, occupazione e reddito, non sembrano in grado di cogliere in maniera soddisfacente la complessità della situazione attuale. Il concetto di famiglia, invece, consentirebbe di far entrare in gioco altri criteri in aggiunta a quelli già citati e anch'essi importanti come: la dimensione familiare, l'età, il genere, la presenza di uno straniero, la disponibilità di un'abitazione.

La classificazione seguita colloca nel gradino inferiore quattro tipi di famiglie: a basso reddito con stranieri e di soli italiani, tradizionali della provincia e, infine, anziane sole e giovani disoccupati. Esse sono tutte in condizioni economiche difficili.

Le famiglie a basso reddito con stranieri ammontano a quasi 2 milioni (il 7,1% del totale) e comprendono 4,7 milioni di persone (7,8%). Le loro caratteristiche più rilevanti sarebbero le seguenti: la presenza di almeno un componente straniero; la maggiore povertà; l'età più giovane della persona di riferimento (il principale percettore di reddito); la composizione media di 2,6 persone con un numero consistente di individui soli; la prevalenza di occupazioni non qualificate; il possesso da parte della persona di riferimento di un titolo di secondaria superiore; la residenza nel Centro-nord.

Il secondo tipo di famiglie è costituito da quelle di basso reddito di soli italiani il cui numero è sostanzialmente pari a quello delle precedenti (2 milioni circa o il 7,5%), mentre i componenti sono di più (oltre 8 milioni o il 13,6%) perché

² Cfr. ISTAT, *Rapporto annuale 2017. La situazione del Paese*, Roma, 2017, pp. 265.

includono più membri. Si contraddistinguono per: il reddito basso; l'età relativamente giovane; la composizione media di 4,3 persone; la titolarità di un contratto a tempo indeterminato e l'inquadramento come operai o addetti a operazioni manuali; il possesso di licenza media inferiore; la residenza al Sud.

Il gruppo meno numeroso sia di famiglie (850 mila e 3,3%) che di membri (3,6 milioni e 6%) è rappresentato dalle famiglie tradizionali della provincia. Si differenziano per le seguenti caratteristiche: l'età più avanzata; la prevalenza del modello tradizionale di capofamiglia maschio; la composizione media elevata; la predominanza di commercianti e artigiani; il possesso al massimo della licenza media inferiore; la residenza nel Meridione e nei comuni fino 50mila abitanti. La presenza contemporanea di un titolo di studio basso e di un numero elevato di membri si riflette negativamente sul reddito, abbassandolo in maniera significativa.

Il raggruppamento delle anziane sole e dei giovani disoccupati include 3,5 milioni di famiglie (13,8%) e 5,4 milioni di persone (8,9%). Venendo a ciò che lo specifica, si può dire che: l'età media della persona di riferimento è elevata, 65,6 anni, la sua condizione professionale si caratterizza per l'inattività e in qualche caso per la disoccupazione e il titolo di studio è basso; l'esposizione al pericolo di povertà è notevole, anche perché, oltre ai motivi appena accennati, nel 60% dei casi si tratta di persone sole.

Due dei gruppi si collocano a metà della classifica, nel senso che si possono definire a reddito medio. In concreto, si tratta dei giovani blue-collar e delle famiglie degli operai in pensione.

Il primo raggruppamento comprende 3 milioni circa di famiglie e 6,2 milioni di membri, cifre che tradotte in percentuali corrispondono all'11,3% e al 10,2%. Le loro caratteristiche più rilevanti sarebbero le seguenti: l'età relativamente giovane; una ridotta esposizione al pericolo della povertà; la composizione media di appena 2,1 persone; la titolarità di un contratto a tempo indeterminato e l'inquadramento come operai o addetti a operazioni manuali; il possesso di una licenza di scuola media o di un diploma di secondaria superiore; la residenza in abitazioni in affitto.

A loro volta le famiglie di operai in pensione costituiscono il gruppo più numeroso a livello di famiglie (6 milioni o il 22,7%), ma non in termini di persone (10,5 milioni o il 17,3%). L'età media della persona di riferimento è alta, 72 anni, il reddito raggiunge quasi la cifra media a livello nazionale, si tratta in prevalenza di persone sole o di coppie senza figli, il capofamiglia risulta nella gran parte dei casi in pensione e possiede al massimo una licenza media.

La classificazione dei gruppi sociali ne colloca tre nei gradini più alti. In concreto si tratta delle famiglie di impiegati, delle pensioni d'argento e della classe dirigente. Tutti e tre vengono qualificati come benestanti.

Le famiglie di impiegati rappresentano il raggruppamento più numeroso quan-

to alle persone che lo compongono (oltre 12,2 milioni o il 20% circa), ma non in termini di famiglie (intorno a 4,6 milioni o il 17,8%). Le caratteristiche principali sarebbero le seguenti: l'età relativamente giovane della persona di riferimento che in quattro casi su dieci è una donna; la sua posizione professionale di carattere impiegatizio o di lavoratore autonomo e le buone condizioni di vita della famiglia; la prevalenza di coppie con figli e una composizione media di 2,7 persone; il possesso di almeno un diploma di secondaria superiore.

Il raggruppamento indicato come pensioni d'argento include 2,4 milioni di famiglie (9,3%) e oltre 5 milioni di persone (8,6%). Si contraddistinguono per: il reddito elevato; l'età alta; la composizione contenuta di 2,2 persone; la condizione di pensionato; il possesso almeno di un diploma di scuola secondaria superiore.

La classe dirigente abbraccia 2 milioni circa di famiglie (7,2%) e 4,6 milioni di persone. (7,5%). Si differenziano per le seguenti caratteristiche: l'età media di 56,2 anni; la composizione di 2,5 membri; il reddito più alto con il vantaggio del 70% circa rispetto alla media e una maggioranza relativa di dirigenti e di quadri; il possesso generalizzato di un titolo universitario.

In questa area di studio, il Rapporto ha cercato di approfondire in particolare il tema delle disuguaglianze di reddito. In proposito, una precisazione da fare consiste nel distinguere due tipi di disparità: quelle tra i gruppi e quelle interne ai gruppi.

Riguardo alle prime, va osservato che, se le percentuali della popolazione presenti in ciascun gruppo e le relative quote di reddito coincidessero, tutti i gruppi disporrebbero del medesimo reddito medio e non ci sarebbero disparità fra i gruppi, ma questo non si registra per esempio tra i gruppi che si collocano agli estremi della ripartizione dei redditi che, pertanto, sperimentano i benefici maggiori e gli svantaggi più rilevanti. In particolare, la percentuale delle famiglie a basso reddito di soli italiani o con stranieri nella popolazione è significativamente superiore alla porzione di reddito che spetta loro. L'andamento è invece opposto per la classe dirigente, le pensioni d'argento e gli impiegati. In relazione all'anno di inizio della crisi, il 2008, lo svantaggio delle famiglie a basso reddito con stranieri cresce per cui esse sono il gruppo che più ha sofferto per la recessione, mentre la situazione di svantaggio delle famiglie a basso reddito di soli italiani è rimasta la stessa nel tempo e quella delle famiglie di operai in pensione è in parte migliorata.

Passando alle disparità nei gruppi, unicamente le anziane sole e i giovani disoccupati presentano una variabilità notevole all'interno; al contrario le famiglie degli impiegati e degli operai in pensione evidenziano il livello più basso di differenze. Globalmente si può dire che nel 2015 le disuguaglianze nei redditi dipendono per l'80% da fattori interni ai gruppi e per il 20% da disparità fra i gruppi.

1.2. La situazione economica e sociale del 2016

A livello demografico, l'invecchiamento della popolazione è l'andamento che caratterizza l'Italia nel contesto internazionale. Le nascite diminuiscono e nel 2016 si è raggiunto il record negativo di sole 474mila, il numero delle morti (608mila) è alto in linea con l'invecchiamento, il saldo naturale si presenta negativo (-134.000), il secondo peggiore di sempre, e il saldo migratorio non colma le diminuzioni. Di conseguenza, si riscontra un calo nella popolazione residente che si riduce a 60,6 milioni.

In un contesto mondiale in sviluppo sul piano economico, anche se con una lieve decelerazione nel 2016 (+3,1% rispetto al +3,4% dell'anno precedente), la ripresa del nostro Paese, avviata nel 2015, si consolida, registrando un aumento dello 0,9% del PIL; anche quest'anno tale andamento è da attribuire alla domanda interna che sale dell'1,4%. Nonostante ciò, il trend positivo trova difficoltà ad affermarsi pienamente a motivo della elevata volatilità dei principali indicatori congiunturali e della disomogeneità dei dati provenienti dal comparto dei servizi, non sempre favorevoli; pure la sostanziale stabilità dell'inflazione negli ultimi tre anni non è un segnale confortante perché indica una stasi del mercato per cui, tra l'altro, la notizia dei primi mesi del 2017 su una risalita dell'inflazione va vista con favore. Inoltre, la ripresa non riesce a raggiungere nella stessa misura tutti i gruppi sociali e l'indice di grave deprivazione materiale sale dall'11,5% del 2015 all'11,9% del 2016 e incide in maniera più negativa sulla situazione dei genitori soli, in particolare con figli minori, e dei residenti al Sud.

Un segnale certamente positivo è la crescita degli investimenti fissi lordi in continuità con il 2015. In aggiunta, le importazioni di beni e servizi sono aumentate in volume più delle esportazioni, benché l'interscambio commerciale in valore sia caratterizzato da un andamento opposto. Pertanto, la quota delle esportazioni di merci italiane è aumentata rispetto a quelle mondiali, dimostrando che la capacità delle imprese italiane di competere sui mercati internazionali si sta rafforzando.

Come si sa, le difficoltà dell'economia italiana sono dipese in misura considerevole anche dalla prolungata stagnazione della produttività che si è accumulata tra il 2000 e il 2014. In questo momento è in atto un lento recupero che, però, rimane fragile in quanto è da attribuire maggiormente al rinnovamento esogeno della tecnologia produttiva e meno a cause endogene connesse a un miglioramento delle strategie delle imprese. Tuttavia, dato che secondo le previsioni del Fondo Monetario Internazionale il mercato mondiale registra un'accelerazione del prodotto e del commercio che è da collegarsi con il miglioramento delle prospettive dei Paesi sviluppati, si può ragionevolmente ipotizzare sulla base degli attuali indicatori qualitativi dell'Italia che quest'ultima sia destinata a sperimentare una fase di crescita benché a tassi moderati.

Le dinamiche a livello internazionale sono positive anche a livello occupazionale. Negli ultimi tre anni l'UE ha registrato in proposito un aumento costante e nel 2016 sono stati superati i tassi pre-crisi. Anche l'Italia ha partecipato a questo trend positivo, anche se in misura inferiore alla media. Il tasso di occupazione registra un aumento pure nel 2016 (+0,9%), raggiungendo la cifra del 57,2% che, però, è più bassa di quella dell'UE (66,6%), soprattutto riguardo alle donne (-13,3%). Venendo ai particolari, la crescita riguarda tutti i gruppi di età anche quello dei più giovani (15-34 anni); al tempo stesso, va tenuto presente che sono i 50enni ed oltre ad averne beneficiato maggiormente. Le donne hanno registrato l'aumento più elevato (+1,5%), ma il dato globale le vede al 48,1% rispetto agli uomini che si collocano al 66,5%. Inoltre, questa dinamica positiva coinvolge particolarmente i gradi elevati di istruzione e principalmente i laureati confermando che la formazione costituisce un fattore protettivo nel mondo del lavoro. A livello territoriale questa volta è il Sud a fare meglio delle altre circoscrizioni a livello di crescita del tasso di occupazione, anche se il dato globale lo svantaggia rispetto al Centro-Nord. Non ci sono differenze significative tra le percentuali di crescita degli occupati permanenti e a termine, mentre la quota del lavoro indipendente risulta leggermente in diminuzione: in ogni caso si riduce l'aumento del lavoro dipendente a termine. Diminuisce anche il tasso di disoccupazione dello 0,2% e si colloca all'11,7% e il numero dei giovani non occupati e non in formazione (Neet) continua a scendere, attestandosi a 2,2 milioni, e tra loro prevalgono quanti intendono lavorare. Inoltre, il tasso di inattività diminuisce del 2,9% e di conseguenza aumenta quello di attività.

Come al solito, il Rapporto termina con delle osservazioni di sintesi e delle indicazioni di prospettiva di cui si riportano le più rilevanti. Anzitutto, si fa notare che i gruppi sociali, emersi dalla disamina iniziale, presentano una natura strutturale e tendono a conservarsi sostanzialmente immutati nel tempo: queste loro caratteristiche spiegano come mai la nostra società non possa definirsi liquida, ma al contrario si rivela molecolare e circolare. Tali caratteristiche sono alla base di uno dei nodi problematici che sperimenta il nostro Paese e che consiste nella difficoltà del sistema sociale di raggiungere con i meccanismi redistributivi i settori più emarginati della popolazione, come per esempio le famiglie a basso reddito con uno straniero, mentre le imposte e i contributi ricadono soprattutto sulle fasce più svantaggiate. Per affrontare questa sfida, il Rapporto richiama l'attenzione delle pubbliche autorità soprattutto su tre tipi di intervento: è necessario potenziare l'innovazione tecnologica, economica e sociale e modernizzare le istituzioni; si tratta anche di investire in misura adeguata nell'istruzione e nella formazione del capitale umano in quanto è una strategia di primaria importanza per realizzare la promozione sociale; altro campo di azione sono le politiche attive del lavoro perché è soprattutto nel mondo del lavoro che si riscontrano gli ostacoli maggiori

allo sviluppo, in particolare per i più giovani. In continuità con le indicazioni di prospettiva appena delineate, nella sezione seguente si approfondiranno le tematiche dell'istruzione e del lavoro (che sono anche le più significative per i giovani), servendoci dei risultati delle ricerche dell'Istituto Toniolo.

Prima di passare a questi argomenti, vale la pena effettuare una valutazione sintetica del Rapporto dell'ISTAT. Sul piano positivo vanno certamente apprezzate la scientificità delle analisi che esso contiene, la ricchezza dei risultati raggiunti e la validità delle proposte. Invece, non convince molto il ricorso ai gruppi per la presentazione della situazione sociale piuttosto che alle classi e questo per le seguenti ragioni: lo studio in base alle seconde è ormai tradizionale per cui è più facile ed efficace il confronto con i dati del passato; i parametri della posizione lavorativa e dell'istruzione su cui si basano le classi, occupano un posto centrale anche nei gruppi e il ricorso agli altri criteri aggiunge informazioni importanti, ma non essenziali, informazioni d'altra parte che non erano ignorate nella metodologia incentrata sulle classi.

2. La condizione giovanile secondo il Rapporto Giovani 2017

All'inizio, la ricerca si sofferma ad approfondire le ragioni dell'importanza dello studio della condizione giovanile³. La rilevanza è particolarmente elevata per vari motivi. Si tratta infatti di aiutare i giovani a superare le gravi problematiche che essi trovano nel passaggio alla vita adulta. In proposito va specificato anche che non è questione di una transizione qualsiasi, ma che questa deve consistere in un inserimento dignitoso che garantisca pienamente il rispetto dei loro diritti. Inoltre, la ricaduta di tali studi non riguarda solo i giovani, ma avvantaggia tutta la società perché essi rappresentano un ambito privilegiato per la conoscenza del nuovo che avanza, essendo essi il futuro emergente.

La fonte della nostra analisi sarà il Rapporto Giovani, promosso dall'Istituto Toniolo, che in Italia costituisce la ricerca più ampia e valida riguardo alla situazione giovanile. Inoltre, i dati che saranno commentati sono presi da un nuovo ciclo triennale dell'indagine, avviato nel 2015 con un campione rappresentativo di più di 9.000 soggetti, e dalla seconda rilevazione principale realizzata nel 2016 con la partecipazione di oltre 6.000 intervistati del campione iniziale.

³ Cfr. ISTITUTO GIUSEPPE TONIOLO, *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2017*, Bologna, Il Mulino, 2017, pp. 242

2.1. Il punto di vista dei giovani su istruzione e formazione

Più specificamente questa sezione si occuperà soprattutto di quattro aree. In primo luogo si esamineranno le opinioni degli intervistati sulla scuola come luogo di apprendimento, per poi analizzarne l'incidenza sulla partecipazione sociale e sulla fiducia nelle istituzioni. L'ultima parte sarà dedicata ad analizzare la qualità delle relazioni degli adolescenti a scuola.

2.1.1. Istruzione, formazione e competenze per la vita

Il Rapporto evidenzia in positivo che i giovani possiedono una concezione forte e articolata del ruolo della scuola in quanto la ritengono un luogo formativo. Questo vale soprattutto ai fini di aumentare le conoscenze e le abilità personali, di apprendere a ragionare e di imparare a stare con gli altri e sono più di tre quarti ad essere d'accordo sul conseguimento di tali traguardi; il quadro viene completato dall'opinione di oltre il 60% degli inchiestati secondo i quali l'istruzione attrezza le persone ad affrontare la vita. Benché rimangano sempre rilevanti, le valutazioni favorevoli si abbassano riguardo all'incidenza della scuola sulla occupabilità nel senso che per poco più della metà essa serve a reperire un lavoro migliore e che per oltre il 40% rende la sua ricerca più facile. Il giudizio positivo sul contributo dell'istruzione alla formazione delle abilità e delle conoscenze personali cresce tra coloro che frequentano scuole più impegnative come i licei, possono vantare percorsi più lunghi di istruzione come i laureati o si trovano nella condizione di studenti.

Il Rapporto ha verificato anche le relazioni tra l'istruzione e le qualità/competenze. Per facilitare la lettura dei dati, questi sono stati raggruppati in cinque indici sintetici che riassumono ben 20 alternative. Dall'analisi emerge che i giovani si attribuiscono soprattutto le competenze relazionali; seguono quelle performative mirate a finalità da conseguire e poi quelle cognitive, mentre agli ultimi posti si collocano quelle relative alla leadership e alla gestione della emotività. A sua volta, il confronto con i percorsi scolastici evidenzia che risultati molto migliori si ottengono tra i laureati che tra l'altro vedono una crescita delle competenze performative connesse al lavoro autonomo, che le medie scendono tra i diplomati e i qualificati e che su quattro competenze gli intervistati con licenza di secondaria di I grado o meno raggiungono livelli più elevati dei qualificati per cui quest'ultimo andamento farebbe: «[...] riflettere sulla capacità di acquisizione delle competenze trasversali nei percorsi di formazione professionale»⁴. Su tale punto si tornerà più ampiamente in seguito, ma già ora si fa notare che il campione dei qualificati comprende allievi degli Istituti Professionali e quelli dei CFP accreditati, due gruppi tutt'altro che omogenei tra loro.

⁴ ISTITUTO GIUSEPPE TONIOLO, *o.c.*, p. 25.

I trend sono sostanzialmente gli stessi riguardo all'incidenza della formazione ricevuta a scuola sulla vita attuale dell'intervistato. Il 60% circa ritiene che sia positiva e la percentuale cresce passando dai qualificati o meno ai laureati.

In conclusione i risultati evidenziano livelli elevati di autonomia, di socializzazione, di cognizione e della situazione attuale di vita tra gli intervistati e l'incidenza positiva dell'istruzione sulle competenze performative, relazionali e cognitive. Nello stesso tempo non si possono ignorare i punti deboli segnalati dai giovani riguardo alla loro capacità di gestire le emozioni, di essere e pensare in termini positivi e di guidare gli altri. Pure l'impatto favorevole delle carriere scolastiche elevate va parzialmente ridimensionato in quanto i dati segnalano una relazione positiva tra competenze e titolo di studio dei genitori, anche se questo rapporto presenta un valore molto inferiore rispetto a quello tra competenze e titolo di studio degli inchiestati.

2.1.2. Istruzione e partecipazione sociale

La relazione tra formazione ricevuta e partecipazione sociale viene analizzata da due punti di vista: l'esperienza del volontariato e la presenza a iniziative di pressione pubblica e ad attività politica. Riguardo alla prima intorno al 60% degli intervistati risponde di non avervi mai preso parte, il 30% circa dichiara di sì ma nel passato, mentre il 6% lo fa attualmente ma in maniera occasionale e neppure il 5% in modo continuativo. La quota di chi è sulla negativa cresce man mano che si passa dai laureati, ai diplomati dei licei, a quelli degli altri percorsi quinquennali, ai qualificati e ai licenziati della media o meno; l'andamento è opposto se si considerano quanti complessivamente hanno risposto in maniera positiva e quanti, pur non partecipando ora, sarebbero interessati a provare. Sulla base di tali risultati il Rapporto conclude raccomandando un potenziamento nella secondaria superiore e nella IeFP del raccordo tra attività scolastiche e formative da una parte e volontariato dall'altra.

Dal Rapporto emerge anche che gli intervistati dimostrano nei confronti del volontariato una fiducia più elevata che verso la gran parte delle altre istituzioni. In particolare, essi gli assegnano un voto medio di 6,10, ma su questo punto si tornerà più ampiamente nella sezione successiva. Anche in questo caso le valutazioni favorevoli crescono man mano che si passa a percorsi di studio più impegnativi o aumentano gli anni di studio. L'importanza della relazione positiva con l'istruzione va valutata con prudenza dato il contemporaneo impatto del background culturale della famiglia degli intervistati.

Passando all'adesione a specifiche iniziative di pressione pubblica e di attività politica (petizioni, campagne di sensibilizzazione e manifestazioni) più del 40% degli inchiestati afferma di non avervi mai preso parte. Tra quanti rispondono positivamente il 30% circa ha collaborato alla realizzazione di petizioni e di raccolta

di firme, oltre un quinto è intervenuto in manifestazioni di piazza, marce e sit-in e intorno al 15% ha preso parte a campagne di sensibilizzazione sui social network. Anche al riguardo, i laureati sopravanzano i diplomati e gli altri.

Da ultimo, oltre i quattro quinti non ha mai aderito a partiti, gruppi e movimenti politici, mentre appena il 2,8% vi prende parte oggi in maniera continuativa e attiva. La relazione con l'innalzamento del titolo di studio non segue l'andamento solito perché sono gli intervistati con licenza media o meno a partecipare attualmente in percentuali superiori ed inoltre eguagliano sostanzialmente i laureati quanto ad adesione nel passato.

2.1.3. Istruzione e fiducia nelle istituzioni

Il primo dato positivo è che negli ultimi anni tende a crescere la fiducia dei giovani nelle istituzioni dopo che in tempi recenti era scesa a livelli molto bassi. Al riguardo, sono state ampliate le voci nella domanda del questionario che si riferisce a tale tematica e mentre nel passato la sufficienza si limitava a scuola/università e forze dell'ordine, ora si è estesa anche alla ricerca scientifica, al volontariato, agli ospedali e alle piccole e medie imprese. Appena subito dopo nella scala si collocano le grandi industrie, i social network e i giornali. Le ultime posizioni continuano ad essere appannaggio delle istituzioni politiche nazionali, dei sindacati, dei partiti e delle banche. Occupano, invece, una collocazione intermedia la Presidenza della Repubblica, la Chiesa cattolica, l'Unione Europea, il Comune e la Regione.

L'incrocio con l'istruzione mette in evidenza i soliti andamenti. La fiducia nelle istituzioni aumenta con il crescere della formazione ricevuta che in particolare significa durata degli studi e frequenza dei percorsi più impegnativi. Infatti, è ragionevole pensare che il possesso di un patrimonio culturale più esteso consenta di arrivare a valutazioni più equilibrate della situazione delle istituzioni. Inoltre, il Rapporto evidenzia che i risultati sono migliori tra quanti possiedono la licenza media o meno rispetto ai qualificati: si è già osservato che nel questionario quest'ultimo termine è equivoco e non indica una condizione omogenea, ma su questo andamento si ritornerà più specificamente nelle conclusioni finali.

2.1.4. La qualità delle relazioni degli adolescenti a scuola

Tale sezione del Rapporto si occupa degli adolescenti, ampliando la platea dei destinatari della ricerca che tradizionalmente comprendeva solo i giovani adulti. In questo caso i dati provengono da un progetto di indagine "Pianeta Adolescenti" realizzato su un campione di adolescenti romani in collaborazione tra il Centro Nazionale Opere Salesiane e l'Istituto Toniolo.

L'indagine ha riguardato lo stare bene a casa e a scuola, ma qui ci si limita ai risultati relativi alla seconda istituzione. All'interno di quest'ultima i rapporti sono

in generale piuttosto buoni. Le medie più elevate si riscontrano tra i pari, compagni di classe e di scuola soprattutto, e successivamente con compagni stranieri e di altre religioni: questo dato non va interpretato in senso negativo, come segnale della presenza di pregiudizi, ma semplicemente evidenzia un'ovvia preferenza per i compagni del proprio gruppo sociale. Le relazioni appaiono più che buone anche con gli adulti operanti nella scuola, anzitutto con il personale non docente, in secondo luogo con gli insegnanti, mentre al terzo posto si colloca il dirigente.

I risultati si diversificano anche riguardo al sesso. Le ragazze si trovano meglio con il personale docente, mentre le medie più elevate dei maschi si riscontrano con i colleghi stranieri. Una variabile importante è anche la tipologia di scuola: gli studenti dei licei evidenziano rapporti migliori con i compagni e il personale non docente e gli allievi dei CFP con i formatori, mentre gli iscritti agli istituti percepiscono una relazione peggiore con il dirigente.

I risultati confermano che la scuola continua a svolgere un ruolo significativo sul piano relazionale e quando opera in accordo con la famiglia può offrire un contributo significativo alla lotta all'abbandono, all'insuccesso e ai comportamenti a rischio. Come si è appena accennato, gli effetti positivi richiedono a monte una legittimazione reciproca tra genitori e insegnanti e una programmazione condivisa delle attività scolastiche, senza cedere alla tentazione delle improvvisazioni: in breve, è necessaria una vera alleanza tra le due istituzioni.

2.2. Giovani e lavoro

Riguardo a tale tematica le sezioni sono tre. Si riparte dai dati generali, tratti in questo caso dal Rapporto, e si approfondisce l'ambito della categoria dei giovani più svantaggiata, quella cioè dei Neet. La terza parte è dedicata ad analizzare le relazioni tra l'istruzione/formazione e il mondo del lavoro, viste con gli occhi dei giovani.

2.2.1. La situazione in generale

Prima della crisi, la quota dei giovani del gruppo di età 15-24 con un'occupazione remunerata si collocava oltre il 25% e, sebbene fosse più bassa della media europea, tuttavia non preoccupava più di tanto le famiglie perché la causa della differenza risiedeva in gran parte nella situazione del Sud, il cui svantaggio endemico era considerato come una specie di fato contro il quale nulla si poteva, mentre il Nord viaggiava sui livelli dell'UE. Durante il periodo della recessione, non solo la percentuale generale è scesa sotto il 25%, ma anche le Regioni settentrionali hanno registrato valori inferiori alla media UE. Come si è visto sopra nella sezione dedicata al Rapporto dell'ISTAT, nel 2016 si è avuta una ripresa, ma la quota italiana – 16% sull'intero territorio nazionale e 12% nel Sud – continua a situarsi molto al di sotto del dato UE.

Oltre al motivo appena indicato, è conveniente richiamare altre due ragioni che possono spiegare la tradizionale scarsa attenzione delle famiglie per la modesta partecipazione dei figli più giovani al mondo del lavoro. Infatti, si pensava comunemente che i giovani del gruppo di età 15-24 dovessero dedicarsi completamente allo studio e che per quelli in difficoltà era la famiglia l'istituzione deputata a impegnarsi per cui, di conseguenza, i costi sociali erano ridotti al minimo. L'aver trascurato il rafforzamento delle strategie necessarie a facilitare il reperimento di un'occupazione da parte dei giovani in una situazione di grave crisi economica ha reso estremamente fragile la partecipazione al mondo del lavoro non solo del gruppo di età 15-24, ma anche della coorte successiva, 25-29. Ne è seguito che le preoccupazioni delle famiglie al riguardo sono aumentate di molto e il lavoro dei giovani è diventata una questione nazionale.

Il piano "Garanzia Giovani" è stato il programma principale che a livello governativo ha cercato di affrontare il nodo problematico appena accennato. Lo scopo del progetto, iniziato il 1° maggio 2014, è di aumentare l'occupabilità dei giovani del gruppo di età 15-29 anni che non studiano né lavorano, i cosiddetti Neet⁵. Il percorso di Garanzia Giovani inizia con l'assenso all'iniziativa da parte del giovane e si conclude dopo la partecipazione a una delle politiche attive proposte o dopo aver ricevuto un'offerta di lavoro.

Passando a un bilancio del programma, un aspetto positivo riguarda la capacità dei servizi per il lavoro di far fronte alla mole di compiti legati all'attuazione del progetto poiché è emersa una buona tenuta complessiva del sistema e prestazioni in miglioramento con il passare del tempo. Inoltre, i partecipanti a Garanzia Giovani mostrano maggiori chance occupazionali rispetto ai Neet che non hanno aderito all'iniziativa. Infine, dei giovani che hanno usufruito del servizio il 34,5% ha trovato una occupazione a un mese dalla fine del percorso, il 39,7% a tre mesi e 43,8% a sei.

La criticità maggiore consiste nel fatto che, diversamente dagli altri Paesi dell'UE, l'Italia ha allargato il programma ai giovani fino ai 29 anni e questa scelta ha indebolito di molto gli interventi sul gruppo di età 15-24, cioè sul flusso che alimenta l'accesso alla situazione di Neet. Preoccupa inoltre che di 854.948 giovani registrati e disponibili a una presa in carico solo 188.848, o il 22,1%, abbiano trovato un lavoro. Un altro aspetto su cui si sono appuntate le critiche riguarda il ricorso abnorme al tirocinio. Anzitutto, è la sua natura che risulta distorta perché esso non interviene durante il percorso di studi, ma alla fine e come la modalità predominante attraverso la quale si incontra il mercato del lavoro. I tirocini a

⁵ Cfr. ISFOL, *Rapporto sulla Garanzia Giovani in Italia*, Roma, 21 giugno 2016; G. MALIZIA, *Schede sui principali Rapporti: Garanzia Giovani*, Rapporto Svimez 2016, in «Rassegna CNOS», 32 (2016), n. 3, pp. 197-201.

cui si è fatto ricorso spesso non presentano le caratteristiche proprie di una offerta formativa, ma consistono in attività occupazionali che giustificerebbero l'utilizzo di un normale contratto di lavoro. In aggiunta, il tirocinio rappresenta non infrequentemente la transizione verso un altro tirocinio o verso una situazione di disoccupazione come emerge dai dati della ricerca ISFOL secondo cui solo il 36% dei tirocini sbocca in un contratto di lavoro.

2.2.2. Una fotografia dei Neet

Il Rapporto offre due descrizioni dei Neet⁶. Iniziamo da quella che si serve dell'approccio classico delle indagini sulla popolazione.

Un primo dato riguarda la loro notevole consistenza quantitativa: infatti, essi ammontano al 20% circa della popolazione giovanile del nostro Paese. Un altro aspetto importante è costituito dalla situazione rispetto al genere: sono infatti le donne a sopravanzare gli uomini in quanto le prime rappresentano il 23% circa delle giovani italiane e i secondi il 16% dei giovani maschi.

La composizione è tutt'altro che omogenea. Il gruppo più consistente è costituito da quanti hanno lavorato e ora sono disoccupati e cercano lavoro i quali ammontano al 45,4%: tra questi la maggioranza è rappresentata da donne. La seconda categoria più numerosa è formata da quanti non hanno lavorato, ma cercano un'occupazione: in questo caso la percentuale raggiunge il 43,9% e sono i maschi a prevalere. Nel complesso cercano un lavoro il 97% quasi degli uomini e l'84% circa delle donne. Coloro che hanno lavorato e non cercano un lavoro sono il 6,7% e le donne ammontano al 10,2%. L'ultima categoria, quanti cioè non hanno lavorato e non cercano lavoro, sono neppure il 5% e si riscontrano soprattutto tra le donne. In ogni caso, è positivo che solo intorno al 10% non sembra interessato al mondo del lavoro.

Gli anni di inattività sono molti per ognuno dei raggruppamenti appena considerati. Si parte da 2 per i Neet che hanno lavorato e cercano lavoro, per passare a 4 circa (3,7) per quanti hanno lavorato e non cercano lavoro. Il numero di anni sale a 5,4 nel caso di coloro che non hanno lavorato ma cercano lavoro, per toccare 7,4 nell'ultima categoria dei Neet, quanti cioè non hanno lavorato e non cercano lavoro, un numero che denuncia una situazione di disoccupazione ormai cronica.

La maggioranza dei Neet abita con la famiglia di origine. In proposito va segnalata una differenza notevole riguardo al sesso: i maschi che risiedono in una casa diversa da quella dei genitori sono appena il 13%, mentre nel caso delle donne si tocca il 41%.

⁶ Cfr. G. MALIZIA, *Giovani e mercato del lavoro in uno scenario socio-economico ancora incerto. Problemi e prospettive*, in «Rassegna CNOS», 32 (2016), n. 3, pp. 53-71.

Il livello culturale della famiglia esercita una notevole incidenza sulla quota dei Neet. Se il grado di istruzione dei genitori è elevato, la loro percentuale risulta inferiore al 10%; se si scende a una condizione media, la cifra si situa al 15%, mentre a livello medio basso si tocca il 20% e in quello basso si raggiunge il 30% quasi.

Sulla base di indici di personalità, di progettualità futura e di comportamenti individuali e sociali è stato realizzato un confronto tra Neet, studenti e lavoratori. La situazione dei primi si caratterizza per un deterioramento sul piano psicologico e sociale. Ne discende il pericolo non solo di un decadimento delle competenze tecniche e di demotivazione, ma anche di frustrazione e di risentimento sociale che possono sfociare in stili di vita a rischio e in pratiche antisociali. Un segnale in questo senso viene dalle risposte dei Neet circa la partecipazione ad esperienze di volontariato che solo un quarto circa ha fatto nel passato e che oggi li impegnano soltanto per meno del 10%.

L'uso di internet è elevato fra tutti i giovani. Tuttavia, le cifre più alte si riscontrano tra i Neet nel senso che oltre la metà trascorre almeno un'ora al giorno su Facebook e un quinto quasi più di tre ore. Inoltre, tale utilizzazione dei social network assume le caratteristiche di una via di fuga e non di una ricerca di informazioni utili o della condivisione di esperienze.

Il Rapporto non si è limitato ad esaminare la condizione dei Neet, facendo ricorso a un disegno tradizionale di analisi, ma tenendo conto dell'uso elevato di internet ha applicato allo studio della loro situazione un approccio esplorativo innovativo attraverso i dati dei social network. In pratica, tale metodologia ha evidenziato lo stesso andamento di dati dell'altra, confermando in particolare gli atteggiamenti di passività, chiusura e minore intraprendenza e orientamento a interessi culturali, formativi e di informazione.

2.2.3. Le percezioni dei giovani riguardo a un maggiore collegamento tra scuola e mondo del lavoro

Il ruolo del lavoro nella formazione dei giovani costituisce in Italia una questione controversa per due motivi soprattutto: il timore di una specializzazione precoce e la preoccupazione di subordinare le finalità educative a quelle economiche. A nostro parere si tratta di pericoli superabili, assicurando una buona formazione di base che non parta però solo dalla teoria, ma anche dalla pratica, e garantendo uno spazio adeguato nei curricoli agli aspetti formativi mediante il ricorso ad insegnamenti interdisciplinari. In ogni caso si può dire che negli ultimi anni è emerso un consenso su tre orientamenti: il lavoro deve diventare un contenuto alla pari nei percorsi educativi; teoria e pratica non vanno mai disgiunte; bisogna promuovere nella scuola la dimensione pedagogica del lavoro.

I giovani del Rapporto si sono espressi su queste problematiche, dichiarando per oltre i quattro quinti che nella secondaria superiore deve essere realizzato un

rapporto più stretto con il mondo del lavoro. Tale andamento è stato confermato dal disaccordo di oltre la metà degli intervistati con la posizione secondo la quale la scuola deve rimanere autonoma rispetto al mondo del lavoro. In entrambi i casi non si notano diversità significative in base al titolo di studio posseduto.

La proposta di ridurre a quattro anni la durata della secondaria superiore al fine di consentire un accesso anticipato al mondo del lavoro ha riscosso un consenso minore. Al tempo stesso, si può affermare che non esiste un rifiuto in linea di principio di tale ipotesi da parte della gran parte degli inchiestati. In questo caso si notano differenze in base ai titoli di studio: i più favorevoli sono quanti hanno frequentato un percorso formativo breve e i Neet, mentre lo sono di meno i laureati, i diplomati e quanti studiano e lavorano.

A modo di conclusione, vanno senz'altro riconosciute la validità scientifica e la ricchezza informativa della ricerca su cui si basa il Rapporto Giovani 2017. L'unico limite da segnalare consiste nella mancata indicazione del livello di rappresentatività e del margine d'errore del campione.

Sul piano sostanziale, malgrado i tanti luoghi comuni negativi sulla scuola, i giovani dimostrano di apprezzarla sia come risorsa per apprendere conoscenze, abilità e competenze sia come luogo privilegiato di convivenza sociale, e tale visione diventa più positiva in relazione all'elevarsi del titolo di studio e alla durata dei percorsi. Un altro andamento favorevole riguarda la fiducia nelle istituzioni che i dati del Rapporto vedono in crescita negli ultimi anni dopo il crollo precedente. Anche la qualità delle relazioni a scuola è buona da tutti i punti di vista e dipende dalla positività dei rapporti con la famiglia. La partecipazione a esperienze di volontariato e a iniziative di pressione pubblica, anche se non è molto diffusa, risulta comunque collegata con il livello di istruzione come anche la fiducia nelle istituzioni.

Il lavoro dei giovani o meglio la sua mancanza sono divenuti nella lunga crisi economica degli ultimi anni una questione nazionale che preoccupa sempre più le famiglie. Anche se a partire dal 2016 si è registrato un miglioramento, tuttavia i dati italiani continuano a collocarsi molto al di sotto della media dell'UE. Il gruppo più svantaggiato è quello dei Neet e il Programma "Garanzia Giovani" nonostante le buone intenzioni non ha avuto i risultati sperati; forse il Rapporto si sarebbe dovuto occupare anche del Jobs Act che pare aver raggiunto traguardi migliori⁷. Pertanto, i giovani chiedono rapporti più stretti fra la secondaria di II grado e il mondo del lavoro e una accorciamento a 4 anni del percorso della scuola superiore in modo da permettere un ingresso anticipato al mondo del lavoro.

I dati sembrano evidenziare in quasi tutti gli ambiti toccati una minore incidenza delle qualifiche rispetto al possesso della licenza media. Tali risultati, però, sono falsati dal fatto che il Rapporto Giovani 2017 mette insieme i qualificati degli

⁷ Cfr. G. MALIZIA et alii, Editoriale, in «Rassegna CNOS», 31 (2015), n. 3, pp. 25-32.

IPS e quelli della IeFP, mentre andavano separati perché i traguardi raggiunti dai primi sono di molto superiori a quelli dei secondi riguardo alle metodologie formative, alla lotta alla dispersione, alla capacità di inclusione, al successo formativo e agli esiti occupazionali⁸.

Sul piano propositivo il Rapporto Giovani 2017 conferma le indicazioni dell'ISTAT. L'istruzione e la formazione del capitale umano devono diventare una priorità degli investimenti del Paese. Altro ambito primario di intervento è costituito dalle politiche attive del lavoro riguardo alle quali sono stati effettuati progressi, ma che ancora non hanno acquisito un carattere strutturale sia sul piano organizzativo che della entità delle risorse impiegate. Ma questo tema è trattato nel punto seguente.

B. Politiche attive del lavoro, una nuova opportunità per gli Enti di FP?

Negli ultimi anni le politiche attive del lavoro hanno iniziato ad assumere un ruolo crescente nella definizione di strategie volte a favorire l'occupazione e l'inserimento/reinserimento lavorativo sia a livello regionale che nazionale.

1. Elementi di scenario

Il Jobs Act (L. 183/2014) ha avviato un progressivo riequilibrio tra politiche passive e politiche attive al lavoro, necessario a fronte di una profonda modificazione del mercato del lavoro che ha reso sempre più comune cambiare lavoro più volte nell'arco della vita attiva. Ad oggi, si può dire che la direzione del rafforzamento delle politiche attive è tracciata, nonostante non si possa ancora parlare di un sistema compiuto. Anche in questo settore assistiamo ad una costante dialettica tra Stato e Regioni. Da un lato il livello nazionale deve contemperare l'impianto centralistico del decreto legislativo 150/2015 con le competenze costituzionali che l'esito referendario dello scorso 4 dicembre ha mantenuto in capo alle Regioni, dall'altro, gran parte delle Regioni sta dimostrando una ancora limitata capacità di attuare sistemi di politiche attive efficaci, compiuti e solidi.

Ora, il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, insieme ad ANPAL – la nuova Agenzia Nazionale per le Politiche Attive del Lavoro – ed alle Regioni, sta individuando i servizi che devono essere garantiti a tutti i cittadini sul territorio

⁸ Cfr. MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI. DIREZIONE GENERALE PER LE POLITICHE ATTIVE, I SERVIZI PER IL LAVORO E LA FORMAZIONE, ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE, a.f. 2014-15. XIV Rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito del diritto-dovere, Roma, ISFOL, 2016.

nazionale per l'inserimento e il reinserimento nel mercato del lavoro. Questi servizi costituiscono i Livelli Essenziali delle Prestazioni (LEP), ossia i diritti di tutti i cittadini ad essere assistiti attraverso adeguati servizi di accompagnamento all'inserimento lavorativo.

Pertanto, in questa fase ancora caratterizzata da un duplice regime di gestione con competenze distribuite tra il livello centrale e le Regioni, sussistono due diverse tipologie di politiche: l'Assegno di Ricollocazione, disciplinato e finanziato a livello nazionale, ed altre iniziative di politiche attive per il lavoro disciplinate e finanziate dalle singole Regioni in base al modello di organizzazione del mercato del lavoro prescelto, che riguarda anche il rapporto tra i Centri per l'impiego e gli operatori accreditati ai servizi per il lavoro.

Il quadro è quindi abbastanza delineato: i LEP definiscono i servizi da garantire ai cittadini, le politiche nazionali e quelle regionali sono destinate in una prima fase a sovrapporsi e poi ad integrarsi nel tempo, anche a fronte della necessità di individuare iniziative congiunte di finanziamento di un piano di rafforzamento dei servizi per il lavoro. Le risorse economiche per sostenere questo sistema ci sono e sono rilevanti, anche se principalmente di fonte comunitaria.

Siamo inoltre alla vigilia del rilancio della seconda fase di Garanzia Giovani, con un finanziamento per l'Italia di 1,2 miliardi di euro di cui 1 miliardo destinato alle Regioni per la realizzazione delle misure e 200 milioni di euro stanziati a livello nazionale per incentivare le assunzioni dei giovani aderenti al programma.

A conferma di come le politiche attive assumano sempre maggiore centralità nel quadro di interventi in materia di lavoro, si fa sempre più strada l'idea di farle diventare una componente importante anche nella gestione delle crisi aziendali. Si sta intensificando un approccio che prevede percorsi di riqualificazione e/o di ricollocazione per i lavoratori coinvolti in processi di ristrutturazione. Nello specifico, si va consolidando l'aspettativa che gli accordi tra le parti sociali per gestire le crisi aziendali possano contare – oltre ai tradizionali ammortizzatori sociali – su strumenti di politiche attive, finalizzati alla ricollocazione dei lavoratori licenziati mediante l'outplacement collettivo. Un recente esempio è rappresentato dal caso Almagora per cui ai lavoratori dichiarati in esubero è stata data la possibilità di aderire ad un percorso di ricollocazione o di avvio di un'attività imprenditoriale.

2. Un quadro ancora in assestamento

Definito lo scenario, due sono le riflessioni che si aprono in merito all'evoluzione del sistema.

La prima è il rapporto tra la formazione ed i servizi di accompagnamento al lavoro. Non è facile al momento trovare esperienze di equilibrio tra questi due servizi

perché ancora troppo spesso si predilige uno a scapito dell'altro. Infatti, servizi molto incentrati sul risultato occupazione tendono a fare a meno delle attività formative così come i servizi formativi spesso sono sganciati da una valutazione della loro efficacia in termini di inserimento nel mercato del lavoro. Ad esempio, la sperimentazione dell'Assegno di ricollocazione, che si propone come un servizio di inserimento lavorativo puro, che prescinde da qualsiasi altro servizio di supporto alla persona, puntando tutto sul risultato occupazionale, disincentiva gli operatori dall'intraprendere iniziative di supporto personalizzato per aumentare l'occupabilità delle persone. D'altra parte, altre esperienze regionali, basandosi esclusivamente sui servizi da erogare alla persona, hanno ottenuto pochi risultati in termini di inserimento lavorativo.

La seconda riflessione, in qualche modo correlata alla prima sulla necessità di servizi integrati, è riferita al necessario superamento della logica dei progetti, per andare sempre più verso una logica di sistema in cui i servizi ai cittadini sono sempre attivi, erogati dai soggetti pubblici o privati accreditati, sulla base di standard nazionali. Esempi di programmi di questo tipo, caratterizzati da impianti aperti e continui, sono la Dote Unica Lavoro di Regione Lombardia – operante con ininterrotto successo ormai da quattro anni – l'Assegno di ricollocazione nazionale – che dopo la deludente sperimentazione basata su di un campione di destinatari che ha aderito alla misura in modo molto limitato, si aprirà ora a tutta la platea di aventi diritto, cioè circa 500mila persone l'anno – il nuovo Assegno per il lavoro della Regione Veneto, che sta scaldando i motori e partirà in autunno e la recentissima Dote Lavoro e Inclusione Attiva di Regione Calabria.

Permane invece da parte della maggioranza delle Regioni, una tendenza a mantenere un approccio a progetti che è limitante, poiché offre servizi circoscritti nel tempo, riferiti a specifici target invece che alla generalità delle persone, con complicate procedure di gestione che spesso determinano il lento avvio dei progetti, come avvenuto nella prima fase della Garanzia Giovani che ha visto una partenza differenziata a seconda dei territori. Si tratta invece di comprendere come per le politiche del lavoro – ma medesimo discorso vale per la IeFP – sia necessaria l'erogazione dei servizi alle persone in modo continuativo, riferiti a standard di servizio, come avviene nel settore sanitario.

3. La ricchezza delle iniziative territoriali

Un rapido sguardo al panorama regionale ci mostra comunque la ricchezza di iniziative territoriali, segno dell'attenzione data a queste linee di intervento.

A settembre 2017, ben 18 Regioni e la Provincia Autonoma di Trento hanno almeno un bando di politiche del lavoro aperto.

Dall'intersezione fra gli strumenti di politica attiva e le tipologie di destinatari, si possono evidenziare alcune tendenze trasversali ai diversi contesti territoriali.

I servizi erogati per i disoccupati riguardano:

- *attività di orientamento alle opportunità del mercato del lavoro nell'ottica di un progetto di sviluppo professionale e individuale;*
- *formazione finalizzata all'aggiornamento e al riposizionamento professionale nella prospettiva di mantenersi occupabili rispetto all'evoluzione delle professioni;*
- *esperienze pratiche in azienda (tirocini e work-experience) di carattere formativo ai fini della riqualificazione;*
- *servizi di supporto alla ricerca attiva del lavoro e all'autoimprenditorialità;*
- *bonus economici per agevolare i datori di lavoro ad assumere e incentivi allo start-up di impresa.*

Un'altra categoria interessata da azioni di ricollocazione è composta dai lavoratori a rischio di marginalizzazione dal mercato del lavoro, coinvolti in processi di ristrutturazione aziendale (cassa integrati e lavoratori di società in particolari aree territoriali, "di crisi complessa"). In questi casi, la finalità degli interventi è quella di favorire la transizione ad un nuovo impiego attraverso corsi di formazione specialistica maggiormente rispondenti alle esigenze del sistema produttivo.

Le azioni regionali rivolgono poi un'attenzione particolare ai soggetti più svantaggiati: persone con disabilità, detenuti (minori e adulti), migranti e persone in altre condizioni di marginalità sociale individuate dalla normativa. Nello specifico, per questi utenti, vengono promossi in larga misura tirocini formativi.

Sono 12 le Regioni (Piemonte, Liguria, Lombardia, Veneto, Friuli Venezia Giulia, Emilia-Romagna, Toscana, Umbria, Lazio, Abruzzo, Calabria, Sardegna) che prevedono servizi di accompagnamento al lavoro, ovvero un'assistenza concreta nell'individuazione delle opportunità professionali e un supporto nel processo di candidatura e tutte, tranne Piemonte ed Emilia-Romagna, combinano i servizi con incentivi occupazionali per le aziende che assumono i destinatari delle politiche. Sono 15 le Regioni che cofinanziano esperienze di tirocinio, finalizzate al primo inserimento dei giovani o all'aggiornamento e alla riconversione professionale dei lavoratori più esperti, mentre 12 prevedono corsi di formazione per il consolidamento delle competenze accanto all'assistenza alla ricerca attiva. A fianco delle azioni finalizzate a promuovere l'occupazione, 9 Regioni hanno attivato servizi di supporto o misure di sostegno economico all'avvio di attività di lavoro autonomo o alla creazione di impresa.

Dalla ricognizione emerge un quadro ancora in evoluzione, nonostante alcune tendenze si stiano chiaramente definendo. Le azioni più diffuse sono il sostegno al tirocinio extracurricolare, l'accompagnamento al lavoro e le attività di formazione finalizzate ad un immediato inserimento lavorativo.

Nel volgere di pochi mesi alcune Regioni come Friuli Venezia Giulia, Umbria e Calabria hanno colmato l'assenza di diverse tipologie di misure, aumentando i servizi a disposizione. Tuttavia le disparità fra molte Regioni del Centro-Nord e quelle

del Sud relativamente alle tipologie di politiche attive rimangono ancora numericamente significative. Per quanto concerne i destinatari delle misure si può evidenziare l'impegno da parte di molte Regioni nei confronti dei giovani, che risultano essere la categoria specifica (dopo quella più generale dei disoccupati) che può beneficiare del maggior numero di iniziative; mentre, le proposte in favore dei cassaintegrati sono in numero assai ridotto. D'altra parte sono in aumento le iniziative rivolte ad aspiranti imprenditori tramite corsi di formazione, incentivi e servizi di sostegno per l'apertura di nuove attività: una tendenza che si va consolidando e che rispecchia la finalità formativa e proattiva delle politiche del lavoro.

4. Politiche attive del lavoro e azione degli Enti di Formazione Professionale

È in questo quadro, ormai chiaro sebbene ancora in assestamento, che si può continuare una attenta riflessione per l'evoluzione del ruolo e dell'identità dei Centri di Formazione Professionale.

Già con la sperimentazione del sistema duale – nelle diverse forme dell'apprendistato, dell'alternanza rafforzata e dell'impresa formativa simulata – i Centri si sono aperti a nuove forme di alleanza con le aziende e stanno conseguentemente sviluppando modelli di intervento.

Si tratta ora di continuare la riflessione intorno all'apertura a nuove tipologie di utenza, a servizi ulteriori diversi dalla formazione, alle ricadute in termini organizzativi del nuovo e più intenso rapporto avviato con il tessuto imprenditoriale.

È nei centri di formazione, infatti, che le policy di formazione e lavoro, non sempre integrate nelle linee di programmazione nazionale e regionale, possono trovare un reale punto di incontro, al servizio della persona.

C. Il ruolo della IeFP per il lavoro dei giovani

In questi mesi molti soggetti, istituzionali e non, hanno dedicato attenzione al sistema della Formazione Professionale definendone il ruolo nel quadro delle priorità per il futuro del Paese.

In questo Editoriale si segnalano quelle più recenti.

- **Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali**

- “Passo dopo passo: il duale verso la stabilizzazione”**

- Il 13 luglio 2017, presso la sede di Via Flavia del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, si è svolta la Conferenza stampa “Passo dopo passo: il Duale*

verso la stabilizzazione", l'evento organizzato per presentare i primi dati della sperimentazione del duale.

23.247 sono i giovani che, ad oggi, hanno partecipato alla sperimentazione dei percorsi svolti nella modalità duale, un numero non elevato ma significativo dato il tempo molto breve della sperimentazione; un numero che ricorda anche l'avvio di una precedente sperimentazione, quella dei percorsi di IeFP di durata triennale. I circa 20.000 mila giovani di allora sono oltre 300.000 oggi.

Secondo le rilevazioni di INAPP le Regioni del Nord, che hanno sistemi formativi più collaudati, hanno il maggior numero di iscritti con 13.281 allievi rilevati; segue il Sud con 5.374 iscritti; infine le Regioni del Centro che fanno registrare 1.118 allievi. Dall'avvio della sperimentazione (gennaio 2016) ad oggi i dati delle comunicazioni obbligatorie, riferiti all'intero universo dei contratti attivati in tutto il territorio nazionale, evidenziano l'assunzione di 10.612 apprendisti di primo livello e di 1.120 apprendisti in alta formazione e ricerca. Disaggregando i dati per territori, il Documento INAPP sottolinea come sia ancora **"marcata la differenziazione territoriale"**, una criticità che era emersa già durante la sperimentazione dei percorsi di IeFP e permane, purtroppo, in maniera accentuata, ancora oggi.

Stato e Regioni non sono riusciti ancora, in altre parole, a dare vita ad un "sistema formativo" di respiro nazionale atto a garantire a tutti i giovani i medesimi diritti formativi.

• 48° Settimana Sociale

"Il lavoro degno e libero, motore dell'Italia futura"

La 48° Settimana Sociale si svolgerà a Cagliari dal 26 al 29 ottobre 2017 ed avrà per tema "Il lavoro che vogliamo: libero, creativo, partecipativo, solidale".

Obiettivo della Settimana Sociale è quello di dare un contributo all'intera società italiana per uscire dalla crisi in cui versa. Il tema scelto, dunque, è il lavoro. Ma quali sono gli strumenti individuati per far sì che il lavoro sia con le caratteristiche indicate?

Al momento della stesura del presente Editoriale il Comitato ha pubblicato il 7 settembre 2017 una guida preparatoria, l'*Instrumentum laboris*, composta di otto capitoli e articolata su quattro piste: ascolto, denuncia, buone pratiche, proposta.

È interessante sottolineare che tra le proposte avanzate per raggiungere l'obiettivo di un lavoro degno ci sia quella della "formazione per la persona che lavora".

In questa sede si riportano solo alcuni passaggi del documento, rinviando ad un approfondimento dopo lo svolgimento della Settimana Sociale.

- n. 46: ... Un assetto realmente poliarchico della vita sociale, quale quello auspicato già dalla Caritas in Veritate (2009) e ribadito e affinato nei pronunciamenti magisteriali successivi, può avverarsi solo tramite una migliore

sinergia tra le istituzioni della formazione, della ricerca, e dell'impresa, in modo da collocare qualsiasi proposta formativa entro una rete di relazioni in grado di sollecitare in modo non solo sistematico, ma anche simpatetico, accanto all'arricchimento dei saperi, quella disposizione di apertura, di servizio e di auto-riprogettazione propria delle comunità di apprendimento ...

- n. 47: Per evitare che una scolarizzazione senza specializzazione crei disoccupazione è necessario l'inserimento di programmi di formazione tecnica e professionale che arricchiscano i curricula scolastici con forme di apprendimento basate sul lavoro, inteso come esperienza formativa fondamentale nella preparazione alla vita adulta. Peraltro, fa ben sperare che la sperimentazione del sistema duale nella filiera delle istituzioni formative accreditate dalle Regioni stia dando ottimi frutti sul versante dell'integrazione tra sistemi formativi e rafforzamento della capacità di occupazione nei territori.
- n. 48: La vera politica attiva del lavoro è rafforzare con adeguati finanziamenti la filiera della formazione professionale, a partire dalla istruzione e formazione professionale fino agli ITS e alla formazione degli adulti.
- n. 49: Dal lato della cultura del lavoro, occorre sostenere (con snellimento dei passaggi burocratici, finanziamenti a fondo perduto o tasso agevolato, no tax area, no contributi previdenziali, ecc.) quelle forme di impresa che si impegnino e riescano a valorizzare nei propri lavoratori e dirigenti, accanto alle competenze tecnico-specialistiche, anche quelle attitudini virtuose (o soft-skills) necessarie per affrontare le sfide delle relazioni interpersonali, della multiculturalità, della flessibilità, della mobilità sociale, dell'innovazione, del rispetto delle regole – un bagaglio di conoscenze ed esperienze umane e professionali che rappresenta sempre più il fattore critico di successo sui mercati globali.
- n. 50: Vanno potenziate e meglio qualificate le competenze manageriali, per adeguare ai mutati contesti e qualificare ulteriormente le persone investite di responsabilità dirigenziale in tutti i luoghi di lavoro, privati e pubblici.

Non è difficile cogliere nel documento la presenza di una visione organica della Formazione Professionale che declina valori, ordinamento, ruoli e strumento idoneo ad affrontare il problema del lavoro.

- **ACLI: 50° incontro nazionale di studi**

Valore Lavoro. L'umanità del lavoro nell'economia dei robot.

Il 16 settembre 2017 si è concluso a Napoli il 50° incontro nazionale di studi delle ACLI, Associazioni Cristiane dei Lavoratori Italiani, dal titolo stimolante: Valore Lavoro. L'umanità del lavoro nell'economia dei robot.

In quella circostanza il Presidente nazionale, Roberto Rossini, ha inviato un appello al Governo per rilanciare il lavoro, soprattutto giovanile, a partire dalla formazione delle competenze.

È interessante sottolineare come anche le ACLI individuino nella Formazione Professionale uno degli strumenti fondamentali per rispondere a questa emergenza.

Nell'elencare proposte concrete, infatti, il Presidente indica:

- *1° proposta:* per questo si può rafforzare l'offerta formativa nel sistema della IeFP, con un mix di interventi finanziari e di riordino organizzativo del comparto, per far sì che questo canale del sistema educativo italiano diventi un ambito dove i 15-18enni maturino competenze ed esperienze realmente professionalizzanti (stage, apprendistato formativo, impresa simulata); i dati sull'assorbimento dei ragazzi che escono da questa formazione sono molto incoraggianti. Per questo è importante valorizzare i CFP e gli ITS.

• CIOFS-FP

Seminario Europa. XXIX edizione: IL DUALE PER L'ITALIA.

Il CIOFS-FP ha organizzato il 13 e 14 settembre 2017 a Bisceglie e il 15 settembre a Bari il 29° Seminario Europa, scegliendo come tema conduttore "Il duale per l'Italia".

Ancora una volta il tema ruota attorno al rapporto lavoro – Formazione Professionale.

Numerosi sono stati gli interventi. In questa sede si riporta la posizione del Governo, rappresentato da Luigi Bobba, Sottosegretario al lavoro, indicatrice di una prospettiva:

- *Luigi Bobba ha annunciato il passaggio dalla fase sperimentale alla stabilizzazione del sistema duale che: «[...] in Italia è atteso da molti anni e che dopo questo periodo di prova deve esser messo a regime. In questa fase ci son state prove d'esame per la formazione professionale che sono state in gran parte superate, mentre su alcuni aspetti, tutti insieme, dobbiamo ancora lavorare. Posso dire però che come ministero del lavoro abbiamo chiesto di inserire un finanziamento nella legge di bilancio per il duale e l'alternanza scuola lavoro, un finanziamento annuale, in modo che anche le Regioni possano programmare le attività con certezza. Ci aspettiamo che nella prossima legge di bilancio ci sia una cifra analoga a quella messa sulla sperimentazione, quindi di circa 80/85 milioni di euro l'anno».*

• CNOS-FAP

Formazione Professionale e percorsi duali: valore, evoluzione e crescita di sistema

Anche la Federazione CNOS-FAP riflette, organizzando un Convegno, sul ruolo strategico della Formazione Professionale in rapporto ai giovani e al lavoro. Il convegno si svolgerà a Milano, presso il Palazzo della Regione, il 13 ottobre 2017.

Si rifletterà sulla Formazione Professionale come "una opportunità per i gio-

vani" (*Alessandro Rosina*), "una risorsa per il lavoro" (*sr. Alessandra Smerilli*), "una ricchezza per l'istruzione" (*Arduino Salatin*), "una risposta per le imprese" (*Ermanno Rondi*).

Gli Enti di Formazione Professionale confidano che questa pluralità di accenti attorno al ruolo strategico della Formazione Professionale in rapporto al lavoro sia espressione di una esplicita volontà di rendere "stabile" e di respiro "nazionale" questo importante pubblico servizio.

La Formazione Professionale dei Salesiani in Germania. Intervista a Padre Stefan Stöhr di Monaco

GUSTAVO MEJIA GÓMEZ E MARCO PERINI¹

L'articolo riporta la rielaborazione di un'intervista fatta a P. Stefan Stöhr, economo dell'Ispettorato salesiano di Monaco di Baviera che ci offre una panoramica sul lavoro delle opere salesiane che in Germania sono impegnate nell'ambito della Formazione Professionale

The following article contains an interview with Fr Stefan Stöhr, Treasurer of the Salesian Province of Munich, which provides an overview of the educational and vocational system in Germany

Introduzione

Abbiamo intervistato Padre Stefan Stöhr, economo dell'Ispettorato di Monaco di Baviera a cui fanno capo i circa 260 salesiani che operano in Germania². P. Stefan ha potuto infatti guadagnare un punto di vista privilegiato sull'impegno dei salesiani nelle varie opere perché fa parte da diversi anni del Consiglio della sua Ispettorato, cura la gestione amministrativa delle varie opere e segue direttamente le negoziazioni con i ministeri dei vari Länder per l'attivazione e il finanziamento dei progetti in cui sono impegnati i salesiani.

Abbiamo chiesto a Padre Stefan Stöhr di descriverci le principali scelte che caratterizzano la proposta delle opere salesiane tedesche nell'ambito della Formazione Professionale e di dirci quali sono, dal suo punto di vista, i punti di forza e le principali sfide che presenta il lavoro dei salesiani in questo ambito.

In questa introduzione, prima di dare la parola a P. Stefan, inseriamo qualche nota sul sistema della Formazione Professionale in Germania, che può essere utile per la comprensione di quanto emerge dall'intervista, rimandando a specifiche trattazioni (Tacconi, 2008a; 2008b; Associazione Treelle, 2015; Beozzo, 2016;

¹ Università di Verona

² L'intervista è stata effettuata a distanza, nel mese di settembre 2017. Ci si è potuti avvalere anche di documenti e testi che verranno di volta in volta citati o ai quali si rimanda con l'inserimento di link che al 30.09.2017 risultano tutti attivi. Abbiamo cercato di inserire anche dei link a testi in italiano. I link a materiali tedeschi (testi e video) consentono di visualizzare le strutture.

Spöttl et al., 2016) per una descrizione dettagliata del sistema formativo tedesco. Ci limitiamo a ricordare che, in Germania:

- mentre la formazione scolastica è di competenza dei singoli Länder, la Formazione Professionale è competenza dello Stato Federale;
- alla Formazione Professionale si accede dopo un percorso scolastico della durata di nove o dieci anni, quindi a quindici o sedici anni di età;
- il modello dominante secondo il quale è organizzata la Formazione Professionale in Germania è il cosiddetto “sistema duale”, che prevede una stretta collaborazione tra due diversi luoghi di apprendimento (Lernorte): l’azienda (Ausbildungsbetrieb), all’interno della quale si svolge la formazione pratica con un contratto di apprendistato formativo, e la scuola professionale statale a tempo parziale (Berufsschule), all’interno della quale si realizza la formazione teorica e di carattere generale;
- esistono modelli, soprattutto per soggetti con bisogni educativi speciali, che prevedono che uno stesso ente possa gestire sia la formazione scolastica che la formazione aziendale, in laboratori (Werkstätte) o in vere e proprie aziende formative;
- esistono anche scuole di Formazione Professionale a tempo pieno (Berufsfachschule), ma rappresentano solamente un quarto dell’offerta di Formazione Professionale;
- dal punto di vista dimensionale, è utile ricordare che il sistema duale interessa i percorsi formativi di circa i due terzi dei soggetti in formazione; solo circa un terzo opta per concludere il proprio percorso di formazione secondaria continuando nei canali della formazione generale (Realschule, Gymnasium) per accedere poi agli studi universitari;
- la Formazione Professionale si sviluppa anche nel sistema terziario, con un’ articolata offerta di percorsi di alta formazione (o università di scienze applicate) che hanno valore di percorsi universitari;
- sono previste altre forme meno strutturate di intervento formativo per soggetti con particolari difficoltà, che fanno capo ai servizi sociali per i giovani dei vari Länder.

I salesiani tedeschi operano prevalentemente nell’ambito della Formazione Professionale con soggetti “deboli”, con disabilità o altre problematiche sociali e culturali.

È ora opportuno lasciare la parola direttamente a P. Stefan, a cui abbiamo chiesto di dirci quali sono gli elementi qualificanti dell’offerta di Formazione Professionale dei salesiani in Germania, che tipo di servizi formativi erogano e dove (punto 1) e quali sono, dal suo punto di vista, i punti di forza e le sfide future di tale fronte di impegno (punto 2). In nota inseriamo dei riferimenti che possono aiutare. In conclusione proporremo noi una sintesi delle linee emergenti.

1. Gli aspetti caratteristici dell'impegno dei salesiani nella Formazione Professionale in Germania

Oltre ad alcuni pensionati e strutture per l'accoglienza e l'accompagnamento di apprendisti che lavorano e si formano in azienda, come quella che abbiamo a Monaco³, siamo impegnati nella Formazione Professionale di soggetti disabili fisici o psichici principalmente in tre opere: Waldwinkel⁴, Burgstädt⁵ e Würzburg⁶. Siamo impegnati poi con interventi di Formazione Professionale, flessibili e anche individuali, a Sannerz⁷ e Helenenberg⁸, nell'ambito però di misure di lavoro sociale con i giovani. Abbiamo poi delle proposte di orientamento professionale per giovani che vivono in situazioni di sradicamento, dovute ad esempio alla recente immigrazione o al disagio economico, sociale e culturale, a Berlino-Marzhan⁹, Chemnitz¹⁰, Norimberga¹¹ e Colonia. Chiamiamo questo tipo di attività col nome di "interventi dei piccoli passi" o "interventi di bassa soglia".

Le opere di Formazione Professionale (Berufsbildungswerk) di Waldwinkel, Würzburg e Burgstädt hanno al loro interno una scuola professionale e sono attrezzate di moderni laboratori (meccanica industriale, elettronica, falegnameria, logistica, giardinaggio ecc.), ma anche di vere e proprie piccole aziende (Don Bosco Hotel¹², supermercato¹³), che fanno sempre parte dell'opera e consentono

³ Cfr.: <http://www.salesianum.de/Unsere-Angebote/Jugendwohnen-fuer-Auszubildende>.

⁴ L'opera di Waldwinkel è stata fondata più di sessant'anni fa. Si tratta di un vero e proprio villaggio. Cfr.: <http://www.bbw-waldwinkel.de/>. Un video di presentazione di quest'opera è scaricabile al seguente link: https://www.youtube.com/watch?time_continue=8&v=R7_3c0gYwBU.

⁵ Cfr.: http://www.donbosco-sachsen.de/ab_lehrer/bschule5.html.

⁶ Cfr.: <http://www.bbw-wuerzburg.de/berufsbildungswerk/index.php/berufsbildungswerk-wuerzburg>.

⁷ Cfr.: <http://www.sannerz.donbosco.de/Berufliche-Bildung>.

⁸ Cfr.: <https://www.helenenberg.de/Ausbildung>.

⁹ Cfr. il progetto dei salesiani tedeschi e delle suore di santa Maria Maddalena Postel: <http://www.manege-berlin.de/>; <http://www.donbosco-berlin.eu/Ueber-uns>.

¹⁰ Cfr.: <http://chemnitz.donbosco.de/Wir-ueber-uns/Salesianer-Don-Boscos>.

¹¹ Cfr.: <http://www.don-bosco-nuernberg.de/>.

¹² Si tratta, ad esempio, del Don Bosco Hotel di Waldwinkel (la presentazione in inglese si trova al seguente link: <http://en.hotel-donbosco.de/>) e del Don Bosco Hotel di Burgstädt (<http://www.hotel-donbosco.de/>). Sono Hotel veri e propri, imprese formative, aperte al pubblico, gestite dagli allievi disabili della Formazione Professionale salesiana.

¹³ Vedi, ad esempio, il *supermercato della rete Edeka di Aschau am Inn, a pochi chilometri da Waldwinkel*. Cfr. <https://www.youtube.com/watch?v=mm7qb0fFOeo>; su questo vedi anche l'articolo apparso in italiano sul bollettino salesiano: Luderschmidt, A. (2012). Quando il supermercato aprì, l'8 settembre del 2011, grazie anche al finanziamento della catena Edeka, fece scalpore ma portò anche molta pubblicità alla catena Edeka, non nuova ad iniziative di carattere sociale; molte persone andarono in visita e divennero clienti abituali. Nel supermercato, oltre all'area vendita, c'è anche un'area attrezzata con sale dove i ragazzi in formazione si riuniscono per le loro attività di aggiornamento sulla gestione del supermarket e per la supervisione della loro attività lavorativa con i formatori aziendali (cfr. CNOS-FAP Piemonte, 2014).

l'inserimento di apprendisti in un ambiente protetto, per la formazione delle diverse figure professionali richieste dal territorio. Non tutti i giovani con disabilità riescono infatti ad inserirsi facilmente in aziende esterne. Allora i salesiani li accolgono presso una delle loro realtà aziendali o predispongono percorsi di formazione centrati sui laboratori che consentono di sviluppare competenze professionali spendibili in specifici settori. Inoltre, queste strutture, che, come detto, si rivolgono prevalentemente a soggetti disabili, sono attrezzate anche per offrire loro percorsi di riabilitazione e dunque sono attrezzate con studi di fisioterapia e palestre per la riabilitazione fisica e motoria. Il personale che opera nella Formazione Professionale ha una doppia preparazione, una come docente o mastro d'arte e una, specificamente pedagogica, per operare con soggetti disabili. Molti dei giovani che frequentano questi percorsi vivono anche nella struttura per circa tre anni e sono seguiti da educatori esperti. Al termine di questi percorsi, gli allievi sono accompagnati a superare gli esami per l'acquisizione del titolo di qualifica professionale presso le Camere dell'Industria e dell'Artigianato (Handwerkskammer) e le Camere di Commercio (Handelskammer).

A Sannerz, lavoriamo con percorsi più brevi anche con giovani che hanno problemi di carattere penale, proponendo laboratori che li aiutino a canalizzare il potenziale aggressivo, altrimenti difficile da gestire. Si lavora molto su aspetti basilari della convivenza, come la puntualità e l'ordine.

A Berlino-Marzahn, offriamo dei percorsi brevi di qualificazione o "scuola di seconda opportunità", ma abbiamo anche un servizio di consulenza mobile, attraverso un bus, nella periferia est della città, dove è molto alta la quota dei giovani che rimangono fuori dal circuito scolastico e lavorativo. Partendo da un incontro informale, come l'offerta di un caffè, invitiamo i giovani ad aderire a progetti di Formazione Professionale destrutturata e di inserimento lavorativo.

La scelta strategica per i nuovi progetti è quella di cooperare insieme ad altri, di fare rete con vari soggetti del territorio. La Formazione Professionale stessa impegna ad uscire e a costruire rapporto con vari attori del tessuto economico e produttivo, con le Camere di commercio e con altre realtà associative e di rappresentanza. Il fatto di impegnarci con soggetti in particolare difficoltà ci mette poi in relazione con i servizi sociali e varie amministrazioni.

Tutti i progetti sono finanziati da vari soggetti pubblici (il ministero dell'istruzione o quello del lavoro dei singoli Länder, il ministero federale per la Formazione Professionale, ancora i Länder con i vari finanziamenti previsti dalla legge sui minori o sul lavoro sociale con i giovani).

Un'ulteriore caratterizzazione del nostro lavoro nell'ambito della Formazione Professionale è l'apertura internazionale attraverso l'Ong "Don Bosco Mondo"

(<http://www.don-bosco-mondo.com/>)¹⁴ e la procura missionaria di Bonn¹⁵. Molte sono le sollecitazioni che ci vengono dai Paesi in via di sviluppo per sostenere in quei territori l'implementazione di percorsi di Formazione Professionale adatti alle esigenze di quei contesti. L'Ong e la procura missionaria, attraverso una sistematica raccolta di fondi, hanno finanziato e finanziano progetti, con particolare attenzione alla Formazione Professionale, in diversi Paesi dell'Asia, dell'Africa, dell'America Latina e dell'Est Europa, anche in cooperazione con diverse imprese tedesche. La richiesta non è più solo di finanziamenti ma anche di consulenza e accompagnamento esperto.

2. Punti di forza e punti di miglioramento possibile

Il campo di azione è davvero ampio. Possiamo dire che gli aspetti centrali del nostro approccio alla Formazione Professionale sono lo stretto rapporto tra teoria e pratica, l'orientamento al mondo del lavoro, una didattica flessibile, che si adatti ai soggetti, l'apertura gratuita o a prezzi contenuti a tutti, indipendentemente da appartenenza confessionale, sesso, colore della pelle, etnia di appartenenza, la collaborazione con le famiglie, un attento monitoraggio dei processi e dei risultati, la centratura sui valori. Sperimentiamo continuamente che la Formazione Professionale può rappresentare uno strumento effettivo per lo sviluppo integrale dei soggetti, attraverso percorsi di integrazione sociale e lavorativa, e una straordinaria misura di prevenzione di diverse problematiche giovanili. Per noi si tratta anche di un ambito concreto di esercizio di quella responsabilità per la società e per il mondo del lavoro che ci deriva dalla nostra ispirazione cristiana e dalla tradizione salesiana. Cooperiamo con diverse imprese (tra queste Grohe, Porsche, Lorch, Knorr-Bremse) ma siamo anche direttamente impegnati anche a sostenere imprese sociali e modelli diversi di economia.

I Salesiani inoltre sono riconosciuti dalle altre realtà ecclesiali e dalla società, dalle istituzioni come dalle imprese, per la qualità dei loro percorsi e per essere partner affidabili nella formazione dei giovani.

Siamo facilitati anche dal fatto che in Germania al lavoro viene attribuita una forte valenza culturale. L'inserimento lavorativo è uno spazio estremamente importante in cui acquisire competenze anche culturali, non solo professionali.

¹⁴ Cfr. in particolare: <http://www.don-bosco-mondo.de/aktionen/werkstattgespraeche-berufliche-bildung/berufliche-bildung-heute-wie-gut-passt-der-don-bosco-ansatz/>.

¹⁵ Cfr. <https://www.donboscomission.de/>.

Inoltre i percorsi di Formazione Professionale sono molto ben regolati a livello normativo.

Per quanto riguarda gli elementi di criticità, possiamo indicare la difficoltà di stare al passo con i tempi, soprattutto per quanto riguarda le attrezzature, le difficoltà legate al finanziamento dei progetti, la difficoltà di portare avanti in maniera convinta la formazione continua e l'aggiornamento dei formatori e delle formatrici, agganciandola a processi organizzativi di miglioramento continuo delle opere. Una difficoltà è anche quella di saperci adattare continuamente alle reali esigenze del mondo del lavoro locale, in modo da facilitare la transizione dei nostri giovani al lavoro. Infine sono pochissimi i salesiani impegnati nella Formazione Professionale e questo può rappresentare un ulteriore problema in prospettiva.

In ogni caso quello della Formazione Professionale è e sarà anche in futuro uno dei più importanti ambiti di impegno dei salesiani in Germania.

Conclusione

In conclusione, ci sentiamo di ringraziare P. Stefan per la disponibilità e le informazioni che ha condiviso con noi, ma anche per l'entusiasmo che lo anima. Non ci resta che richiamare in sintesi quelle che ci sembrano le caratteristiche dell'impegno dei salesiani tedeschi nella Formazione Professionale, sottolineando gli stimoli che da queste si potrebbero trarre anche per le realtà italiane, non solo salesiane, impegnate nello stesso ambito.

Le opere e i fronti di attività sono fortemente caratterizzati e la centratura è decisamente rivolta a interventi per le cosiddette fasce deboli: soggetti con disabilità, giovani cosiddetti a rischio, stranieri con permesso di soggiorno per asilo politico ecc. In questo quadro, i Salesiani si caratterizzano anche per gli approcci destrutturati e personalizzati e per una certa audacia nelle iniziative che spesso realizzano anche vere e proprie imprese sociali, capaci di contribuire a testimoniare un modo diverso di fare economia. Questa scelta di campo rappresenta certamente una scelta strategica ed è espressione di una chiara visione, ma è anche legata al fatto che, nel sistema duale tedesco, la componente scolastica (scuole professionali) è generalmente statale (in capo ai Länder), dato che la componente privata nella Formazione Professionale è rappresentata dalle imprese. Gli unici ambiti che consentono di agire con autonomia sono gli interventi con utenti appartenenti a categorie deboli. In questo caso infatti le opere salesiane possono gestire sia la componente scolastica che quella professionalizzante, ovviamente in collaborazione con le imprese e secondo le linee guida emanate dal singolo Land per la componente scolastica e dal Bundesinstitut für

Berubildung (BiBB)¹⁶ per la componente professionale (il profilo). Questo non toglie nulla al coraggio con cui i salesiani tedeschi hanno intrapreso la scelta degli ultimi.

Una seconda caratteristica è il forte lavoro di rete, che porta i Salesiani ad operare in maniera congiunta con altre realtà ecclesiali (Caritas, fondazioni, altre congregazioni religiose, Ong ecc.) e sociali (istituzioni, associazioni imprenditoriali e sindacali). Anche questa è una linea strategica importante, soprattutto a fronte di una progressiva diminuzione della componente religiosa nelle opere.

La terza caratteristica è il forte impegno dei Salesiani nella cooperazione internazionale, anche grazie all'ottima reputazione di cui gode il modello tedesco e alla richiesta di esportare, adattandolo ai contesti, il modello tedesco di Formazione Professionale.

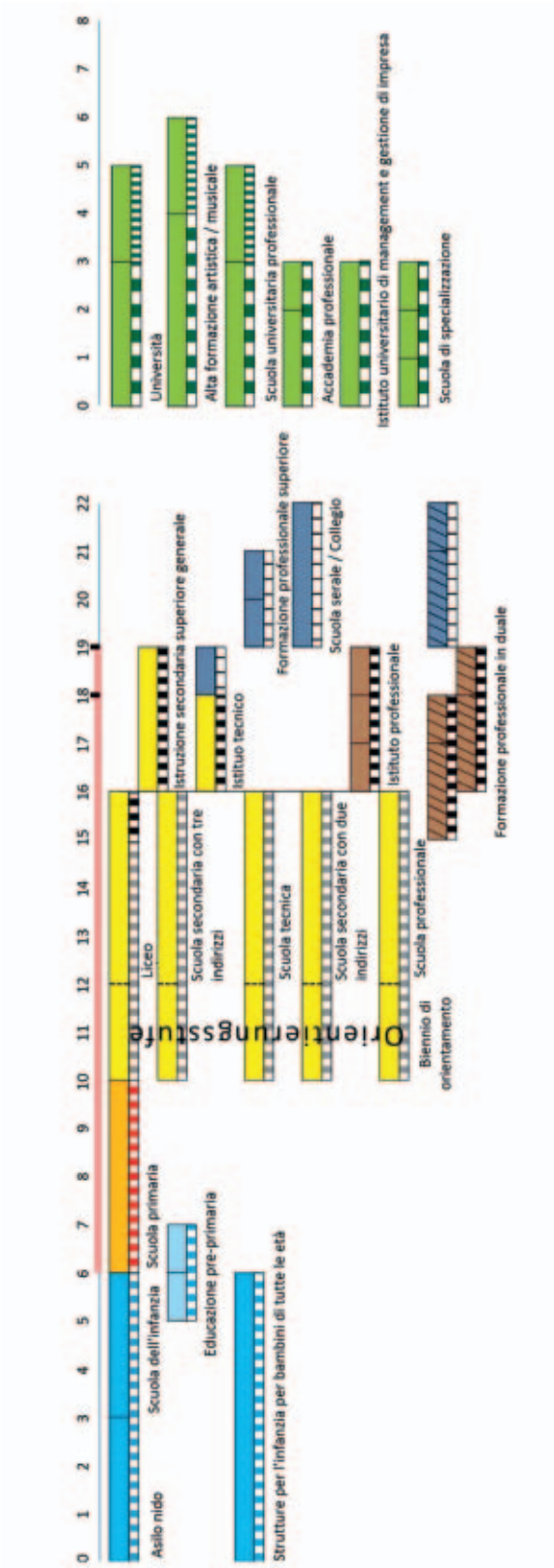
Tre anni fa, un gruppo di operatori di orientamento del CNOS-FAP Piemonte ha visitato alcune realtà salesiane tedesche impegnate nella Formazione Professionale (cfr. CNOS-FAP Piemonte, 2014) ricavandone ottimi spunti e suggerimenti. In futuro, sarebbe molto utile potenziare ulteriormente questi scambi, ma anche esplorare più in profondità alcune delle esperienze tedesche per coglierne, pur nella considerazione della diversità dei contesti, elementi di trasferibilità.

Struttura del sistema educativo in Germania

Legenda



¹⁶ Cfr. <https://www.bibb.de/>.



Bibliografia

- ASSOCIAZIONE TREELE/FONDAZIONE ROCCA, *Educare alla cittadinanza, al lavoro ed all'innovazione. Il modello tedesco e proposte per l'Italia*. Genova, Associazione Treelle, 2015.
- BEOZZO M., Essere o non essere (come la Germania)? Il dilemma italiano sul modello duale. *RicerAzione*, 8(1), 2016, pp. 71-90.
- CNOS-FAP REGIONE PIEMONTE (2014). *Report Mobilità Transnazionale. Monaco di Baviera*. In http://www.cnos-fap.it/sites/default/files/materiale_professionale/Report_Mobilit%C3%A0_Monaco.pdf, 2016.
- LUDERSCHMIDT A., Un supermercato come scuola. *Bollettino salesiano*, marzo 2012, pp. 30-31. In https://issuu.com/biesse/docs/03_marzo_2012.
- SPÖTTL G., TACCONI G., TILYS V., Reciprocity relationships in work-based training: implications for VET policy and didactics. *RicerAzione*, 8(1), 2016, pp. 49-69.
- TACCONI G., Il caso della Germania. In G. Gay, & D. Nicoli (eds.), *Sistemi di istruzione e formazione professionale a confronto. Francia, Germania, Inghilterra, Svizzera*. Collana Ricerche IReR - Istituto Regionale di Ricerca della Lombardia (pp. 71-98). Milano, Guerini e Associati, 2008.
- TACCONI G., L'istruzione e formazione professionale in Italia e in Germania a confronto. *Scienza dell'amministrazione scolastica*, 2(1), 2008, pp. 37-42.

L'apprendistato in Europa

GIORGIO ALLULLI¹

Fino a pochi anni fa l'apprendistato veniva considerato uno strumento in declino, in via di superamento, da consegnare all'eredità del passato. Oggi lo sviluppo dell'apprendistato è tornato prepotentemente al centro dell'attenzione, diventando uno dei principali obiettivi delle politiche europee e nazionali in materia di formazione. L'apprendistato infatti facilita la transizione dalla scuola alla formazione al lavoro ed i dati dimostrano che i Paesi che possiedono un ben sviluppato sistema di Istruzione e Formazione Professionale e di apprendistato hanno livelli più bassi di disoccupazione.

Per queste ragioni l'Unione Europea ha avviato nel luglio 2013 l'European Alliance for Apprenticeships (EAfA), un Programma che ha coinvolto Parti sociali europee, Commissione europea e Stati membri allo scopo di rafforzare la qualità, l'offerta e l'immagine degli apprendistati in Europa. All'interno di questo contesto l'articolo presenta:

- *i principali dati riguardanti l'andamento dell'apprendistato in Europa;*
- *i principi guida per la qualità dell'apprendistato elaborati dalle Parti sociali e dalla Commissione europea;*
- *l'impegno assunto dalle Parti sociali, dalla Commissione europea e dagli Stati membri per lo sviluppo di questo strumento;*
- *la proposta di Raccomandazione sull'apprendistato in fase di elaborazione da parte della Commissione europea.*

Until a few years ago Apprenticeship was considered an instrument in decline, being overcome, to be delivered to the legacy of the past. Today the development of apprenticeship has come back powerfully in the spotlight, becoming one of the main objectives of European and national policies on vocational education and training. Apprenticeship facilitates transition from school and training to work and data show that countries with a well-developed vocational and apprenticeship education system have lower levels of unemployment.

For these reasons, the European Union launched in July 2013 the European Alliance for Apprenticeships (EAfA), a program involving the European Social Partners, the European Commission and the Member States in order to strengthen the quality, supply and image of apprentices in Europe. Within this context, the article presents:

- *The main data on the performance of Apprenticeship in Europe;*
- *The guiding principles for the quality of the apprenticeship drawn up by the Social Partners and the European Commission;*
- *The commitment made by the Social Partners, the European Commission and the Member States to develop this instrument;*
- *The Proposal for a new Recommendation being prepared by the European Commission.*

Fino a pochi anni fa l'Apprendistato veniva considerato uno strumento in declino, in via di superamento, da consegnare all'eredità del passato. In Italia veniva (e in gran parte ancora viene) prevalentemente utilizzato come uno strumento per facilitare l'inserimento nel mondo del lavoro, grazie alle agevolazioni concesse alle imprese per assumere i giovani con un contratto di apprendistato, la cui componente di formazione formale (fuori dal ciclo produttivo) è però piuttosto limitata.

¹ Esperto di sistemi educativi europei.

Oggi, in una situazione in cui l'inserimento dei giovani nel mercato del lavoro appare sempre più problematico, sulla base dell'evidenza che dimostra il suo buon successo formativo ed occupazionale anche con i casi più "difficili", lo sviluppo dell'apprendistato è tornato prepotentemente al centro dell'attenzione, diventando uno dei principali obiettivi delle politiche europee e nazionali in materia di formazione. L'apprendistato infatti facilita la transizione dalla scuola alla formazione al lavoro ed i dati dimostrano che i Paesi che possiedono un ben sviluppato sistema di Istruzione e Formazione Professionale e di apprendistato hanno livelli più bassi di disoccupazione.

Attualmente l'apprendistato è un elemento centrale dei programmi di Istruzione e Formazione Professionale iniziali in molti paesi; esso può combinare la formazione on-the-job con l'apprendimento in aula in una varietà di modi, che vanno dalla frequenza della scuola di uno o due giorni a settimana (come in Austria, Belgio-Fiandre, Germania, Svizzera), a periodi di parecchi mesi alternati sul posto di lavoro e in classe (come in Irlanda), all'apprendimento scolastico seguito dalla formazione sul posto di lavoro (come in Norvegia). Questo strumento, che una volta era limitato ai mestieri più tradizionali, oggi viene utilizzato sempre più spesso anche nel settore dei servizi e nelle specializzazioni altamente qualificate.

Diverse sono in particolare le ragioni del suo successo:

- i buoni risultati che ottiene sul versante dell'occupazione; la Commissione europea ha stimato che un incremento di un solo punto percentuale dell'apprendistato ha come conseguenza un aumento dello 0,95% del tasso di occupazione giovanile e una riduzione dello 0,8% di quello di disoccupazione²;
- i buoni risultati che ottiene sotto l'aspetto formativo: l'apprendimento attraverso la pratica costituisce un potente strumento che facilita il conseguimento di solidi risultati;
- i buoni risultati che ottiene sul versante dell'inclusione giovanile; il suo carattere di apprendimento fortemente basato sulla pratica piace infatti a quei giovani che preferiscono imparare attraverso l'esperienza concreta, e che invece rischiano di abbandonare se inseriti in un sistema formativo basato solamente sull'insegnamento teorico.

La Tabella 1 mostra che, nei Paesi nei quali è più sviluppato, la grande maggioranza dei giovani trova lavoro al termine del periodo di apprendistato.

² EUROPEAN COMMISSION: *Apprenticeship and Traineeship Schemes in EU27: Key Success Factors*, Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion, 2013.

Tab. 1 - Tassi di occupazione degli apprendisti

<i>Germania</i>	67%
<i>Francia</i>	67%
<i>Lussemburgo</i>	81%
<i>Inghilterra</i>	73%
<i>Olanda</i>	95%
<i>Italia</i>	35,8%

Fonte: Dati tratti da: Confederazione europea dei sindacati (CES): *Quadro di qualità europeo per gli apprendistati – proposta dei sindacati europei*, 2016. Per l'Italia nostra elaborazione su dati ISFOL-INAPP: *Verso il sistema duale, XVI monitoraggio*, I libri del Fondo sociale europeo 2016

Fa eccezione l'Italia, per la quale va però considerato il debole legame che si instaura nel nostro Paese fra impresa ed apprendista, il cui rapporto di lavoro con l'azienda in quasi la metà dei casi dura meno di un anno (v. più avanti Tab. 3).

Anche le imprese traggono un vantaggio dall'utilizzo di questo strumento; infatti esse grazie all'apprendistato:

- reclutano e formano la manodopera che servirà loro negli anni futuri. Si tratta di un vantaggio non trascurabile, considerando che per le imprese è importante assicurarsi per tempo una manodopera affidabile, perché formata all'interno dell'impresa, ed adatta alle loro esigenze;
- risparmiano i costi che dovrebbero affrontare per cercare e selezionare la manodopera già qualificata;
- risparmiano sul costo del lavoro, grazie ai benefici contrattuali, fiscali e contributivi di cui gode questo strumento.

Per queste ragioni l'Unione Europea ha avviato nel luglio 2013 l'*European Alliance for Apprenticeships* (EAfA), un Programma che ha coinvolto Parti sociali europee (CES, Business Europe, UEAPME e CEEP), Commissione europea, Presidenza del Consiglio dell'Unione Europea e Stati membri allo scopo di rafforzare la qualità, l'offerta e l'immagine degli apprendistati in Europa, estendendo anche i processi di mobilità. Il programma è stato lanciato attraverso una prima dichiarazione congiunta da parte delle Parti sociali e delle Istituzioni europee, seguita da un'ulteriore dichiarazione del Consiglio dei Paesi dell'Unione Europea, e da singoli impegni da parte dei Paesi dell'Unione Europea.

In particolare tutti i Partner europei i sono impegnati a:

- considerare l'impegno comune e la fiducia reciproca come prerequisiti per il lancio dell'Alleanza europea per l'apprendistato;
- contribuire a cambiare positivamente l'atteggiamento nei confronti dell'apprendimento basato sul lavoro, promuovendo i vantaggi del sistema di apprendistato;
- contribuire all'accesso, fornitura, qualità e attrattiva degli apprendistati in

tutta l'Unione Europea, incoraggiando la creazione, il rilancio o la modernizzazione di programmi di apprendistato che rispettino i seguenti principi:

- basarsi su partenariati efficaci fra centri di istruzione e formazione e imprese, con il riconoscimento dei rispettivi ruoli;
- coinvolgere le parti sociali nella governance dei sistemi di apprendistato;
- assicurare l'alta qualità delle qualifiche e del processo di apprendimento;
- integrare i programmi di apprendistato nei sistemi nazionali/regionali di istruzione e formazione;
- definire un chiaro quadro regolamentare, che precisi responsabilità, diritti e obblighi di ogni parte in causa.

La responsabilità del successo dell'*European Alliance for Apprenticeships*, sebbene questa iniziativa sia gestita dalla Commissione, ricade sugli Stati membri e sull'impegno dei rispettivi portatori d'interesse: infatti l'EaFA ha mobilitato i Paesi dell'UE e le parti interessate, sostenendo la stipula di accordi bilaterali e nazionali e di iniziative e meccanismi di cooperazione, promuovendo la riforma dei sistemi di apprendistato e aumentando la consapevolezza dei benefici dell'apprendistato, nonché contribuendo all'evoluzione del contesto politico mediante un'attività di ricerca e di dialogo.

Il Cedefop e l'*European Training Foundation* sostengono questo processo con le loro attività di analisi e ricerca.

Purtroppo i numeri dell'accesso all'apprendistato non sono positivi: come si può vedere dalla tabella seguente i nuovi contratti di apprendistato stipulati in Europa tendono a diminuire in tutti i principali Paesi, con l'eccezione della Spagna, dove è stato introdotto un nuovo regime.

Tab. 2 - Numero di nuovi contratti di apprendistato stipulati in Europa

Paese	Ultimo dato disponibile	Anno	Tendenza
Inghilterra	494.200	2014/15	Diminuzione
Francia	273.295	2014	Diminuzione
Germania	522.232	2014	Diminuzione
Danimarca	69.669	2015	Diminuzione
Italia	197.398	2015	Diminuzione
Belgio	26.018	2013	Stabile
Olanda	102.661	2014/15	Diminuzione
Spagna	139.864	2014	Aumento

Fonte: Dati tratti da: Confederazione europea dei sindacati (CES): *Quadro di qualità europeo per gli apprendistati – proposta dei sindacati europei*, 2016. Per l'Italia il dato è tratto da: ISFOL, *Verso il sistema duale XVI monitoraggio*, I libri del Fondo sociale europeo 2016.

Nel commentare questi dati la CES (Confederazione europea dei sindacati) nota che il declino di posti di lavoro in apprendistato è dovuto al clima generale dell'economia, *che non si prestava a un'espansione, né alla predisposizione da*

parte dei datori di lavoro ad assumere responsabilità per assumere nuovi dipendenti, compresi gli apprendisti³.

L'elevato tasso di abbandono rappresenta un altro preoccupante elemento da considerare: infatti il numero di giovani che abbandonano il posto di apprendista prima di arrivare a conseguire la qualifica è piuttosto alto in tutti i Paesi d'Europa.

Tab. 3 – Tasso di abbandono dell'apprendistato

<i>Germania</i>	25%
<i>Inghilterra</i>	18%
<i>Danimarca</i>	48%
<i>Francia</i>	27%
<i>Italia</i>	44,6%*

Fonte: Dati tratti da: Confederazione europea dei sindacati (CES): *Quadro di qualità europeo per gli apprendistati - proposta dei sindacati europei*, 2016. Per l'Italia il dato è tratto da: ISFOL. *Verso il sistema duale XVI monitoraggio*, I libri del Fondo sociale europeo 2016; in questo caso come abbandoni sono stati considerati gli apprendisti che terminano il loro rapporto di lavoro prima di un anno.

1. L'impegno dei sindacati

Le organizzazioni sindacali hanno fornito un importante contributo al rafforzamento dell'*European Alliance for Apprenticeships* ed hanno elaborato una proposta per un *Quadro di qualità europeo per gli apprendistati*⁴, che presenta 20 principi guida, o standard di qualità, che rappresentano le caratteristiche che dovrebbe assumere il sistema di apprendistato per essere considerato un sistema di qualità. Per ognuno di questi standard sono indicati anche:

- i criteri per stabilire se un sistema di apprendistato risponde allo standard prefissato;
- alcuni esempi nazionali di buone pratiche che rispondono allo standard.

Nel quadro seguente riepiloghiamo i principi guida elaborati dai sindacati europei.

³ CONFEDERAZIONE EUROPEA DEI SINDACATI (CES): *Quadro di qualità europeo per gli apprendistati - proposta dei sindacati europei*, 2016.

⁴ CONFEDERAZIONE EUROPEA DEI SINDACATI (CES): *Quadro di qualità europeo per gli apprendistati - proposta dei sindacati europei*, 2016.

Principi guida per la qualità dell'apprendistato elaborati dai sindacati europei

- Creare un apposito quadro regolamentare, in cui responsabilità, diritti e obblighi di ogni parte coinvolta siano formulati e applicabili in modo chiaro;
- Incoraggiare partenariati nazionali con le parti sociali ai fini di progettazione, attuazione e governance dei programmi di apprendistato;
- Garantire un'integrazione adeguata dei programmi di apprendistato nel sistema formale di istruzione e formazione attraverso un sistema di qualifiche e competenze riconosciute che potrebbero far accedere a un'istruzione di grado superiore o all'apprendimento permanente;
- Assicurare che le qualifiche e le abilità acquisite e il processo di apprendistato siano di alta qualità, con standard definiti riguardo ai risultati dell'apprendimento e alla garanzia della qualità, e che il modello di apprendistato sia trasferibile oltre le frontiere e in grado di aprire la strada a uno sviluppo verso lavori altamente qualificati;
- Includere una forte componente di formazione e apprendimento di alta qualità basato sul lavoro, che deve integrare le competenze specifiche con abilità più ampie, trasversali e trasferibili, facendo sì che i partecipanti possano adattarsi al cambiamento dopo aver concluso l'apprendistato;
- Coinvolgere adeguatamente datori di lavoro e autorità pubbliche nel finanziamento dei programmi di apprendistato, garantendo al tempo stesso livelli adeguati di retribuzione e protezione sociale degli apprendisti, e fornendo incentivi appropriati a tutte le parti in causa, specialmente alle piccole e medie imprese, per partecipare e rendere disponibile un numero adeguato di posti di apprendistato;
- Coprire più settori e professioni/mestieri, compresi i settori nuovi e innovativi a elevato potenziale di occupazione, e tener conto delle previsioni relative ai futuri fabbisogni di competenze;
- Facilitare la partecipazione dei giovani con meno opportunità, fornendo loro servizi di orientamento professionale, formazione preparatoria e altre forme mirate di sostegno;
- Promuovere l'adesione ai programmi di apprendistato tramite un'opera di sensibilizzazione mirata ai giovani, ai loro genitori, agli erogatori di istruzione e formazione e ai servizi pubblici per l'occupazione, mettendo in risalto gli apprendistati come iter per conseguire l'eccellenza.

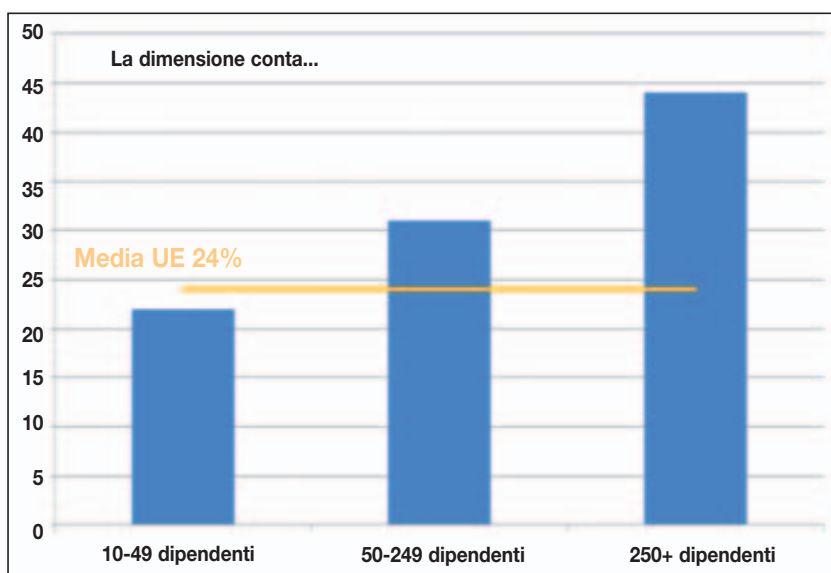
Fonte: Confederazione europea dei sindacati (CES): *Quadro di qualità europeo per gli apprendistati – proposta dei sindacati europei*, 2016

2. L'impegno dei datori di lavoro

Lo sviluppo dell'apprendistato dipende fortemente dalla disponibilità dei datori di lavoro ad offrire tirocini, formazione aziendale e formulare piani di formazione di concerto con le scuole ed i Centri di Formazione Professionale. Nel 2010 circa un quarto delle imprese europee con oltre 10 dipendenti ha formato apprendisti, anche se in numerosi Stati membri si registrano percentuali molto più basse.

Come dimostra il grafico seguente, sono le grandi imprese a formare con maggiore frequenza gli apprendisti. Le imprese medie, piccole, e soprattutto micro necessitano di sostegno ed incentivazioni per divenire in grado di offrire posti in apprendistato e acquisire le competenze e le qualificazioni necessarie per svolgere l'attività formativa.

Fig. 1 – Percentuale di imprese che offrono posti in apprendistato secondo la loro dimensione



Fonte: Eurostat

In Germania gli imprenditori hanno promesso di aumentare l'offerta di posti di apprendistato e di fornire ai giovani tre offerte di formazione in apprendistato se privi di contratto entro una certa data. Gli imprenditori hanno anche accettato di offrire 20.000 posti di "formazione introduttiva" l'anno, come ponte verso il contratto di apprendistato. Inoltre, le Parti Sociali hanno accettato di condurre attività congiunte per aumentare il numero di giovani migranti partecipanti alla formazione in apprendistato.

3. L'impegno dell'Unione Europea

L'attenzione dell'Unione Europea è stata ulteriormente ribadita dalle conclusioni del Consiglio europeo di Riga (22/6/2015), che hanno rafforzato l'enfasi sull'apprendistato inserendo al primo posto, tra le priorità specifiche per l'Istruzione e Formazione Professionale e per l'apprendimento degli adulti fino al 2020,

la promozione dell'apprendimento basato sul lavoro in tutte le sue forme, con particolare attenzione all'apprendistato, coinvolgendo le parti sociali, le imprese, le camere di commercio e i fornitori di IFP, nonché stimolando l'innovazione e l'imprenditorialità.

Per sostenere questo processo la Commissione europea, oltre ad attivare specifiche linee di finanziamento attraverso il programma Erasmus+, ha costituito un gruppo di lavoro composto da rappresentanti di alto livello di tutti gli Stati membri europei; questo gruppo ha predisposto, con il supporto tecnico del Cedefop e dell'*European Training Foundation*, 20 "Principi guida" per l'apprendistato di alte prestazioni, che presentiamo nel prospetto seguente⁵:

Venti "Principi guida" per l'apprendistato di alte prestazioni

Principi riguardanti il Governo nazionale ed il coinvolgimento delle Parti sociali

- Definire un quadro giuridico chiaro e coerente che permetta ai partner dell'apprendistato di agire in modo efficace e garantire i diritti e le responsabilità reciproche
- Sviluppare un dialogo strutturato e continuo tra tutti i partner dell'apprendistato, comprendente modalità trasparenti di coordinamento e di decisione
- Rafforzare il ruolo delle Parti sociali rafforzandone le capacità organizzative e l'assunzione di responsabilità per la sua attuazione
- Assicurare una cooperazione sistematica tra le scuole professionali, i centri di formazione e le imprese
- Condividere costi e benefici per il reciproco vantaggio di aziende, fornitori di formazione e gli allievi

Principi riguardanti il sostegno per le imprese, in particolare le PMI, che offrono posti in apprendistato

- Definire misure che rendano l'apprendistato più attraente e accessibile alle PMI
- Trovare il giusto equilibrio tra gli specifici fabbisogni di competenze delle imprese formative e l'esigenza generale di migliorare l'occupabilità degli apprendisti
- Prestare particolare attenzione alle imprese che non hanno esperienza di apprendistato
- Sostenere le aziende che forniscono posti di apprendistato per gli studenti svantaggiati
- Motivare e sostenere le imprese perché nominino formatori e tutor qualificati

Principi riguardanti l'attrattività dell'apprendistato ed il miglioramento dell'orientamento professionale

- Promuovere la permeabilità tra IeFP e altri percorsi educativi e professionali
- Migliorare l'immagine della Formazione Professionale e dell'apprendistato, promuovendo l'eccellenza della formazione
- Rafforzare l'orientamento professionale per consentire ai giovani di fare scelte fondate
- Migliorare l'attrattività dell'apprendistato innalzando la qualità dei docenti
- Promuovere l'attrattività dell'Istruzione e Formazione Professionale e dell'apprendistato conducendo numerose attività di sensibilizzazione

⁵ EUROPEAN COMMISSION, *High-performance apprenticeships & work-based learning: 20 guiding principles*, 2016.

Principi riguardanti la garanzia della qualità nell'apprendimento attraverso il lavoro

- Definire un quadro chiaro per la garanzia della qualità del sistema di apprendistato a livello di sistema, di organismo formatore e di impresa, assicurando un feedback sistematico
- Garantire che il contenuto dei programmi di Formazione Professionale risponda alle mutevoli esigenze di competenze nelle imprese e nella società
- Promuovere la fiducia e il rispetto reciproco attraverso la cooperazione regolare tra i partner dell'apprendistato
- Garantire una valutazione equa, valida e autentica dei risultati dell'apprendimento
- Sostenere lo sviluppo professionale continuo dei formatori in azienda e migliorare le loro condizioni di lavoro

Fonte: European Commission, *High-performance apprenticeships & work-based learning: 20 guiding principles*, 2016.

4. L'impegno degli Stati membri

Nell'ambito dell'EAfA sono state avviate una serie iniziative congiunte tra i Paesi europei per diffondere l'apprendistato. Uno dei protagonisti di questa attività è stato il governo tedesco, impegnato in una sorta di diplomazia di apprendistato multilaterale e bilaterale, forte della fondamentale esperienza acquisita con il suo sistema di apprendistato: Germania, Spagna, Grecia, Portogallo, Italia, Slovacchia e Lettonia, in associazione con la Commissione europea, hanno firmato il *"Berliner Memorandum"*, che include misure concrete per introdurre nei Paesi firmatari un sistema di istruzione professionale basato sul modello tedesco di formazione duale. Per la fase iniziale, i Paesi partecipanti hanno deciso di avviare una serie di scambi e di visite di studio, di istituire reti regionali di Formazione Professionale, di dare vita a iniziative di consultazione, sulla base di finanziamenti provenienti principalmente dal governo tedesco. Inoltre Germania, Austria, Svizzera, Lussemburgo e Danimarca (ovvero i Paesi nei quali il sistema di apprendistato è più diffuso e consolidato) si sono impegnati a produrre una serie di strumenti per contribuire all'attuazione dei principi di formazione in alternanza.

Importanti processi di riforma sono anche in atto in singoli Paesi europei.

In Francia sono state annunciate una serie di misure per sviluppare la formazione in apprendistato, per raggiungere l'obiettivo di avere 500.000 apprendisti entro il 2017.

In Spagna è in fase di attuazione il regio decreto (2012), che ha istituito due tipi di apprendimento basato sul lavoro (contratti per la formazione ed apprendistati da una parte, Formazione Professionale in alternanza nel sistema di istruzione dall'altra).

L'Inghilterra ha avviato un processo di revisione dell'apprendistato che si basa su quattro principi:

- l'apprendistato è un lavoro in un'occupazione qualificata;
- l'apprendistato necessita di una formazione sostanziale e permanente, della durata minima di 12 mesi e comprendente una formazione teorica, fuori del posto di lavoro;
- l'apprendistato permette di acquisire una competenza totale in una professione, dimostrata dal conseguimento di standard definiti dai datori di lavoro;
- l'apprendistato permette di acquisire competenze trasferibili, tra cui quelle relative ad inglese e matematica, per sviluppare la carriera professionale.

Gli apprendisti dovranno dimostrare la loro competenza tramite un accertamento rigoroso e indipendente, predisposto con i datori di lavoro. Sono stati costituiti gruppi di datori di lavoro ("Trailblazers") per riscrivere gli standard di apprendistato per le diverse professioni dei rispettivi settori. Inoltre il Governo si è impegnato a realizzare un obiettivo di 3 milioni di nuovi posti di lavoro in apprendistato entro il 2020.

In Danimarca, a seguito delle discussioni fra governo e parti sociali, nel 2014 è stata adottata una nuova riforma denominata *Migliorare l'istruzione e la formazione professionale*.

La riforma dell'apprendistato in Danimarca

La riforma si prefigge quattro obiettivi:

- un maggior numero di giovani deve scegliere di iniziare un apprendistato subito dopo aver raggiunto il livello scolastico 9 o 10;
- un maggior numero di giovani deve completare l'apprendistato;
- gli apprendistati devono essere destinati a tutti gli studenti, affinché questi ultimi possano realizzare il loro massimo potenziale;
- rafforzare la fiducia e l'immagine positiva degli apprendistati.

Per ognuno degli obiettivi precedenti è stato fissato un indicatore misurabile:

- almeno il 25% dei giovani deve scegliere un apprendistato subito dopo aver conseguito il livello scolastico 9 o 10; questa percentuale deve salire almeno al 30% entro il 2025;
- il tasso di completamento dell'apprendistato deve aumentare dal 52% del 2012 ad almeno il 60% entro il 2020 e almeno al 67% entro il 2025;
- la percentuale degli studenti più brillanti – misurata come quota di studenti che completano un numero totale di materie a un livello che supera il livello minimo obbligatorio definito dai comitati competenti in materia di formazione professionale – deve aumentare anno dopo anno; deve essere, inoltre, ottenuto un elevato tasso di occupazione per gli apprendisti neodiplomati;
- il benessere degli apprendisti e la soddisfazione delle imprese che li assumono deve aumentare gradualmente fino al 2020.

Operativamente la riforma propone quanto segue:

- vengono introdotti requisiti minimi di ammissione in danese e matematica;
- viene offerta agli apprendisti la possibilità di specializzarsi in modo più graduale, riducendo l'iter di accesso professionale a quattro aree più ampie, oltre all'introduzione di un corso basilare;
- viene data agli apprendisti la possibilità di ottenere una qualifica generale di scuola secondaria di secondo grado, che permetta di accedere all'istruzione universitaria.

Anche il nostro Paese ha cercato di adeguarsi a questa rinnovata attenzione ed ha potenziato le forme di apprendistato e di alternanza, che è stata resa obbligatoria nella scuola. In particolare, per favorire l'impegno delle aziende in favore dell'apprendistato per il conseguimento della qualifica o del titolo di studio, il Governo ha concesso una serie di incentivi con alcuni provvedimenti varati nel 2013 e nel 2014 (*Jobs Act*). Inoltre nel 2015 il Ministero del Lavoro ha concesso finanziamenti aggiuntivi per lo svolgimento dell'attività di formazione all'interno ed all'esterno dell'impresa. A fine 2016 erano 1524 gli apprendisti assunti per il conseguimento della qualifica o del diploma professionale sulla base di questi finanziamenti (oltre a circa 20.000 iscritti alla IeFP con le modalità di alternanza scuola lavoro rafforzata ed impresa formativa simulata), dei quali oltre 1000 all'interno della sola Regione Lombardia⁶.

5. Uno sviluppo interessante: l'apprendistato a livello terziario

Una delle novità più interessanti degli ultimi anni è lo sviluppo dell'apprendistato a livello terziario. Si tratta di una tendenza particolarmente importante per due ragioni:

- perché l'utilizzo di questo strumento per accedere ad occupazioni di livello medio-superiore amplia di molto il panorama delle opportunità professionali offerte ai giovani e dei posti di lavoro disponibili, ovviando così alla diminuzione di posti di lavoro a livello di qualificazione iniziale che si registra in tutta Europa;
- perché l'utilizzo di questo strumento a livello superiore contribuisce a valorizzarne l'immagine.

In Germania è possibile accedere a studi duali attraverso le *Berufsakademien* (Accademie professionali). Chi voglia intraprendere un corso di studi in una *Berufsakademie* deve, contemporaneamente alla presentazione della domanda d'iscrizione al corso, stipulare un attinente contratto di formazione con una delle imprese riconosciute come partner dalla *Berufsakademie*. Il corso segue il siste-

⁶ INAPP, *Sperimentazione del sistema duale nella IeFP: analisi dello stato di avanzamento delle programmazioni regionali*, Luglio 2017

ma duale, e lo studente alterna periodi di impegno di circa tre mesi all'interno dell'azienda e della scuola. Sono disponibili quindi due luoghi e livelli di apprendimento nei campi tecnologico, economico e sociale.

Il programma di studi viene sviluppato in stretta collaborazione dall'impresa e dalla *Berufsakademie* e implementato durante il corso, che dura sei semestri. Un corso di studi positivo termina con il conferimento da parte della *Berufsakademie* di un titolo corrispondente ad una laurea di primo livello. Attualmente gli studenti iscritti alle *Berufsakademien* sono circa 13.000⁷.

Anche in Francia esiste la possibilità di conseguire in apprendistato qualunque titolo a livello post secondario ed Universitario. L'apprendistato alto è organizzato d'intesa tra impresa, Università, e CFA (*Centre de Formation des apprentis*); nel 2010 il 10,3% degli apprendisti francesi (43.000 giovani) studiava per conseguire un titolo universitario, e la proporzione di apprendisti universitari è aumentata di 4 volte nel giro di 15 anni.

In molti Paesi, tra i quali la Polonia e il Regno Unito, stage e tirocini fanno parte dei programmi accademici.

La Romania sta aumentando gli stage per gli studenti in istruzione terziaria.

In Svezia, tutta l'istruzione professionale superiore combina l'apprendimento scolastico con la formazione sul posto di lavoro. La formazione sul posto di lavoro viene strutturata come parte integrante del programma. Nella Formazione Professionale avanzata di secondo livello, l'istruzione deve integrare l'apprendimento scolastico con l'apprendimento sul posto di lavoro per almeno un quarto della sua durata.

L'Olanda offre istruzione universitaria a ciclo breve (gli *associate degrees*), che dura generalmente intorno ai due anni. Gli "*associate degrees*" possono essere programmi a tempo pieno, part-time o duali. Circa la metà degli studenti seguono programmi duali, che combinano l'apprendimento con il lavoro.

Anche in Italia, com'è noto, è stato introdotto l'apprendistato per il conseguimento di un titolo terziario. Finora questa opportunità è stata sfruttata soprattutto per il conseguimento di master universitari, anche se non mancano iniziative destinate al conseguimento di una laurea triennale o magistrale.

⁷ ASSOCIAZIONE TREELLE-FONDAZIONE ROCCA, *Educare alla cittadinanza, al lavoro ed all'innovazione, Il modello tedesco e proposte per l'Italia*, 2015. Il volume contiene un'analisi approfondita dell'apprendistato in Germania.

Tab. 4 Apprendisti assunti con contratto di apprendistato per l'alta formazione e la ricerca (2014)

	<i>Laurea triennale</i>	<i>Laurea magistrale</i>	<i>Master di primo livello</i>	<i>Master di secondo livello</i>	<i>Dottorato</i>	<i>Totale</i>
<i>Percorsi attivi</i>	37	11	273	144	90	555
<i>Percorsi avviati</i>	10	3	186	81	51	331
<i>Percorsi conclusi</i>	12	4	159	42	1	218

Fonte: ISFOL-INAPP. *Verso il sistema duale, XVI monitoraggio*, I libri del Fondo sociale europeo 2016

6. Una Raccomandazione europea per garantire la qualità dell'apprendistato

Per garantire la qualità e l'efficacia dei programmi di apprendistato è in fase di elaborazione da parte della Commissione europea una proposta di Raccomandazione sull'istituzione di un Quadro europeo per apprendistati di qualità ed efficaci. Il Quadro potrebbe comprendere i seguenti criteri di qualità:

- **Accordo scritto:** stipula di un accordo scritto tra il datore di lavoro, l'apprendista e l'istituto di Formazione Professionale (diritti e doveri).
 - **Risultati di apprendimento:** definizione dei risultati di apprendimento previsti da ogni apprendistato, comprese le competenze professionali, le abilità trasversali, lo sviluppo personale e le opportunità di carriera.
 - **Supporto pedagogico:** costituzione di formatori interni all'impresa, cooperazione con le strutture formative ed i docenti, attività di orientamento e di feed-back.
 - **Componente basata sul lavoro:** necessità che una parte sostanziale dell'apprendimento si svolga in un luogo di lavoro.
 - **Retribuzione:** necessità di una retribuzione adeguata per gli apprendisti, tenendo conto dei contesti nazionali e settoriali e del principio della suddivisione dei costi.
 - **Protezione sociale:** necessità di fornire un'adeguata tutela e assicurazione sociale agli apprendisti, sulla base del contesto nazionale.
 - **Condizioni di lavoro:** fornire condizioni di lavoro adeguate agli apprendisti, in particolare per quanto riguarda la salute e la sicurezza.
- Il Quadro dovrebbe riguardare anche alcune condizioni di contesto, quali:
- **Quadro normativo:** istituzione di un adeguato quadro normativo per la progettazione, la *governance* e l'attuazione degli apprendistati.

- **Approccio di partenariato:** attuazione di un approccio di partenariato per gli *stakeholders* dell'apprendistato, con particolare attenzione alle parti sociali ed alle loro responsabilità.
- **Sostegno alle imprese:** istituzione di un supporto (finanziario / non finanziario) alle imprese, in particolare alle PMI, e alle modalità di ripartizione dei costi.
- **Flessibilità dei percorsi:** garantire flessibilità dei requisiti di ingresso all'apprendistato e dell'accesso dall'apprendistato a ulteriori opportunità di apprendimento.
- **Orientamento alla carriera e sensibilizzazione:** coinvolgimento delle parti interessate nell'orientamento professionale e nella sensibilizzazione all'apprendistato.
- **Trasparenza e mobilità:** aumentare la trasparenza e l'accesso agli apprendistati all'interno e tra gli Stati membri e valorizzare la mobilità transnazionale nelle qualifiche dell'apprendistato.
- **Assicurazione di qualità:** sviluppare la garanzia di qualità in apprendistato (in linea con la Raccomandazione EQAVET), con particolare attenzione ai risultati dell'apprendimento ed al monitoraggio degli esiti degli apprendisti.

L'Ente del Terzo Settore come modello organizzativo per lo svolgimento di attività formativa d'interesse generale

ANTONIO FICI¹

La recente legge di riforma del Terzo Settore fornisce un elenco di attività di interesse generale, nel quale sono incluse la Formazione Professionale ed altre attività formative. È possibile dunque avvalersi del modello organizzativo dell'Ente del Terzo Settore per lo svolgimento di attività formativa. Questa scelta, tuttavia, richiede una preliminare conoscenza delle norme, anche fiscali, che disciplinano la struttura e il funzionamento dell'Ente del Terzo Settore. Il presente articolo offre una introduzione generale alla riforma del Terzo Settore. Dopo aver presentato le fonti della nuova disciplina, descrive le caratteristiche fondamentali dell'Ente del Terzo Settore e ne confronta le varie tipologie particolari. Si sofferma quindi sulla governance dell'Ente del Terzo Settore al fine di sottolineare in che modo i suoi elementi più caratteristici si riflettano sull'attività di interesse generale e sulle sue modalità di svolgimento.

The recent law of reform of the Italian Third Sector provides a list of activities of general interest, including vocational training and other training activities. It is therefore possible to use the organizational models of the Third Sector to carry out training activities. This choice, however, requires preliminary knowledge of the rules, including the ones regarding taxation, that govern the structure and functioning of a Third Sector entity. This article provides a general introduction to the reform of the Third Sector. After presenting the sources of the new regulation, it describes the fundamental characteristics of an entity of the Third Sector and compares its various specific types. It then focuses on the governance of the entity of the Third Sector in order to highlight how its most characteristic elements affect the activity of general interest and its modes of conduct.

1. Le fonti della disciplina e la nozione di Ente del Terzo Settore

Nel luglio del 2017 si è concluso l'iter legislativo di riforma del Terzo Settore, con l'approvazione dei decreti legislativi 3 luglio 2017, n. 112, di revisione della disciplina in materia di impresa sociale, e 3 luglio 2017, n. 117, recante il Codice del Terzo Settore (CTS), entrambi attuativi della Legge delega 6 giugno 2016, n. 106².

¹ Professore di Diritto privato nell'Università degli Studi del Molise.

² La Legge delega 106/2016 prevedeva anche la riforma del servizio civile universale e dell'istituto del cinque per mille. Anche queste specifiche deleghe sono state attuate mediante, rispettivamente, i decreti legislativi 6 marzo 2017, n. 40 e 3 luglio 2017, n. 111. Ancora da emanarsi è invece il d.P.R. di approvazione dello statuto della Fondazione Italia Sociale, istituita dall'art. 10, comma 1, della legge delega.

Il CTS costituisce oggi il testo fondamentale in materia, quello su cui si fonda il “diritto del Terzo Settore” come autonomo sottosistema normativo. Il decreto sull’impresa sociale è invece dedicato alla disciplina di uno specifico soggetto del Terzo Settore (l’impresa sociale è, come vedremo, una delle diverse tipologie particolari di Enti del Terzo Settore). Nonostante la volontà legislativa di riordinare e semplificare la normativa previgente riunificandola in un solo testo, sono rimaste fuori dal CTS, oltre che la disciplina sull’impresa sociale, altre leggi e norme riconducibili al Terzo Settore, come ad esempio la Legge 8 novembre 1991, n. 381, sulle cooperative sociali, che peraltro il d.lgs. 112/2017 ha leggermente modificato³. Lo stesso CTS, tuttavia, si preoccupa di collegare a sé questi atti normativi esterni attraverso apposite norme di rinvio, rafforzando così l’unità complessiva del sottosistema “diritto del Terzo Settore”⁴.

Entrambi i decreti legislativi sono stati pubblicati nella Gazzetta ufficiale. Il d.lgs. 112/2017 nella G.U. del 19 luglio 2017. Il d.lgs. 117/2017 nella G.U. del 2 agosto 2017. Dal giorno successivo alla loro pubblicazione i due decreti sono entrati in vigore. Ed è a partire da queste due date (il 20 luglio 2017 e il 3 agosto 2017) che sono cominciati a decorrere una serie di termini entro i quali una serie di atti dovranno essere compiuti dalle amministrazioni pubbliche competenti (diversi decreti ministeriali attuativi devono essere emanati)⁵ e gli enti già costituiti (ed ascrivibili al Terzo Settore sulla base della normativa previgente) dovranno adeguarsi alle nuove disposizioni⁶.

Il Terzo Settore è un insieme di enti giuridici con particolari caratteristiche, che li identificano e distinguono da tutti gli altri enti giuridici (inclusi quelli appartenenti al “primo” e al “secondo” settore). Il principale merito di questa riforma è aver fornito una definizione chiara di quali enti giuridici compongono il Terzo Settore. Oggi, a differenza che in passato, non può più dubitarsi su cosa sia esattamente un Ente del Terzo Settore (ETS) ed ogni futura discussione in merito alla sua essenza dovrà necessariamente muovere o, quanto meno, tenere conto dell’inequivocabile dato normativo.

³ Precisamente all’art. 1, comma 1, lett. a), ai sensi di quanto previsto dall’art. 17, comma 1, d.lgs. 112/2017.

⁴ Cfr. artt. 40, commi 1 e 2, e 42 CTS.

⁵ L’elenco è, invero, abbastanza lungo. Tra questi decreti ministeriali spiccano ad esempio, per importanza, i decreti di cui agli artt. 6, comma 1, CTS, e 2, comma 3, d.lgs. 112/2017, in tema di attività secondarie; quello di cui all’art. 53, comma 1, CTS, sul funzionamento del registro unico nazionale del Terzo Settore; i decreti di cui agli artt. 14, comma 1, CTS, e 9, comma 2, d.lgs. 112/2017, sulle linee guida in tema di bilancio sociale.

⁶ Sul punto le norme di riferimento sono gli artt. 101, commi 2 e 4, CTS, e 17, comma 3, d.lgs. 112/2017. Ma molto significativo è anche, sul versante fiscale, l’art. 82, comma 3, CTS.

Secondo l'art. 4, comma 1, CTS "sono Enti del Terzo Settore le organizzazioni di volontariato, le associazioni di promozione sociale, gli enti filantropici, le imprese sociali, incluse le cooperative sociali, le reti associative, le società di mutuo soccorso, le associazioni, riconosciute o non riconosciute, le fondazioni e gli altri enti di carattere privato diversi dalle società costituiti per il perseguimento, senza scopo di lucro, di finalità civiche, solidaristiche e di utilità sociale mediante lo svolgimento di una o più attività di interesse generale in forma di azione volontaria o di erogazione gratuita di denaro, beni o servizi, o di mutualità o di produzione o scambio di beni o servizi, ed iscritti nel registro unico nazionale del Terzo Settore".

Dalla definizione per esteso richiamata, letta in collegamento con altre norme del CTS, si evince che gli elementi essenziali della fattispecie "Ente del Terzo Settore" sono:

- a) la forma giuridica di associazione, riconosciuta o non riconosciuta⁷, o di fondazione o altro ente di carattere privato diverso dalle società⁸;
- b) lo svolgimento in via esclusiva, o quanto meno principale, di una o più attività di interesse generale, in forma non solo gratuita, volontaria o erogativa, ma anche mutualistica o imprenditoriale;
- c) il perseguimento di finalità civiche, solidaristiche o di utilità sociale;
- d) l'agire senza scopo di lucro, in conformità a quanto più specificamente disposto dall'art. 8 CTS⁹;
- e) l'iscrizione nel Registro Unico Nazionale del Terzo Settore (RUN)¹⁰.

Questi requisiti sono cumulativi, nel senso che devono essere tutti quanti posseduti da un determinato Ente affinché esso possa essere del Terzo Settore. Essi definiscono un'identità così peculiare da rendere l'Ente che li soddisfa "terzo" rispetto sia agli enti pubblici ("primo" settore), sia agli enti con finalità

⁷ L'art. 22 CTS introduce per le associazioni (e le fondazioni) del Terzo Settore la possibilità di ricorrere ad una particolare procedura per il riconoscimento della personalità giuridica, che si ottiene in forma automatica (e non già per concessione dell'autorità pubblica, come invece continua ad essere, ai sensi del d.P.R. 361/2000, per le associazioni e le fondazioni che non appartengono al Terzo Settore) grazie all'intervento del notaio nella fase costitutiva dell'Ente, che deve avere un patrimonio minimo di 15.000 euro se associazione e di 30.000 se fondazione, e alla sua iscrizione nel Registro Unico Nazionale del Terzo Settore (RUN). Per effetto del riconoscimento, delle obbligazioni dell'ente risponde soltanto quest'ultimo con il suo patrimonio.

⁸ A questa norma deroga l'art. 1, comma 1, d.lgs. 112/2017, che consente alle imprese sociali di avere anche la forma di società. Società sono anche le cooperative sociali di cui alla Legge 381/91.

⁹ Solo in alcune imprese sociali, come osserveremo in seguito, è ammessa una parziale lucratività, cioè la possibilità di distribuire, entro determinati limiti, oggettivi e soggettivi, dividendi ai soci.

¹⁰ Gli ETS devono inoltre iscriversi nel registro delle imprese qualora svolgano attività esclusivamente o principalmente in forma di impresa commerciale (art. 11, comma 2, CTS). Le imprese sociali, invece, sono soggette soltanto all'obbligo di iscrizione nel registro delle imprese (nella sezione speciale di quest'ultimo, loro dedicata) (art. 11, comma 3, CTS).

lucrative (“secondo” settore). Ma allo stesso tempo diverso anche dagli enti senza scopo di lucro genericamente intesi quali, ad esempio, le associazioni rappresentative di imprenditori o di altre categorie economiche, i sindacati, i partiti politici¹¹ ed ogni altra associazione o fondazione che, pur essendo *non profit*, cioè possedendo il requisito di cui alla precedente lettera d), tuttavia non presenti gli altri requisiti identificativi dell’ETS. In definitiva, la confusione che spesso si realizzava, a tutti i livelli, tra Terzo Settore e settore non lucrativo dovrebbe adesso essere definitivamente superata dalla nuova disciplina¹². Per essere ETS non basta infatti essere associazione o fondazione senza scopo di lucro, ma occorre altresì svolgere, in via esclusiva o principale, un’attività di interesse generale (ai sensi, come meglio vedremo, dell’art. 5), perseguire le finalità indicate dal CTS, ed essere iscritti nel RUN. Solo agli enti iscritti al RUN sono riservate le agevolazioni fiscali¹³, le altre misure di promozione e sostegno¹⁴ ed il rapporto privilegiato con gli enti pubblici¹⁵, così come adesso previsti e disciplinati dal CTS¹⁶. D’altra parte, solo gli enti iscritti al RUN sono sottoposti al particolare regime di controllo pubblico previsto nel CTS.

2. Le tipologie particolari di enti del Terzo Settore e l’Ente del Terzo Settore “atipico”

Il CTS individua alcune tipologie “particolari” di ETS, mettendo a disposizione dei potenziali interessati un “menù” di forme organizzative abbastanza ricco da soddisfare una varietà di “gusti”, cioè esigenze specifiche di natura diversa comunque correlate a quella più generale di dar vita ad un Ente appartenente al Terzo Settore. La pluralità di modelli non è dunque il prodotto di un legislatore

¹¹ Queste tipologie di soggetti sono peraltro, assieme alle amministrazioni pubbliche, espressamente escluse dal perimetro del Terzo Settore dall’art. 4, comma 2, CTS, secondo cui “non sono Enti del Terzo Settore”. Diversamente, il CTS ritiene non applicabili le proprie disposizioni (salvo quelle in materia di centri di servizi per il volontariato) alle fondazioni di origine bancaria, ma non esclude espressamente la loro astratta appartenenza al Terzo Settore (art. 3, comma 3, CTS). Già la Legge delega 106/2016 prevedeva all’art. 1, comma 1, che “alle fondazioni bancarie, in quanto enti che concorrono al perseguimento delle finalità della presente legge, non si applicano le disposizioni contenute in essa e nei relativi decreti attuativi”.

¹² Il settore *non profit*, per contro, rimane privo di una legislazione organica e completa, poiché ad esso continuerà ad applicarsi la “scarna” disciplina di associazioni e fondazioni del codice civile. La riforma del Terzo Settore non ha infatti novellato il codice civile se non mediante l’inserimento dell’art. 42-*bis* su trasformazione, fusione e scissione.

¹³ Cfr. artt. 79 e ss. CTS.

¹⁴ Cfr. artt. 58 e ss. CTS.

¹⁵ Cfr. artt. 55 e ss. CTS.

¹⁶ Nonché dal d.lgs. 112/2017 per quanto riguarda le imprese sociali.

eccessivamente cauto o poco coraggioso (poiché avrebbe conservato distinzioni tra ETS presenti nella disciplina abrogata), bensì di un legislatore attento ai diversi possibili bisogni sottostanti la costituzione di un ETS. Inoltre, tale pluralità non può di per sé essere causa di divisioni interne o di (eventuale) frammentazione del Terzo Settore sotto il profilo della rappresentanza politico-istituzionale. Le differenze tra tipologie, infatti, non sono ampie, né investono il “nocciolo duro” dell’identità, ma sono ridotte al minimo e riguardano soltanto particolari aspetti che, come vedremo, attengono soprattutto alle forme di esercizio dell’attività di interesse generale.

A ciascuna fattispecie particolare di ETS corrisponde una disciplina particolare (oltre che una distinta sezione del RUN¹⁷) che ne individua alcuni elementi di specialità, contribuendo così alla sua distinzione dalle altre fattispecie particolari di ETS, e alla sua specificazione rispetto alla fattispecie generale ed “atipica” di ETS. Se si eccettua l’impresa sociale, queste discipline particolari non sono ampie, ma si riducono a poche disposizioni normative.

Tale disciplina particolare, come spiegato, può trovarsi o all’interno oppure, in alcuni limitati casi, all’esterno del CTS. La disciplina particolare di una categoria di ETS prevale sulla disciplina generale dell’ETS, che tuttavia si applica anche alle categorie particolari di ETS, ove non derogata dalla loro disciplina particolare ed in quanto compatibile con quest’ultima (art. 3, comma 1, CTS).

La tabella sottostante presenta i principali tratti distintivi di ciascuna tipologia particolare di ETS e ne consente, così, un primo confronto comparativo¹⁸.

¹⁷ Gli ETS, con l’unica eccezione delle reti associative, possono iscriversi in una sola sezione del RUN (art. 46, commi 1 e 2, CTS).

¹⁸ Non inseriamo in questa tabella l’Ente religioso civilmente riconosciuto, perché esso propriamente non è un ETS, anche se le norme del CTS sono ad esso applicabili (art. 4, comma 3, CTS), ciò che comporta che delle opportunità offerte dalla nuova disciplina del Terzo Settore anche gli Enti religiosi potranno in principio avvalersi.

Tabella 1. – Tipologie particolari di Enti del Terzo Settore

Denominazione e acronimo	Forma giuridica	Caratteristiche dell'attività di interesse generale	Base sociale	Requisiti di governance
Organizzazioni di volontariato (ODV)	Associazione riconosciuta o non riconosciuta	- prevalentemente in favore di terzi non associati - prevalentemente mediante volontari associati - lavoratori (eventualmente) impiegati in numero non superiore al 50% dei volontari - è ammesso solo il rimborso delle spese come (eventuale) corrispettivo dell'attività	- almeno 7 persone fisiche o 3 ODV - possono ammettersi altri ETS o enti senza scopo di lucro ma in numero non superiore al 50% di ODV	- tutti gli amministratori devono essere associati - ai componenti degli organi sociali non possono essere attribuiti compensi, salvo rimborso spese
Associazioni di promozione sociale (APS)	Associazione riconosciuta o non riconosciuta	- in favore di associati, loro familiari o terzi non associati - prevalentemente mediante volontari associati - lavoratori (eventualmente) impiegati in numero non superiore al 50% dei volontari o al 5% degli associati	- almeno 7 persone fisiche o 3 APS - possono ammettersi altri ETS o enti senza scopo di lucro ma in numero non superiore al 50% di APS	Non sono APS i circoli privati e le associazioni di cui all'art. 35, comma 2.



Enti filantropici	Associazione riconosciuta o fondazione	- consiste nell'erogare denaro, beni o servizi, anche di investimento, a sostegno di categorie di persone svantaggiate o di attività di interesse generale - a tal fine, si avvalgono principalmente di contributi pubblici e privati, donazioni e lasciti testamentari, rendite e raccolta fondi	- obbligo di indicare in statuto i principi guida dell'attività (art. 38, comma 2) - contenuto minimo del bilancio sociale (art. 39)
Imprese sociali	Associazione, riconosciuta o non riconosciuta, fondazione, società (di ogni tipo, anche cooperativa), società unipersonale (ad esclusione di quella con socio persona fisica) Le cooperative sociali di cui alla Legge 381/91 sono imprese sociali di diritto	- attività di interesse generale in forma d'impresa - inserimento lavorativo di persone svantaggiate o lavoratori molto svantaggiati in un'attività d'impresa	- possibilità (per le imprese sociali in forma societaria) di destinare una quota inferiore al 50% degli utili e avanzi di gestione annuali a rivalutazione del capitale sociale o alla distribuzione di dividendi ai soci in misura non superiore all'interesse massimo dei BPF aumentato di due punti e mezzo - le imprese sociali non possono essere controllate da enti a scopo di lucro o enti pubblici



Reti associative	Associazione, riconosciuta o non riconosciuta	Coordinamento, tutela, rappresentanza, promozione o supporto degli ETS loro associati e delle loro attività di interesse generale, anche allo scopo di promuoverne ed accrescerne la rappresentatività presso i soggetti istituzionali	Almeno (anche indirettamente) 100 ETS o 20 fondazioni del TS con sede legale o operativa in almeno 5 Regioni o Province Autonome	Gli atti costitutivi o gli statuti disciplinano l'ordinamento interno, la struttura di governo e la composizione e funzionamento degli organi sociali nel rispetto dei principi di democraticità, pari opportunità ed eguaglianza di tutti gli associati e di elettività delle cariche sociali
Reti associative nazionali		Anche controllo degli ETS ad esse aderenti	Almeno (anche indirettamente) 500 ETS o 100 fondazioni del TS con sede legale o operativa in almeno 10 Regioni o Province Autonome	
Società di mutuo soccorso	<i>Sui generis</i>	Assistenza, prestazioni sociosanitarie, erogazione di sussidi e contributi economici per spese sanitarie e situazioni di disagio esclusivamente in favore dei soci e dei loro familiari conviventi e in forma non imprenditoriale	Persone fisiche e SMS i cui soci persone fisiche siano beneficiari delle prestazioni	Tutti gli amministratori devono essere soci

L'inquadramento di un ETS in una tipologia particolare, e dunque la scelta di costituire un ETS "tipico", è circostanza importante, perché alcune tipologie particolari di ETS godono di un trattamento più favorevole a livello fiscale e di sostegno pubblico, nonché nei rapporti con gli Enti pubblici. Tra tutti, sono le ODV e le APS i soggetti maggiormente favoriti dal legislatore. Anche nel nuovo decreto sull'impresa sociale ci sono diversi incentivi alla costituzione di nuove imprese sociali e alla loro patrimonializzazione.

Il CTS, tuttavia, non impone il ricorso ad un modello "tipico", ma consente agli interessati di costituire un ETS "atipico", cioè non appartenente ad alcuna delle categorie particolari di ETS previste e specificamente disciplinate dal legislatore. Infatti, è ETS qualsiasi associazione, riconosciuta o non riconosciuta, fondazione o altro Ente di carattere privato diverso dalle società costituiti per il perseguimento, senza scopo di lucro, di finalità civiche, solidaristiche e di utilità sociale mediante lo svolgimento di una o più attività di interesse generale in forma di azione volontaria o di erogazione gratuita di denaro, beni o servizi, o di mutualità o di produzione o scambio di beni o servizi, ed iscritti nel Registro Unico Nazionale del Terzo Settore (art. 4, comma 1, CTS). Agli ETS "atipici" il RUN dedica una specifica sezione, denominata "altri Enti del Terzo Settore" (art. 46, comma 1, lett. g).

L'ETS che corrisponde alla definizione generale di ETS e che abbiamo denominato "atipico", poiché non appartenente ad alcuna tipologia particolare di ETS, deve intendersi anche come tipologia "residuale", poiché ad essa può farsi ricorso qualora nessuna tipologia particolare di ETS risulti di fatto – in ragione dei vincoli normativi cui è sottoposta – praticabile o conveniente rispetto agli scopi prefissati, e s'intenda, ciononostante, mantenersi nel perimetro del Terzo Settore. Ad esempio, se si vuole svolgere un'attività di interesse generale in forma per lo più gratuita avvalendosi di volontari, ma non si vuole (o non si può) sottostare ai vincoli relativi al numero massimo di lavoratori dipendenti impiegabili, allora le tipologie dell'ODV e dell'APS non sono percorribili e si deve costituire un ETS "atipico", non qualificabile né come ODV né come APS. Lo stesso è a dirsi nel caso in cui ETS in numero inferiore a cento intendano creare una struttura di secondo livello finalizzata alla loro tutela e rappresentanza: questo ente strumentale non sarebbe qualificabile come rete associativa, ma potrebbe essere un "altro Ente del Terzo Settore", iscritto nella sezione g) del RUN¹⁹.

¹⁹ Questi enti di secondo livello svolgerebbero, infatti, un'attività riconducibile a quelle di cui alle lettere m) o u) dell'art. 5, comma 1, CTS. Ovviamente, non essendo questi enti reti associative, tanto meno "nazionali", essi non sarebbero destinatari delle norme applicabili a queste ultime fattispecie.

3. L'attività d'interesse generale

Lo svolgimento di una o più attività di interesse generale è uno degli elementi identificativi dell'ETS. La terminologia impiegata instaura un evidente collegamento tra l'ETS e l'art. 118, comma 4, della Costituzione, norma peraltro richiamata nell'art. 1 CTS. L'ETS è inteso dal legislatore come modello organizzativo funzionale al principio di sussidiarietà orizzontale, ovverosia possibile (ed anzi preferibile, nella misura in cui risulta legislativamente promossa ed incentivata) forma giuridica dell'azione associata dei cittadini rivolta allo svolgimento di attività di interesse generale. In più, l'elenco di cui all'art. 5, comma 1, CTS, può fornire utile supporto all'interpretazione della formula "attività di interesse generale" nel testo costituzionale. Nel CTS, infatti, il legislatore non ha lasciato indefinito quest'ultimo concetto, ma ha approntato una lista di attività di interesse generale. Una lista molto lunga, composta da ben ventisei voci, alcune delle quali, peraltro, comprensive di più attività o di attività dai confini abbastanza indeterminati. Si tratta di un elenco da considerarsi tassativo, sicché ai fini del CTS e della nozione di ETS, solo le attività di cui all'art. 5, comma 1, CTS, possono considerarsi di interesse generale, e non anche eventuali altre attività che nella lista non sono comprese. Dalla possibilità di includere l'attività concretamente svolta nell'elenco legislativo delle attività di interesse generale dipende dunque la possibilità per un Ente di costituirsi o qualificarsi come ETS (e di godere così del relativo trattamento fiscale, agevolativo, ecc.). A tal proposito, deve osservarsi che alcune attività sono individuate nel CTS facendo riferimento ad uno specifico atto normativo che le contempla, sicché il loro oggetto e perimetro devono essere valutati e definiti tenendo conto della specifica normativa oggetto di rinvio.

Tra le attività di interesse generale elencate nell'art. 5, comma 1, CTS (nonché nell'art. 2, comma 1, d.lgs. 112/2017, sull'impresa sociale), figura l'attività formativa, cui si fa specifico riferimento nelle lettere d), g), ed l), in questo modo:

"d) educazione, istruzione e formazione professionale, ai sensi della Legge 28 marzo 2003, n. 53, e successive modificazioni, nonché le attività culturale di interesse sociale con finalità educativa

...

g) formazione universitaria e post-universitaria

...

l) formazione extra-scolastica, finalizzata alla prevenzione della dispersione scolastica e al successo scolastico e formativo, alla prevenzione del bullismo e al contrasto della povertà educativa".

La disciplina dell'attività di interesse generale dell'ETS è così riassumibile.

L'ETS deve svolgere *una o più* attività di interesse generale di cui all'articolo 5, comma 1, CTS; non sussiste dunque l'obbligo di svolgere una sola delle attività indicate nella lista, ma è anzi espressamente contemplata l'opposta possibilità.

L'attività di interesse generale deve essere esercitata *in via esclusiva o principale*; ciò significa che l'ETS può svolgere *anche attività diverse* da quelle di cui all'art. 5, purché quella di interesse generale sia e rimanga "principale". A tal riguardo, il successivo art. 6 CTS specifica che tali eventuali attività diverse devono essere consentite dallo statuto dell'ETS e devono essere *secondarie e strumentali* rispetto alle attività di interesse generale; spetta ad un successivo decreto ministeriale definire il carattere secondario e strumentale dell'attività diversa che è consentita agli ETS.

L'attività di interesse generale deve essere svolta *in conformità alle norme particolari che ne disciplinano l'esercizio*. Questo inciso normativo persegue due finalità. La prima è di considerare d'interesse generale solo l'attività condotta nel rispetto di eventuali norme che ne regolino l'esercizio, come sovente accade, poiché molte attività contemplate nella lista, quale ad esempio quella sanitaria, costituiscono oggetto di normative specifiche. La seconda è di chiarire che l'art. 5, comma 1, CTS, nell'elencare le attività di interesse generale identificative di un ETS, non opera in deroga ad eventuali discipline di settore che, nel regolare quella particolare attività di interesse generale, ne riservino l'esercizio a particolari soggetti o a soggetti con determinate caratteristiche, tra cui l'ETS, così come oggi individuato e disciplinato, non rientri o tra cui soltanto alcuni ETS, e non anche altri, possano rientrare. Da qui l'importanza di conoscere la normativa relativa al settore di attività, che peraltro è spesso richiamata nel medesimo art. 5, comma 1, CTS.

In linea di principio, l'attività di interesse generale può essere svolta dall'ETS *in qualsiasi forma*, sia erogativa sia imprenditoriale, tanto in favore di terzi quanto dei propri associati. Specifici vincoli allo svolgimento dell'attività in una certa forma possono però valere, come già notato, per alcuni tipi di ETS (ad esempio, le ODV e le APS). Parimenti, alcuni particolari ETS (per esempio, le reti associative e le società di mutuo soccorso) sono vincolati allo svolgimento di una specifica attività di interesse generale. Le modalità di svolgimento dell'attività, a titolo gratuito o dietro versamento di corrispettivi, sono rilevanti sotto il profilo fiscale, in particolar modo ai fini della distinzione tra ETS commerciali e non commerciali, che è tracciata dall'art. 79 CTS.

L'elenco di cui all'art. 5, comma 1, CTS, può essere aggiornato mediante d.p.c.m. da adottarsi secondo le modalità specificate al secondo comma dell'art. 5 CTS.

Un elenco particolare di attività di interesse generale vige per le imprese sociali e si trova all'art. 2, comma 1, d.lgs. 112/2017, specificamente dedicato

a questa particolare tipologia organizzativa del Terzo Settore. Invero, l'elenco è molto simile a quello di cui all'art. 5, comma 1, CTS; le uniche differenze stanno nella presenza dell'attività di microcredito che, essendo per legge riservata alle società, non poteva essere contemplata per gli ETS diversi dalle imprese sociali (come detto, solo le imprese sociali, tra tutti gli ETS, possono avere la forma di società); e nell'assenza di alcune attività di interesse generale, come la beneficenza che, essendo intrinsecamente gratuite, non possono per definizione essere svolte in forma d'impresa (le imprese sociali sono ETS necessariamente imprenditoriali).

Anche per le imprese sociali è previsto che l'attività d'impresa di interesse generale debba essere svolta *in via principale*. In questo caso, tuttavia, il legislatore detta già un criterio di determinazione, allorché prevede che "si intende svolta in via principale l'attività per la quale i relativi ricavi siano superiori al settanta per cento dei ricavi complessivi dell'impresa sociale", affidando in ogni caso ad un successivo decreto ministeriale la definizione dei criteri di computo di questa percentuale minima²⁰.

Anche per le attività di interesse generale delle imprese sociali si specifica che queste debbano essere svolte in conformità alle norme particolari che ne disciplinano l'esercizio e il relativo elenco è aggiornabile con le stesse forme e modalità di quello generale di cui all'art. 5, comma 1, CTS.

Tra le imprese sociali, le cooperative sociali possono svolgere soltanto alcune delle attività di interesse generale, segnatamente quelle di cui all'art. 1, comma 1, lett. a), della Legge 381/91, così come modificato dall'art. 17, comma 1, d.lgs. 112/2017.

Per le imprese sociali, inoltre, s'intende di interesse generale anche l'attività d'impresa nella quale, a prescindere dal suo oggetto, siano occupate persone svantaggiate o lavoratori molto svantaggiati nella percentuale minima del 30% dei lavoratori. L'art. 2, comma 4, d.lgs. 112/2017, identifica più puntualmente queste categorie di soggetti, mentre il successivo comma 5 specifica come la percentuale minima debba essere calcolata. Naturalmente, nulla impedisce di avere imprese sociali che occupino persone svantaggiate o lavoratori molto svantaggiati in un'attività d'impresa che sia anche di interesse generale ai sensi dell'art. 2, comma 1.

²⁰ Un decreto ministeriale su questo specifico aspetto esiste già, essendo stato adottato nel gennaio del 2008 in attuazione della normativa previgente, cioè il d.lgs. 155/2006.

4. L'Ente del Terzo Settore come modello organizzativo per lo svolgimento di attività di interesse generale, tra vincoli ed opportunità

In generale, la struttura di governo di un ente si riflette sulle modalità di svolgimento della sua attività. Attività e *governance* sono aspetti indissolubilmente collegati tra loro. Ci si deve allora chiedere: in che modo la *governance* dell'ETS influenza l'attività di interesse generale da esso svolta? Cosa cambia se una certa attività di interesse generale è esercitata da un ETS piuttosto che da un altro soggetto giuridico? A quali conseguenze va incontro chi intende condurre una determinata attività di interesse generale, ad esempio, l'attività di Formazione Professionale, attraverso il veicolo dell'ETS? Perché mai fare questa scelta?

Al fine di tentare di rispondere a queste domande, o quanto meno di porre le basi per una riflessione più approfondita sul punto, è necessario esaminare l'ETS dal punto di vista della sua *governance* interna, conoscere le regole che ne disciplinano ordinamento ed amministrazione.

Naturalmente, non essendo l'ETS una fattispecie unitaria, poiché il CTS individua varie tipologie di Enti del Terzo Settore, il discorso deve tenere conto non solo delle norme generali, ma anche di quelle particolari su specifiche categorie di Enti del Terzo Settore.

A seguito della riforma, la *governance* dell'ETS può essere descritta ed analizzata sulla base dei seguenti criteri generali: a) autonomia, professionalità e responsabilità; b) assenza di scopo di lucro; c) coinvolgimento e partecipazione; d) trasparenza; e) controlli.

a) Pur avendo dettato regole innovative sotto il profilo della *governance* dell'ETS, la riforma non ha compresso l'autonomia statutaria degli ETS più di quanto non fosse necessario ad assicurare la coerenza della struttura organizzativa dell'ente rispetto alle sue finalità istituzionali e alle aspettative connesse al suo sostegno pubblico. Anzi, la riforma contempla numerose norme che non sono imperative o cogenti, ma che al contrario supportano l'autonomia statutaria. Tali sono le norme suppletive o dispositive, quelle cioè che si applicano soltanto in assenza di disposizioni statutarie o di contrarie disposizioni statutarie. L'art. 23 CTS, ad esempio, detta una disciplina sull'ammissione di nuovi associati che si applica soltanto "se l'atto costitutivo o lo statuto non dispongono diversamente"²¹. Sostengono (e non già limitano) l'autonomia statutaria anche le nor-

²¹ Cfr. anche artt. 23, comma 4; 24, commi 1, 3 e 6; 25, comma 1, lett. e); 25, comma 2; 41, commi 8-10, CTS.

me che prevedono facoltà statutarie, in tal modo “suggerendo” all’ETS, ovvero ai suoi fondatori e aderenti, una possibile soluzione ad un determinato problema organizzativo. Il CTS, ad esempio, consente all’atto costitutivo o allo statuto di un ETS di prevedere l’intervento degli associati in assemblea mediante mezzi di telecomunicazione ovvero l’espressione del voto per corrispondenza o in via elettronica (art. 24, comma 4, CTS), che costituiscono possibili rimedi al *deficit* di partecipazione degli associati che può manifestarsi soprattutto nelle grandi associazioni o in quelle cui aderiscano persone residenti in territori diversi²².

L’autonomia riconosciuta dal legislatore all’ETS si riflette anche nella particolare procedura di riconoscimento (automatico) della personalità giuridica introdotta dall’art. 22 CTS, cui potranno ricorrere, in alternativa al (più rigido ed aleatorio, nonché territorialmente meno uniforme) regime (concessorio) di cui al d.P.R. 361/2000, le associazioni e le fondazioni del Terzo Settore che abbiano un patrimonio minimo rispettivamente di 15.000 e 30.000 euro²³.

A fronte dell’elevato grado di autonomia riconosciuta all’ETS, il legislatore richiede però una maggiore assunzione di responsabilità. Ciò avviene sia attraverso le varie norme che mirano ad accrescere il tasso di professionalità degli ETS, ovvero di chi opera al loro interno e per loro conto²⁴; sia attraverso disposizioni come l’art. 28 CTS, che estende ai componenti degli organi sociali dell’ETS le norme sulla responsabilità degli amministratori previste dal Codice Civile per le società.

b) L’ETS è un Ente senza scopo di lucro. Ciò non significa che ad esso sia precluso svolgere attività remunerative, capaci cioè di generare un profitto, o esercitare una vera e propria attività d’impresa produttiva di utili²⁵. Quel che all’ETS è impedito è distribuire eventuali utili o avanzi di gestione ai suoi associati, fondatori, ecc., poiché le sue entrate di qualsiasi natura, ed in generale il suo patrimonio, devono essere utilizzati per lo svolgimento dell’attività statutaria ai fini del perseguimento delle finalità istituzionali. Così dispone infatti l’art. 8, comma 1, CTS. Per assicurare questa destinazione esclusiva, il medesimo art. 8 vieta la distribuzione indiretta di utili, ovverosia operazioni che abbiano oggetto diverso dall’assegnazione di utili, ma che tale assegnazione possano in qualche modo “incorporare”, aggirando così il divieto di loro distribuzione diretta. All’ETS è ad esempio vietato remunerare i propri amministratori o i propri lavoratori oltre determinate soglie individuate dal legislatore in maniera più o meno rigida.

²² Cfr. anche artt. 24, comma 5; 25, comma 3; 26, commi 3, 4 e 5, CTS.

²³ Per effetto del riconoscimento, delle obbligazioni dell’Ente risponde soltanto quest’ultimo con il suo patrimonio (art. 22, comma 7, CTS). Al di là di ciò non sembra vi siano ulteriori effetti derivanti dal possesso della personalità giuridica.

²⁴ Cfr. artt. 26, comma 3, 30, comma 5, e 31 CTS.

²⁵ Si veda, tuttavia, quanto previsto per le ODV in merito ai corrispettivi massimi che possono chiedere per lo svolgimento di attività di interesse generale (tabella 1).

Il divieto di distribuire utili e l'obbligo di reinvestirli nell'attività sono fattori organizzativi di grande impatto sull'attività di interesse generale e le sue modalità di svolgimento, soprattutto quanto il rapporto tra fornitore ed utente è caratterizzato da asimmetria informativa, come è frequente che accada per molte attività di interesse generale, tra cui quelle di formazione, nelle quali l'utente ha difficoltà a stabilire *ex ante*, ed in molti casi anche a valutare *ex post*, la qualità del servizio che deve essergli o che gli è stato fornito, e dunque l'adempimento delle obbligazioni contrattuali da parte del fornitore. In queste situazioni, le circostanze consentono ad una parte, il fornitore, di comportarsi opportunisticamente, sfruttando in proprio favore le asimmetrie informative che caratterizzano il rapporto per offrire un servizio di qualità scadente o comunque inferiore a quella promessa. È qui che entra in gioco l'assenza di scopo di lucro. Se il fornitore, come accade per quello che abbia la veste giuridica di ETS, agisce non motivato dalla volontà di far propri gli utili generati dall'attività, non è incentivato a sfruttare in proprio favore il *deficit* informativo dell'utente. Si riduce così il rischio di condotte opportunistiche in danno dell'utente. Negli ETS, pertanto, utenti di servizi caratterizzati da asimmetrie informative possono riporre maggiore fiducia che in Enti che agiscono per scopo di lucro. Il divieto di scopo di lucro è dunque una componente organizzativa dell'ETS in grado di accrescere la qualità del servizio reso, tutelare l'utente, e allo stesso tempo beneficiare l'ETS, che grazie alla maggiore fiducia in esso riposta dagli utenti, può godere di un vantaggio competitivo rispetto agli altri Enti²⁶.

Deve tuttavia ricordarsi che, tra tutti gli ETS, solo l'impresa sociale in forma di società può distribuire utili ai soci in misura limitata (si veda la Tabella n. 1). Il legislatore è qui dovuto giungere ad un compromesso tra i benefici intrinseci nell'assenza di scopo di lucro e la necessità di dotare un ETS imprenditoriale, come l'impresa sociale, di un necessario strumento di finanziamento, qual è il capitale di rischio. I vincoli alla distribuzione, tuttavia, unitamente al divieto di controllo dell'impresa sociale da parte di Enti *for profit*, sicuramente attenuano, se non addirittura annullano, il rischio di una deriva speculativa dell'impresa sociale.

c) Il legislatore spinge affinché l'ETS sia un Ente partecipato attivamente non solo dai propri associati, ma anche dagli utenti e beneficiari dell'attività e dagli altri interessati ad essa, soprattutto i lavoratori. Invero, quest'ultimo profilo è sviluppato soprattutto nell'impresa sociale, dove il coinvolgimento di lavoratori, utenti ed altri soggetti interessati all'attività rientra nella definizione di impresa sociale

²⁶ Le medesime ragioni giustificano la normale preferenza di donatori e volontari per gli ETS.

(art. 1, comma 1, d.lgs. 112/2017), oltre che essere oggetto di un'apposita disposizione (l'art. 11). Nel CTS, al contrario, non troviamo norme specifiche a ciò dedicate, se si eccettua l'art. 26, comma 5, che autorizza (senza però obbligare) gli statuti a riservare ai lavoratori o agli utenti la nomina di uno o più amministratori (art. 26, comma 5). Nella disciplina di associazioni e fondazioni del Terzo Settore vi sono alcune norme volte a favorire la partecipazione degli associati (ad es., art. 24, commi 4 e 5), la "apertura" degli ETS a terzi interessati ad associarsi (art. 23), nonché il collegamento tra "proprietà" e "gestione" dell'Ente, imponendo che almeno la maggioranza degli amministratori sia scelta tra gli associati (art. 26, comma 2)²⁷ e che in ogni caso spetti all'assemblea la nomina della maggioranza degli amministratori (art. 26, comma 5). Nelle associazioni del Terzo Settore vige poi il principio di democraticità, per cui ogni associato persona fisica ha un voto in assemblea, mentre deroghe sono consentite solo in favore di ETS associati (art. 24, comma 2).

Al di là delle previsioni legislative, il coinvolgimento di lavoratori ed utenti nella gestione può essere una scelta organizzativa capace di riflettersi positivamente sull'attività di interesse generale e sulla sua qualità e dunque, in ultima analisi, sul successo dell'ETS. Infatti, alla pari del divieto di scopo di lucro, è in grado di accrescere la fiducia nell'Ente che eroga o produce il servizio. La partecipazione degli associati, invece, consente una più ampia valutazione e ponderazione degli interessi coinvolti, specie quando gli associati siano anche destinatari dell'attività di interesse generale, ed evita derive dirigistiche, che possono realizzarsi quando gli amministratori dell'Ente operino in eccessiva "solitudine", scollegati dalla base associativa, potendo in questo caso verificarsi pericolose deviazioni dal perseguimento dello scopo istituzionale dell'Ente. Ovviamente, coinvolgimento e partecipazione, dall'altro lato, hanno dei costi di attuazione che devono essere tenuti in considerazione al momento di definire forme e modalità della loro eventuale realizzazione.

d) Sul profilo della trasparenza dell'agire dell'ETS, il legislatore della riforma è intervenuto con diverse norme di natura imperativa, perciò inderogabili da parte dell'ETS cui si rivolgono. La trasparenza è infatti fondamentale ai fini della verifica della legalità e correttezza della condotta di un Ente, come l'ETS, che è destinatario non solo (per le ragioni anzidette) della fiducia del pubblico, ma anche di rilevante sostegno da parte dello Stato e di altri Enti pubblici, sotto forma di agevolazioni fiscali o d'altra natura. Ciò tanto più se si pensa all'asimmetria informativa che connota molte delle attività di interesse generale. Essere trasparenti, d'altra parte, è un modo per l'ETS di acquisire e conservare la fiducia che utenti, volontari e donatori possono nutrire nei suoi confronti.

²⁷ Nelle ODV tutti gli amministratori (v. tabella n. 1).

Tra le disposizioni a tal riguardo rilevanti si segnalano quelle relative all'obbligo di redigere e depositare il bilancio di esercizio e il bilancio sociale (artt. 13 e 14, comma 1), di pubblicare emolumenti e corrispettivi corrisposti ai componenti gli organi sociali, ai dirigenti e agli associati (art. 14, comma 2), a tenere determinati libri sociali (art. 15) nonché il registro dei volontari non occasionali (art. 17, comma 1).

Il legislatore, peraltro, ha cercato di mediare tra l'esigenza di trasparenza e i costi organizzativi e gestionali che adempiere gli obblighi di trasparenza comporta per un ETS, imponendo alcuni di questi obblighi non già a tutti gli ETS, ma solo agli ETS di maggiori dimensioni o con maggiori entrate. Così, ad esempio, il bilancio sociale è obbligatorio solo per gli ETS con entrate superiori ad un milione di euro, mentre è facoltativo per tutti gli altri (art. 14, comma 1). Il bilancio d'esercizio può essere redatto nella forma del rendiconto finanziario per cassa dagli ETS che hanno entrate inferiori a 220.000 euro (art. 13, comma 2), mentre gli ETS imprenditoriali devono redigerlo secondo le regole applicabili alle società (art. 13, comma 5).

e) Anche il tema dei controlli è centrale nell'impianto complessivo della riforma del Terzo Settore, sostanzialmente per le medesime ragioni per cui lo è quello della trasparenza. I controlli sono essenziali anche al fine di preservare l'immagine degli ETS come sistema di Enti con comuni caratteristiche ed orientamento, poiché l'uso improprio della denominazione, anche da parte di una sola unità del sistema, può facilmente causare danni d'immagine che si ripercuotono su tutti gli altri ETS.

Il legislatore promuove tanto il controllo interno, quanto l'etero-controllo, anche nella forma dell'auto-controllo, ovvero, più correttamente, del controllo da parte di associazioni rappresentative cui gli ETS aderiscano. Il controllo interno è assicurato nelle associazioni di maggiori dimensioni (e in tutte le fondazioni) dalla necessaria presenza di un organo di controllo interno (art. 30), nonché eventualmente anche di un revisore legale dei conti (art. 31). In tutti gli ETS dalla possibilità attribuita agli associati di denunciare fatti che ritengano censurabili (art. 29). Il controllo esterno sugli ETS è invece affidato all'Ufficio del RUN territorialmente competente, salva la possibilità per il Ministero del lavoro di autorizzare le reti associative nazionali e gli Enti accreditati come centri di servizio per il volontariato a svolgere attività di controllo nei confronti dei rispettivi aderenti (art. 93)²⁸.

Regole analoghe valgono per le imprese sociali: l'art. 15 del d.lgs. 112/2017 attribuisce la titolarità della funzione di controllo al Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, che concretamente la esercita mediante l'Ispettorato nazionale del lavoro (art. 15, comma 2). Il Ministero, tuttavia, può in alternativa decidere

²⁸ Per i controlli dell'amministrazione finanziaria, vedi invece l'art. 94 CTS.

di avvalersi di Enti associativi tra imprese sociali, cui aderiscano almeno mille imprese sociali iscritte nel registro delle imprese di almeno cinque Regioni o Province Autonome, nonché delle associazioni di cui all'art. 3, d.lgs. 220/2002, cioè le c.d. "centrali cooperative", che già per legge esercitano (e continueranno ad esercitare, alla luce di quanto previsto dall'art. 15, comma 5, d.lgs. 112/2017) il controllo sulle cooperative sociali (art. 15, comma 3).

5. Conclusioni

La riforma del Terzo Settore presenta un elenco di attività di interesse generale, tra cui la Formazione Professionale ed altre attività formative, il cui svolgimento è elemento essenziale della nuova nozione di ETS. È perciò possibile svolgere simili attività attraverso un Ente che abbia la veste giuridica di ETS.

Le caratteristiche dell'Ente, ed in particolare la sua struttura di *governance*, influenzano l'attività e le sue modalità di svolgimento. Al fine pertanto di decidere se costituire un ETS per lo svolgimento di un'attività di interesse generale²⁹, è necessario conoscere bene la disciplina ad esso applicabile, tenendo anche conto del fatto che il CTS individua, oltre ad una figura generale di ETS, anche alcune tipologie particolari di ETS, rette da talune regole particolari che le differenziano dal modello generale di ETS e le distinguono tra loro. Se perciò, ad esempio, l'impresa sociale di cui al d.lgs. 112/2017 è la tipologia particolare di ETS più adeguata allo svolgimento di attività di interesse generale in forma d'impresa, l'ODV, di cui all'art. 32 CTS, è invece il modello organizzativo più appropriato se l'attività di interesse generale deve svolgersi in forma erogativa (salvo rimborso spese) e con un massiccio impiego di volontari (in numero maggiore rispetto ai lavoratori). Ciò anche tenendo in considerazione le disposizioni fiscali, che pure devono essere note al fine di effettuare una scelta consapevole del modello organizzativo più appropriato allo svolgimento dell'attività.

Le caratteristiche essenziali, di scopo e di governo, dell'ETS si riflettono sull'attività di interesse generale. In particolare, si è osservato in questo articolo che, a fronte di maggiori oneri organizzativi, diverse opportunità sono offerte da una condotta organizzativa non guidata da motivazioni speculative, trasparente e capace di coinvolgere utenti, lavoratori ed altri *stakeholder*. Dopo di che, soprattutto in questa prima fase, è prevedibile l'avvio di una "sperimentazione"

²⁹ Oppure, il che è lo stesso, se a tal fine "trasformare" un Ente esistente in ETS.

dei modelli organizzativi, che veda in primo luogo coinvolti coloro che intendano avvalersi dell'ETS per lo svolgimento di una determinata attività di interesse generale. È auspicabile che ciò si verifichi anche nel settore formativo.

Autonomia, Parità e Libertà di Scelta Educativa

Un documento unitario del Consiglio Nazionale della Scuola Cattolica della CEI

GUGLIELMO MALIZIA¹

In un recente documento dal titolo “Autonomia, parità e libertà di scelta educativa” il Consiglio Nazionale della Scuola Cattolica, organismo della CEI, ha denunciato all’opinione pubblica e al mondo politico che il sistema di istruzione e di formazione del nostro Paese è ancora gravemente incompiuto. Le ragioni principali di questo richiamo possono essere identificate in una libertà di educazione che riceve un riconoscimento sostanzialmente giuridico, nella limitata autonomia attribuita alle singole scuole e negli impedimenti posti al buon funzionamento della IeFP in gran parte dell’Italia; inoltre, tali andamenti risultano totalmente opposti alle tendenze condivise a livello internazionale. Il documento non si ferma alla denuncia, ma propone una serie di interventi che potrebbero facilmente e in tempi relativamente rapidi far recuperare all’istruzione e alla formazione il terreno perduto rispetto all’Europa. L’articolo che segue presenta il documento nei suoi vari aspetti, evidenziando opportunità e sfide con l’intento di sostenere l’impegno della scuola cattolica in vista della crescita del nostro sistema educativo sulla base dei pilastri della sussidiarietà, dell’autonomia, della libertà di educazione e del pluralismo dell’offerta di istruzione e di formazione in particolare professionale.

In the document entitled “Autonomia, parità e libertà di scelta educativa” the National Council of Catholic Schools, which is a body of the Italian Episcopal Conference, has claimed that the education and training system of our country is still seriously incomplete.

The document proposes a series of measures which could easily and rapidly enhance the field of vocational education and training in Italy. The following article presents the above mentioned document highlighting opportunities and challenges with the aim of supporting the commitment of the Catholic school in the growth of our educational system based on the pillars of subsidiarity, autonomy, freedom of education and pluralism of vocational education and training.

Il presente commento al recente testo su “Autonomia, parità e libertà di scelta educativa” approvato dal Consiglio Nazionale della Scuola Cattolica – espressione della responsabilità che i Vescovi italiani assumono nei confronti della Scuola Cattolica in Italia – segue fondamentalmente l’impostazione del documento stesso

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

(2017). Il punto di partenza è dato dai ritardi del sistema di istruzione e di formazione rispetto alle strategie che oggi sono considerate essenziali per assicurare ai giovani una preparazione adeguata ad affrontare le sfide della società attuale e per realizzare a favore di tutti una piena eguaglianza di opportunità; in un secondo momento verranno analizzate le misure principali proposte per ovviare alle problematiche evidenziate, distinguendo tra quelle per portare a regime la parità e l'autonomia e quelle per garantire l'attuazione dell'IeFP su tutto il territorio nazionale.

1. I ritardi del sistema di istruzione e di formazione

Inizierò con il richiamare le ragioni a favore dell'autonomia, della parità e della IeFP che sono alla base dell'attuale modello delle politiche educative a livello internazionale. In secondo luogo cercherò di delineare l'evoluzione recente delle tre strategie nel nostro sistema di istruzione e di formazione.

1.1. Autonomia, parità e IeFP: motivi di un consenso

Certamente, l'autonomia si presenta come la tendenza più solida in quanto su di essa convergono le politiche scolastiche di tutti i Paesi per cui non si può considerare come: «[...] una moda passeggera o l'ennesima infatuazione pedagogica» (Bottani, 2002, 13; Vittadini, 2016). Tuttavia, anche le altre due strategie poggiano egualmente su ragioni valide (Malizia, 2017).

1.1.1. *Il pilastro dell'autonomia*

Anzitutto, la scelta dell'autonomia possiede una sua intrinseca legittimità a livello pedagogico (Bottani, 2002; Bertagna, 2008; Malizia e Nanni, 2010; Ribolzi, 2014, 2016 e 2017; Masi, 2016; Berlinguer, 2016; Nicoli, 2017; Zanniello, 2017). Infatti, essa consente alla singola scuola di gestire la sua vita sulla base della *libertà* dei soggetti educativi (docenti, genitori e studenti) e in particolare di venire incontro efficacemente alle esigenze dei giovani; argomentando in negativo, l'offerta formativa non può essere rigida e uniformante non solo perché viviamo in una società liquida, ma soprattutto in quanto l'educazione deve essere mirata allo sviluppo pieno della personalità di ogni studente. In aggiunta, l'autonomia è in grado di aprire le strutture scolastiche alle esigenze locali, rendendole più sensibili e attente ai bisogni del territorio e al tempo stesso più capaci di fornire risposte adeguate in tempi reali. Il potenziamento della qualità dell'istruzione, che attualmente rappresenta un nodo fondamentale in tutti i sistemi formativi, può ricevere un impulso importante da un'autonomia che stimoli la creatività dal basso. In un orizzonte più ampio, quest'ultima viene anche vista come una risposta a due trend introdotti dalla globalizzazione e che stanno riconfigurando le politiche dell'educazione: «[...] da un lato, l'esigenza

di snellire il servizio scolastico, di renderlo più efficiente, di rispondere alla pressione della domanda d'istruzione con un'offerta diversificata; dall'altro, una regolazione statale ridotta, una minore interferenza nel circuito della produzione e della distribuzione delle conoscenze» (Bottani, 2002).

Il cuore dell'autonomia è costituito dal riconoscimento della *competenza progettuale*: ogni scuola dovrà essere messa in grado di elaborare un proprio progetto educativo in cui si rispecchi la sua identità. A questo proposito vanno attribuiti ad ogni unità scolastica poteri adeguati di autonomia didattica, pedagogica, organizzativa, finanziaria e di ricerca. L'autonomia consente di procedere a una radicale trasformazione delle logiche che presiedono all'organizzazione della scuola. Infatti, essa valorizza la specificità dei diversi disegni educativi e al tempo stesso persegue le finalità generali e gli obiettivi comuni che la società attribuisce al sistema formativo nazionale.

Certamente l'autonomia non va confusa con una privatizzazione selvaggia; nemmeno si può pensare ad una pura abolizione del centro, né basta un semplice decentramento della struttura centralizzata dello Stato. Essa deve invece assicurare l'esercizio della *responsabilità educativa* da parte dell'istanza regionale, locale e, soprattutto, del singolo istituto in un quadro unitario garantito dal centro a cui spetterà l'impulso, il coordinamento, la programmazione, la definizione di indicazioni generali e il controllo.

Da ultimo non può mancare un richiamo alla *ricerca* in campo educativo. Fra le cause che secondo quest'ultima incidono maggiormente sulle diversità nel successo degli allievi una va identificata nel modello istituzionale che ottiene i risultati migliori quando: «[...] prevede il finanziamento centrale, un'elevata autonomia delle scuole, la possibilità di concorrenza tra scuole pubbliche e private [...]» (Ribolzi, 2016). Un'efficacia rilevante deve essere attribuita anche alle reti del capitale sociale che si creano intorno alle scuole per l'impegno dei genitori a promuovere rapporti stretti con i propri figli, gli insegnanti, i colleghi dei figli, le loro famiglie e altri adulti significativi. Tale fattore, evidenziato da Coleman e Hoffer per spiegare gli esiti migliori negli USA degli allievi delle scuole religiose rispetto a quelle statali, creerebbe delle vere comunità di apprendimento in cui tutte le componenti lavorano con successo per gli stessi obiettivi e, se la sua presenza è certamente facilitata nelle istituzioni formative cattoliche per la condivisione di valori religiosi che spingono le persone a lavorare nell'interesse degli altri, tuttavia la sua presenza può essere riscontrata anche nel caso dell'autonomia proprio perché quest'ultima tende a favorire l'instaurazione di un clima di convergenza sociale e di compartecipazione dei medesimi ideali educativi (Coleman e Hoffer, 1987; Coleman, 2005; Bottani, 2002). In conclusione, la ricerca offre prove rilevanti a sostegno della incidenza positiva dell'autonomia (e anche della parità) sulla riuscita degli studenti.

1.1.2. *Il valore della parità*

Un primo valore è rintracciabile nella *consonanza profonda tra autonomia e parità*: infatti, le ragioni dell'autonomia sono le stesse che fondano la parità (Ribolzi, 2014, 2016 e 2017; Zagardo, 2017; Malizia, 2017). Alla base di ambedue le strategie si riscontra la medesima idea del primato della società civile sullo Stato. Inoltre, autonomia e parità si costruiscono sulla libertà dei soggetti educativi. In terzo luogo le scuole paritarie si presentano come strutture capaci di dare un contributo valido per affrontare in modo vincente la questione centrale nell'attuale dibattito sull'istruzione in Europa e nel mondo che è quella della qualità, ampliando lo spazio della competizione in termini di efficacia e di efficienza che può potenziare l'innovazione dal basso. E non è solo l'autonomia a offrire un supporto alla parità, ma la relazione è reciproca nel senso che la seconda può fornire un apporto molto significativo allo sviluppo dell'altra: infatti, l'esistenza di una molteplicità di gestori esige dallo Stato di tenere separata la funzione di governo del sistema educativo da quella di fornire una offerta formativa.

Dopo aver messo in risalto le motivazioni di natura organizzativa, passo a evidenziare la dimensione antropologica del valore della parità che parla di *una libertà fondamentale della persona* (Vittadini, 2016; Ribolzi e Vittadini, 2014; Malizia, 2008). Infatti, la libertà di educazione, come libertà di scelta della scuola da frequentare, si basa sul diritto di ogni persona ad educarsi e ad essere educata secondo le proprie convinzioni e sul correlativo diritto dei genitori di decidere dell'educazione e del genere d'istruzione da dare ai loro figli minori. A sua volta tale libertà implica il diritto dei privati di istituire e di gestire una scuola e comporta una serie di obblighi per lo Stato tra cui quello di assicurare con adeguati finanziamenti la libertà di scelta. Altrimenti, o si vanifica tale libertà costringendo a frequentare scuole in contrasto con le proprie convinzioni, o si discriminano le famiglie che mandano i figli alle istituzioni private perché le si obbliga a pagare due volte le tasse relative all'istruzione.

La seconda dimensione, quella pedagogica, rinvia al modello *dell'apprendimento per tutta la vita* (Malizia, 2008; Vittadini, 2016; Ribolzi e Vittadini, 2014). L'educazione di ogni persona, di tutta la persona, per tutta la vita - la finalità ultima dell'educazione permanente - è un compito talmente ampio e complesso che la società non lo può affidare ad una sola agenzia educativa - la scuola - o ad una sola istituzione - lo Stato. Accanto allo Stato, tutti i gruppi, le associazioni, i sindacati, le comunità locali, i corpi intermedi e i singoli devono assumere e realizzare la responsabilità educativa che compete a ciascuno di loro. Attuare la società educante significa che il diritto all'educazione permanente viene assicurato non solo dalle istituzioni formative statali, ma anche da una *pluralità* di strutture pubbliche e private. Queste ultime, in quanto operano senza scopo di lucro, hanno diritto di ricevere adeguate sovvenzioni statali.

La dimensione politica del valore della parità si rifà all'emergere della scuola della società civile (Zanniello, 2017; Vittadini, 2016; Ribolzi e Vittadini, 2014; Malizia, 2008). Nell'ultimo scorcio del XX secolo si è realizzato, particolarmente nel nostro continente, il passaggio *dallo Stato-gestore allo Stato-garante promotore*. Pertanto, il nuovo Stato si presenta come garante della soddisfazione per tutti i cittadini dei bisogni fondamentali, benché non più primariamente gestore anche se lo rimane in via sussidiaria. Questa trasformazione rinvia a una impostazione della dinamica sociale a tre dimensioni, che abbandoni mercato, pubblico/privato e che riconosca e potenzi il Terzo Settore o privato sociale. In tale ambito assume una particolare rilevanza il principio di sussidiarietà. Ricordo che esso ha una duplice valenza: in senso verticale, nei rapporti fra Enti territoriali di governo; in senso orizzontale, nelle relazioni fra gruppi sociali e in quelli fra pubblico e privato. A livello di sistema di istruzione, tale impostazione significa: «[...] il passaggio da una scuola sostanzialmente dello Stato ad una scuola della società civile, certo con un perdurante ed irrinunciabile ruolo dello Stato, ma nella linea della sussidiarietà» (Ruini, 2000).

L'ultima dimensione è quella *giuridica* e parla di un *diritto umano* fondamentale (Maffeo, 2017; Vittadini, 2016; Ribolzi e Vittadini, 2014; Malizia, 2008). A sostegno riporto il ragionamento contenuto in un rapporto recente dell'OIDEL (una ONG che gode di statuto consultativo presso l'ONU, l'UNESCO e il Consiglio d'Europa), che riprende non tanto l'articolo 26 della Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo del 1948 o la risoluzione del Parlamento Europeo sulla libertà di educazione nell'Unione Europea del 1984, ma preferisce far leva sulla *Dichiarazione sulla Diversità Culturale* del 2001. Questa all'articolo 5 recita: «Ognuno ha diritto a un'educazione e a una formazione di qualità che rispettino la sua identità culturale» (Dichiarazione Universale dell'UNESCO sulla Diversità Culturale, 2 novembre 2001; OIDEL e Novae Terrae, 2016). In proposito si fa notare che esso sottolinea due dimensioni centrali del diritto all'educazione: l'identità e l'inclusione. Si tratta infatti di qualità della formazione e di rispetto delle identità e dunque di inclusione di tutti i membri della comunità politica. Da tale enunciazione discende chiaramente rafforzato il diritto alla libertà di educazione: infatti, se si deve rispettare l'identità culturale di ciascuno e assicurare l'accesso di tutti al sistema di istruzione e di formazione, è ovvio che bisognerà garantire il pluralismo nelle scuole e delle scuole non solo sul piano giuridico, ma anche in quello finanziario ed economico.

1.1.3. *La centralità della IeFP nella formazione al lavoro*

Di fronte alla svolta epocale risultante dalle sfide della globalizzazione e della nuova economia basata sulla conoscenza e nel contesto di una crisi economica e finanziaria che sta scuotendo l'Europa, l'UE ha individuato in un grande rafforzamento dell'istruzione e della formazione una delle chiavi di volta per realizzare una

crescita durevole del nostro continente (Commissione Europea, 2010; Nicoli, 2011; Malizia, Nanni e Tonini, 2012; Malizia, 2016). Nel prosieguo presenteremo le tendenze principali sull'IeFP riguardo ad obiettivi e strategie a livello del nostro continente per poi passare a illustrarne i successi nel nostro Paese.

Un primo orientamento consiste nell'*apprendimento per tutto l'arco della vita* che dovrebbe permettere alla persona di acquisire costantemente durante l'intera esistenza conoscenze, valori, atteggiamenti, competenze e qualificazioni. Entro tale contesto, l'IeFP deve essere centrata sul soggetto che apprende e, pertanto, si deve caratterizzare per l'apertura e la flessibilità e per la capacità di fornire non solo conoscenze e competenze corrispondenti a lavori specifici, ma anche di preparare all'inserimento nella vita e nell'ambiente di lavoro.

Un secondo grande orientamento è che al centro dell'offerta formativa, intesa nella logica del servizio, vengono posti i giovani in *obbligo di istruzione e formazione*, nessuno escluso. La loro educazione non comprende unicamente la trasmissione di saperi e competenze, ma implica altre dimensioni oltre a quella formativa professionale, che pure resta fondamentale. Il sistema di offerta mira al perseguimento del loro progetto di vita e di lavoro, attraverso una proposta personalizzata ovvero coerente con la specifica realtà personale dell'allievo.

Il *diritto* a una istruzione e a una formazione prolungata per tutti i giovani entro un'offerta unitaria e diversificata è un altro orientamento comune (Nicoli, 2011; Malizia, Nanni e Tonini, 2012). La ragione principale consiste nel fatto che l'inserimento nella società esige in tutti i campi un livello di conoscenze e di competenze accresciute rispetto al passato. Tale strada può assicurare ai giovani quell'ampia preparazione di base idonea a promuovere la crescita personale, l'orientamento, la prosecuzione degli studi, l'inserimento nell'attività lavorativa e la partecipazione responsabile alla vita democratica.

Il sistema di offerta è regolato da un insieme di mete e di standard formativi sotto forma di saperi e competenze, articolati in abilità/capacità e conoscenze. Essi comprendono quanto stabilito in riferimento all'obbligo di istruzione e si articolano secondo le caratteristiche peculiari dei percorsi previsti e possibili. In particolare la competenza non è un fenomeno assimilabile al saper fare, ma un modo di essere della persona che ne valorizza tutte le potenzialità. *Lavorare per competenze* significa favorire la maturazione negli allievi della consapevolezza dei propri talenti, di un rapporto positivo con la realtà sostenuto da curiosità e volontà, in grado di riconoscere le criticità e le opportunità che si presentano, in modo che possano essere capaci di assumere responsabilità autonome nella prospettiva del servizio inteso come contributo al bene comune (Commissione Europea, 2010; Nicoli, 2011).

L'elemento centrale di una formazione per competenze è costituito dalla possibilità di privilegiare l'azione, significativa ed utile, in quanto situazione di apprendimento reale ed attivo che consente di porre il soggetto che apprende in relazione

“vitale” con l’oggetto culturale da conoscere. Il discente è collocato in tal modo nella condizione di fare *un’esperienza culturale* che ne mobilita le capacità e ne sollecita le potenzialità positive. Il sapere si mostra a lui come un oggetto sensibile, una realtà ad un tempo simbolica, affettiva, “implicativa”, pratica ed esplicativa.

L’insegnante diventa, nel procedere secondo il metodo appena ricordato, oltre che un esperto di una particolare area disciplinare, anche il “mediatore” di un sapere che “prende vita” nel rapporto con la realtà, come risorsa per risolvere problemi ed in definitiva per vivere bene. Inoltre, i docenti dovranno operare nella logica del lavoro d’équipe al fine di condividere il progetto formativo e svolgere le attività collegiali di supporto, gestire relazioni educative con i destinatari, programmare, realizzare e valutare occasioni di apprendimento attive ed efficaci all’interno di un particolare ambito del sapere, coordinare e collaborare entro attività a carattere interdisciplinare, impegnarsi all’esterno negli ambienti di apprendimento reali. Questa impostazione richiede il coinvolgimento di una pluralità di figure professionali distinte e necessita di una figura forte di coordinatore dell’équipe.

Il sistema di offerta di percorsi formativi professionalizzanti include anche i principi del *pluralismo* e della *sussidiarietà*. In forza del primo, si prevede la presenza di una pluralità di istituzioni scolastiche e formative, gestite sia da soggetti pubblici sia da privati, caratterizzate da culture e visioni pedagogiche peculiari, collocate entro i contesti territoriali di riferimento, e tutte poste nella condizione di pari dignità e di non discriminazione, cui l’allievo può accedere liberamente esercitando il proprio diritto di scelta libera e consapevole, sulla base di un servizio orientativo efficiente. In forza del principio di sussidiarietà, le diverse istituzioni attive nel sistema educativo di istruzione e formazione – Stato e autonomie locali – sono tenute a creare le condizioni che permettono alla persona e alle aggregazioni sociali (compresa la famiglia) di agire liberamente senza sostituirsi ad esse nello svolgimento delle loro attività.

I *punti forti* della IeFP sul piano europeo trovano riscontro nella IeFP del nostro Paese a livello di Enti di formazione, ma in misura insoddisfacente nelle politiche regionali e statali (Malizia, 2016). Il primo consiste nel successo che è riuscita ad ottenere tra le famiglie e i giovani: si è infatti passati dai circa 24.000 frequentanti del 2002-03 ai 328.000 del 2013-14 (ISFOL, 23 settembre 2015)².

I motivi del grande consenso riscosso vanno indentificati nella *passione educativa* e nelle *metodologie formative partecipative*. Riguardo alla prima: «[...] gli operatori dei Centri di Formazione Professionale [...] con il loro carisma ed il loro entusiasmo, e

² Tra il 2013-14 e il 2014-15 per la prima volta dall’avvio del sistema di IeFP il totale degli allievi resta nel complesso invariato. Tuttavia, continua ad aumentare il numero degli allievi delle istituzioni formative accreditate, mentre diminuisce quello degli iscritti agli IPS in regime di sussidiarietà (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. Direzione Generale per le Politiche Attive, i Servizi per il Lavoro e la Formazione, febbraio 2016).

soprattutto trasmettendo un personale e genuino interesse verso le sorti dei ragazzi, hanno fatto comprendere loro come ci fosse qualcuno che ne aveva davvero a cuore le sorti e che era disposto ad aiutarli concretamente». Quanto alla seconda ragione, si può affermare che: «Da un'altra parte, ma sempre in connessione con gli aspetti di recupero e rimotivazione, le difficili situazioni familiari e personali che i formatori si sono trovati ad affrontare, hanno richiesto l'attivazione di metodologie formative partecipative in grado di mobilitare un interesse che la scuola non era riuscita ad attivare ed in grado di restituire al ragazzo fiducia nei suoi mezzi e nelle sue possibilità» (Crispoli e D'Arcangelo, 2012).

Un altro punto forte è rappresentato dall'efficacia della IeFP nella *lotta alla dispersione scolastica*. Varie ricerche, soprattutto dell'ISFOL, hanno offerto prove convincenti che tale (sotto)sistema costituisce una strategia valida per il recupero dell'apprendimento e la rimotivazione dei giovani in situazione di disagio (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. Direzione Generale per le Politiche Attive, i Servizi per il Lavoro e la Formazione, febbraio 2016). Da questo punto di vista si segnala soprattutto la IeFP dei centri accreditati.

Un altro elemento positivo della IeFP è dato dalla sua rilevante *capacità inclusiva*. Anzitutto nel 2014-15 la quota di allievi stranieri iscritti al quadriennio assomma a 45.690, pari al 13,9% del totale e tale porzione è sostanzialmente doppia rispetto a quella della secondaria di II grado, 7%, e superiore, anche se di meno, a quella dell'istruzione professionale (12,6%); la distribuzione fra le tre tipologie di IeFP vede le istituzioni formative accreditate (IF) al primo posto con il 17,3%. In secondo luogo, la porzione dei ragazzi con disabilità assomma al 6,5% del totale degli allievi dei percorsi triennali e costituisce più del triplo della quota nelle secondarie di II grado che è del 2,1%. La percentuale più elevata si trova nelle IF con il 7,5% dei loro iscritti.

Anche gli *esiti occupazionali* degli allievi della IeFP sono lusinghieri. Nonostante la debolezza strutturale del contesto economico nazionale, a tre anni dalla qualifica il 50% risulta occupato, il 23,5% disoccupato e il 18,6% in cerca di occupazione; a sua volta il 6,6% ha optato per la prosecuzione degli studi. Anche in questo caso sono i Centri accreditati a ottenere i migliori risultati.

In tale contesto si capisce come mai la grande maggioranza esprima una *valutazione positiva* dei percorsi di IeFP. Nell'indagine su un campione rappresentativo di qualificati a tre anni dal titolo, il 78% manifesta la propria soddisfazione riguardo alla scelta della IeFP e le assegna un punteggio superiore a 8 in una scala tra 1 e 10 che è in genere più alto che non per altri tipi di istruzione; tale apprezzamento sale all'81% tra gli ex-allievi dei Centri accreditati, mentre quelli degli IPS si situano a 11 punti percentuali di distanza.

1.2. I ritardi del sistema nazionale di istruzione e di formazione

Gli orientamenti richiamati sopra hanno trovato attuazione nel nostro Paese soltanto negli ultimi decenni e, soprattutto, la loro realizzazione è tutt'altro che soddisfacente; in particolare, le ombre circa la parità oscurano le poche luci riscontrabili al riguardo (Malizia, 2017). Nel prosieguo tali sviluppi saranno descritti ed analizzati facendo capo ai provvedimenti più significativi che sono stati presi in materia.

1.2.1. L'autonomia dal Regolamento n. 275/1999 alla Legge n. 107/2015: progressi e limiti

La modalità concreta dell'amministrazione e dell'organizzazione del sistema scolastico italiano risale alla Legge Casati del 1859 ed è caratterizzata da un fondamentale *centralismo* che va dalle origini sino alla fine del secolo scorso (Bertagna, 2008; Malizia e Nanni, 2010; Malizia, 2017). Certamente l'entrata in vigore della Costituzione repubblicana ha segnato a livello ideale un vero rovesciamento di fronte: da una parte si è affermata la validità del principio delle autonomie scolastiche locali e regionali (rispetto al centralismo governativo) e dall'altra il sistema scolastico viene impostato sulle grandi opzioni della libertà, del pluralismo e della convergenza delle iniziative. Nonostante ciò, solo a partire dagli Anni '90 si è riusciti a compiere progressi significativi quando si è andato delineando un consenso generale sulla *necessità di innovare* il modello organizzativo delle istituzioni formative, in quanto appariva del tutto superato rispetto all'affermarsi nella società di una nuova cultura dello sviluppo formativo, caratterizzata dalla domanda di personalizzazione degli iter educativi, di differenziazione dei servizi e di decentramento. A livello internazionale, poi, l'autonomia era divenuta una strategia essenziale nelle politiche educative dei Paesi.

Tutto ciò ha trovato concreta realizzazione con la Legge n. 59/1997 che ha avviato un'ampia riforma dello Stato che prevedeva il conferimento di numerose e rilevanti funzioni direttamente alle Regioni e agli altri Enti locali (Bottani, 2002; Bertagna, 2008; Poggi, 2014; Ribolzi, 2014). Riguardo al sistema di istruzione un ruolo centrale è affidato al *Regolamento in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche* n. 275/1999 che all'art. 1, comma 2 dichiara che l'autonomia è garanzia di libertà e di pluralismo, e si concretizza nella: «[...] progettazione, realizzazione di interventi di educazione, di formazione e di istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti». A sua volta, con il nuovo Titolo V della Costituzione (Legge Costituzionale n. 3/2001) per la prima volta e in maniera formale le istituzioni scolastiche sono riconosciute autonome dalla nostra Costituzione e non solamente da una legge ordinaria.

Nonostante i provvedimenti appena ricordati e le riforme del primo decennio degli anni 2000, l'autonomia appare ancora *limitata* nella concezione e impedita nella pratica. Un riconoscimento ufficiale delle carenze nell'attuazione dell'autonomia nel nostro Paese viene dal Rapporto del MIUR su "La buona scuola" con cui nel settembre del 2014 si è avviato il procedimento conclusosi con l'approvazione nel luglio 2015 della Legge n. 107/2015. «Per attuarla disponiamo formalmente già di (quasi) tutte le norme necessarie. Ma non siamo stati capaci negli anni, di attuarle, dotando le scuole (e il sistema scolastico nella sua interezza) di strumenti appropriati di gestione, valutazione, *governance*, e circolazione delle informazioni necessarie per dare alle scuole gambe proprie su cui camminare. Anzi abbiamo fatto spesso l'esatto contrario» (La buona scuola, 3 settembre 2014; Falanga, Pruneri, Rivoltella e Santerini, 2014; Cicatelli, 2015; Berlinguer, 2016; Masi, 2016; Malizia, 2017). Ma vediamo se e come la relativa legge di riforma ha tentato di superare queste carenze.

De "La buona scuola" si deve certamente apprezzare l'intenzione di tradurre in pratica le disposizioni sull'autonomia in modo da realizzarla in una maniera piena e autentica. Da questo punto di vista va ricordata l'introduzione del *piano triennale* dell'offerta formativa in quanto permette la realizzazione di un progetto globale finalizzato alla qualificazione dell'offerta e all'elevazione sul terreno qualitativo dei livelli di istruzione e di formazione.

Senz'altro condivisibile è la nuova concezione dell'*organico* dei docenti. Esso non è più un istituto giuridico di carattere nazionale, statico e standardizzato, valido per tutti i tipi di scuola, ma si è trasformato in uno strumento funzionale alle esigenze proprie di ciascuna istituzione scolastica. Inoltre, esso può divenire uno strumento per realizzare una scuola sempre aperta e rendere l'offerta formativa più flessibile ed efficace con particolare riguardo al problema della dispersione. In negativo va evidenziata l'assenza degli insegnanti di religione cattolica dall'*organico* dell'autonomia.

A sua volta, la buona *governance* rinvia alla presenza di un *dirigente*: che possieda le competenze necessarie sia gestionali per assicurare l'efficienza della scuola, sia educative connesse alla promozione della didattica e alla qualificazione dell'offerta formativa; e che sia munito dei poteri richiesti per organizzare il lavoro all'interno della scuola, guidare il piano di miglioramento e stabilire relazioni feconde con il contesto. Il rafforzamento delle sue funzioni è positivo a condizione che avvenga all'interno di una corresponsabilizzazione diffusa, anche se differenziata, di tutte le componenti della comunità educativa. Da questo punto di vista, se bisogna riconoscere i progressi compiuti dalla legge verso la realizzazione di tale equilibrio, si deve allo stesso tempo dire che essi non sono del tutto soddisfacenti.

Anche se con qualche distinguo, si può essere d'accordo sull'assegnazione del personale mediante *chiamata diretta* da parte delle scuole che opereranno le loro

scelte sulla base dei loro bisogni di natura didattica e organizzativa regolarmente aggiornati dai piani dell'offerta formativa. Si tratta di una proposta veramente rivoluzionaria rispetto alla cultura formativa del nostro sistema educativo per cui nell'attuazione della legge si dovrà conquistare il consenso dei docenti, assicurando in particolare che funzionino i contrappesi alla discrezionalità decisionale dei dirigenti quali il controllo a priori da parte degli organi collegiali e la valutazione a posteriori degli esiti della scuola; da questo punto di vista il percorso per arrivare a tali traguardi sembra ancora lungo.

In ogni caso va mantenuta e potenziata la concezione della scuola come una *comunità professionale* che istruisce ed educa mediante l'intervento di vari attori che vi operano in spirito di condivisione e di corresponsabilità.

Non si può certamente negare che con la Legge n. 107/2015 l'autonomia abbia fatto ulteriori progressi, ma anche in questo caso essi hanno riguardato prevalentemente il piano dei principi. A livello pratico la realizzazione è stata piuttosto *modesta* per gli ostacoli incontrati e il futuro non appare affatto roseo, tenuto conto che l'attuazione de "La buona scuola" è destinata a confrontarsi con le resistenze non solo dell'apparato burocratico, ma anche di gran parte dei docenti che si sono finora dimostrati contrari alla riforma.

1.2.2. *La parità scolastica, le ambiguità della Legge n. 62/2000 e le dimenticanze della 107/2015*

Dal dopoguerra in poi sono stati elaborati numerosi testi – tra schemi di disegni di legge, disegni e proposte – sulla parità scolastica, ma nessuno è stato mai discusso seriamente in Parlamento fino a tutti gli Anni '90, nonostante il chiaro dettato della nostra carta fondamentale e l'invito della Corte Costituzionale nel provvedere con sollecitudine. Bisognerà attendere il 10 marzo 2000 per avere una *legge sulla parità*, la n. 62 (Di Pol, 2017; Masi, 2016; Poggi, 2014; Malizia, 2008). Di essa si richiameranno qui di seguito gli aspetti principali incominciando da quelli *positivi*:

- 1) la scelta di legittimare la parità sulla base della *domanda formativa delle famiglie e degli studenti*. Giustamente, sono i destinatari dell'attività formativa ad assumere un ruolo prioritario rispetto alle strutture e al sistema ed è per tutti loro che l'offerta educativa va generalizzata, come dice la normativa, dall'infanzia lungo tutto l'arco della vita;
- 2) l'accettazione e la consacrazione in legge del principio di un *sistema nazionale* di istruzione che non si identifica con la scuola dello Stato e degli Enti locali, ma del quale sono parte integrante scuola statale e non statale;
- 3) l'espresso riconoscimento del valore e del carattere di *servizio pubblico* a quelle iniziative di istruzione e formazione che, promosse da Enti e privati, corrispondono alle norme generali sull'istruzione, sono coerenti con la domanda formativa delle famiglie e si caratterizzano per qualità ed efficacia;

- 4) l'attribuzione alle scuole paritarie della *piena libertà culturale e pedagogica* con il diritto di dichiarare nel progetto educativo la propria ispirazione ideologica o religiosa;
- 5) il conferimento al gestore della *libertà di scegliere il personale dirigente e docente*, senza interferenza di graduatorie;
- 6) la possibile *equiparazione per le scuole senza fini di lucro alle organizzazioni Onlus*.

Gli aspetti *problematici* della legge riguardano soprattutto il concreto della vita scolastica e in questo senso presentano un'incidenza particolarmente negativa. Se ne ricordano i principali:

- 1) la *realizzazione del tutto inadeguata della libertà di educazione della famiglia*. Sono infatti stabiliti interventi a favore dei genitori, degli studenti e delle scuole, ma non una parità piena, quale delineata dal comma 4 dell'art. 33 della Costituzione; in particolare, non è garantita l'attuazione del diritto costituzionale di eguale trattamento degli studenti delle scuole paritarie;
- 2) l'*ambiguità* presente già nel titolo che *mescola parità e diritto allo studio e all'istruzione* per cui si inseriscono in modo equivoco disposizioni finanziarie che riguardano il diritto allo studio con l'assegnazione di borse di studio del tutto insufficienti a coprire le spese di istruzione connesse con la scelta di una scuola paritaria;
- 3) l'affermazione di *principi giuridici* di per sé validi ma *di cui non viene valorizzata tutta la potenzialità concreta*, non tirando da essi l'intera gamma delle possibili conseguenze soprattutto sul piano pratico, per cui si ha l'impressione che la parità sia offerta più per gli oneri che per il riconoscimento dei diritti;
- 4) la mancata indicazione della natura indipendente dell'istanza che dovrà procedere alla *valutazione dei processi e degli esiti* delle scuole statali e paritarie con il pericolo che il Ministero sia al tempo stesso controllato e controllore;
- 5) la molteplicità di *punti oscuri e dubbi* contenuti nella legge che possono implicare benefici o gravi inconvenienti per le scuole paritarie a seconda della loro interpretazione in un senso o nell'altro.

La situazione *non è migliorata* negli anni successivi, pur essendo state introdotte innovazioni importanti nel nostro sistema educativo. Inoltre, mentre la libertà effettiva di educazione costituisce la regola in Europa anche in due Paesi campioni di laicità, come la Francia e l'Olanda, la condizione dell'Italia è, invece, caratterizzata dalla schizofrenia tra la Legge Berlinguer che sancisce la funzione pubblica della scuola paritaria, in quanto componente del sistema nazionale di istruzione con la scuola statale, e il contributo economico riconosciuto alle paritarie che è veramente appena una elemosina.

Da ultimo, con la Legge n. 107/2015 *si è persa* l'occasione di fare importanti passi avanti nella realizzazione della parità economica tra scuole statali e non.

Al contrario: «[...] seguendo una vecchia e anacronistica concezione questa legge rimane impigliata dentro una visione statalistica riservando pertanto alla scuola paritaria una posizione residuale e marginale, di semplice “supplenza” alle inadempienze o incapacità dello Stato; contraddice la portata culturale, sociale, politica dell’autonomia che, prima di essere autonomia delle istituzioni e degli apparati, è autonomia dei cittadini in quanto persone libere [...]» (Macrì, 2015, I; Poggi, 2017; Kaladich, 2017a). Infatti, non solo la riforma non ha reso effettiva la libertà di scelta educativa sul piano economico – misura attesa ormai da quasi settanta anni – perché ha previsto una detrazione fiscale insignificante per i genitori che iscrivono i figli alle scuole paritarie, ma ha anche creato una serie di gravi problemi per queste ultime, introducendo misure di grande portata, ma garantendo risorse solo per le scuole statali, come: la previsione del curriculum potenziato che pone serie difficoltà alle scuole paritarie che non possono contare sull’organico funzionale; la digitalizzazione rispetto alla quale le scuole paritarie potrebbero non essere in grado di competere; l’alternanza scuola-lavoro (ASL) che impone obblighi ulteriori alle paritarie specialmente con la introduzione di 400/200 ore di ASL nel triennio senza assicurare i mezzi per adempierli; il piano straordinario di assunzioni che potrebbe produrre una emorragia di insegnanti delle paritarie.

Data l’indifferenza – o meglio l’ostilità – del legislatore per le scuole paritarie che ha continuato a manifestarsi anche nella Legge n. 107/2015, si spiega facilmente il *calo* del 12,6% del totale degli iscritti alle scuole paritarie che si è verificato tra il 2010 e il 2016 e che si distribuisce in misura diversa tra i vari ordini e gradi: 23,9% nella secondaria di II grado, 14,8% in quella di I, 8,8% nella primaria e 9,3% nella infanzia (Masi, 2016). Certamente la diminuzione ha anche una causa demografica, ma la ragione principale va ricercata nella crisi economica che ha colpito duramente le famiglie, dato che nel medesimo periodo la popolazione scolastica totale si è ridotta appena dell’1,3%. Nonostante ciò, il sistema paritario continua a rappresentare con 939.372 alunni il 10,7% degli iscritti al sistema nazionale di istruzione, ma esso riceve solo l’1,3% delle risorse del MIUR e nel tempo il contributo economico effettivamente riconosciuto alle paritarie è anche diminuito dai 567 milioni di euro del 2006 ai 472 del 2015 (anche se negli ultimi due anni è ritornato al di sopra dei 500 milioni) (Malizia, 2017), di fronte a un risparmio per le finanze pubbliche di 6 miliardi consentito dalle scuole paritarie, costi che in loro assenza ricadrebbero sullo Stato e sugli Enti locali³.

³ La recente legge di bilancio n. 232/2016 ha segnato qualche progresso nel riconoscimento della libertà effettiva di educazione, prevedendo misure per le scuole paritarie quali l’accesso ai PON e alle risorse per l’ASL, la semplificazione dello *school bonus*, la crescita delle detrazioni per le spese scolastiche, l’aumento dei contributi per i disabili e delle risorse per le scuole dell’infanzia. Siamo, comunque, ancora molto lontani dall’eguaglianza di trattamento come stabilita dalla Costituzione.

1.2.3. Le criticità della IeFP

Come si sa, il *secondo ciclo* del sistema educativo di istruzione e di formazione si distribuisce in due (sotto)sistemi: l'istruzione secondaria superiore e l'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) (Tacconi, 2015; Malizia e Nanni, 2010). Anche se mi concentrerò sul secondo, non posso fare a meno di dedicare una breve premessa al primo.

L'istruzione secondaria superiore, di competenza statale, si caratterizza per un'offerta quinquennale che si articola in diverse tipologie di scuole: i licei, gli istituti tecnici e gli istituti professionali (IPS). Qui interessano soprattutto gli ultimi per i loro stretti legami con la IeFP (Le deleghe della Legge 107/2015. 4 Incontri al MIUR, 30 novembre 2015; Tacconi, 2015). Va subito evidenziato che gli IPS costituiscono l'anello più debole del secondo ciclo del nostro sistema educativo. Tra l'altro, registrano il tasso più elevato di abbandoni: ben 38,4% di allievi dispersi tra il primo e il quinto anno e in alcune Regioni ci si avvicina al 50%. Con le riforme Fioroni, Legge n. 40/2007, e Gelmini, Legge n. 133/2008, gli IPS sono stati licealizzati, omologati agli istituti tecnici e non potevano più rilasciare autonomamente le qualifiche; contemporaneamente si è assistito, come si approfondirà nel seguito, al boom della IeFP. Tuttavia, gli IPS sono stati rimessi in gioco, introducendo due forme di collegamento con la IeFP e consentendo una concorrenza sleale da parte degli IPS. La più gran parte delle Regioni ha scelto la tipologia "integrativa" (agli studenti iscritti agli IPS quinquennali è offerta l'opportunità di ottenere alla conclusione del terzo anno la qualifica professionale) con cui esse possono scaricare i costi della IeFP sullo Stato; tale formula (come anche quella "complementare" in cui gli IPS assumono una funzione sussidiaria e attuano per conto delle regioni i percorsi IeFP di qualifica triennali e di diploma quadriennale⁴) è negativa per gli allievi perché i risultati per loro sono molto peggiori, in paragone ai CFP accreditati dalle Regioni, soprattutto rispetto a tre indicatori: gli abbandoni, gli esiti occupazionali e i costi pro-capite. La ragione principale di questa differenza va attribuita al fatto che gli IPS conservano molto spesso il modello tradizionale di insegnamento e di organizzazione della formazione.

L'altro (sotto)sistema rientra nella competenza regionale, sebbene entro vincoli statali – i cosiddetti livelli essenziali delle prestazioni o LEP – e include i corsi di *IeFP* di durata triennale e quadriennale (Tacconi, 2015; Malizia, 2016). Recentemente è stata prevista la possibilità di continuare il percorso mediante la frequenza di un quinto anno nella Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS) per terminare con una specializzazione a livello di istruzione superiore non universitaria nella istruzione tecnica superiore (ITS).

⁴ Anche in questo caso le Regioni possono scaricare i costi della IeFP sullo Stato.

Come per la parità, anche in questo caso la riforma “*La buona scuola*” non ha saputo cogliere l’opportunità di risolvere i problemi di fondo, accennati sopra: la concorrenza “sleale” degli IPS e la loro inferiore efficacia educativa rispetto alla IeFP (Malizia, 2016). Sul piano positivo va riconosciuto che il testo definitivo della legge ha conservato i contenuti di 3 dei 4 emendamenti di FORMA con i quali si è avviato in parte alla grave carenza del disegno di legge iniziale che di fatto ignorava la IeFP (8 aprile 2015). Anzitutto, si è ottenuta la soppressione di una disposizione secondo la quale tutte le scuole secondarie di II grado (inclusi i licei) potevano permettere ai loro studenti di conseguire in apprendistato qualifiche e diplomi professionali: infatti, la norma contravveniva al Titolo V della Costituzione secondo il quale le materie relative all’apprendistato e ai percorsi di IeFP sono di esclusiva competenza delle Regioni. Inoltre, nell’attuale comma 44 sono stati accolti altri due emendamenti che sanciscono il riconoscimento di una sostanziale parità con il sottosistema della istruzione secondaria superiore. Non è stato invece recepito il quarto emendamento nonostante la sua notevole rilevanza, poiché esso, in corrispondenza con i settori che contraddistinguono il mondo produttivo del XXI secolo (la tecnologia, l’economia e la finanza, i servizi alla persona e al territorio), aboliva l’anacronistica distinzione tra i percorsi scolastici di istruzione tecnica e professionale e le sovrapposizioni con quelli di IeFP.

Neppure il *Decreto Legislativo* 13 aprile 2017, n. 61, attuativo di una delle deleghe della riforma “*La buona scuola*”, quella cioè sulla revisione dei percorsi dell’istruzione professionale e sul raccordo con l’IeFP, ha affrontato le questioni di fondo dei rapporti tra IeFP e IPS (Malizia et alii, 2017). Infatti, il testo ha mantenuto la sussidiarietà integrativa e, quindi, sostitutiva dell’istruzione professionale nei confronti della IeFP. Inoltre, non si è avuto il coraggio di rimuovere alla radice la distinzione ormai totalmente superata tra i percorsi scolastici di istruzione tecnica e quelli professionali e le sovrapposizioni con quelli di IeFP; in altre parole e più radicalmente – a nostro giudizio – si sarebbe dovuto ripristinare la proposta della riforma Moratti che articolava il secondo ciclo unicamente in due canali, i licei e la IeFP.

Oltre alle criticità della IeFP adombrate sopra e cioè la sua disomogeneità sul piano territoriale e le diversità sul piano organizzativo tra Regioni, una terza riguarda la *ripartizione delle risorse finanziarie*: faccio notare che tali punti deboli provengono tutti da fattori esterni alla IeFP (Malizia, 2016). Comunque, l’ultimo consiste nella differenza del costo annuale per allievo tra i Centri accreditati e gli IPS nel senso che esso nei primi è inferiore di un terzo rispetto ai secondi per cui bisognerebbe procedere a un loro bilanciamento. Inoltre, i costi delle istituzioni formative accreditate andrebbero equilibrati meglio tra le Regioni perché nei due terzi dei percorsi si riscontra un’oscillazione di 1.500 euro tra un minimo di 3.900 e un massimo di 5.400.

Per concludere questa prima sezione dell'articolo in cui si è cercato di mettere in risalto il divario tra le politiche educative a livello internazionale e quelle attuate nel nostro Paese, rinvio al documento stesso del *Consiglio Nazionale della Scuola Cattolica* che mi pare descriva bene e in breve la situazione: «Ciononostante [i provvedimenti assunti in anni recenti] oggi una piena libertà di scelta educativa non può dirsi pienamente garantita. Il nostro Paese, infatti, è ancora fermo a un sistema che lascia poca autonomia alle singole scuole, che discrimina di fatto le scuole pubbliche paritarie e che impedisce il funzionamento dell'IeFP in buona parte del territorio nazionale» (2017, 1).

2. Una pluralità di misure complementari

Il documento in esame non si è limitato ad un'analisi critica del nostro sistema nazionale di istruzione e di formazione, ma ha pure proposto: «[...] una serie di interventi diversificati sulla base delle complesse situazioni sociali, giuridiche, economiche, territoriali e ordinamentali», alcuni mirati a realizzare la parità e l'autonomia e altri finalizzati ad assicurare la realizzazione del (sotto)sistema di IeFP in tutto il Paese (Consiglio Nazionale della Scuola Cattolica, 2017, 2-3).

2.1. Le misure per portare a regime la parità e l'autonomia

La soluzione piena sul piano finanziario del problema più volte accennato, quello cioè di una mancanza di autonomia in questo ambito delle scuole statali e della carenza quasi totale di risorse pubbliche da parte delle scuole paritarie, va cercata nella introduzione di una *quota capitaria* per tutte le istituzioni scolastiche (Consiglio Nazionale della Scuola Cattolica, 2017; Masi, 2017; Alfieri, 2017; Alfieri, Grumo e Parola, 2015). In breve, bisogna procedere a una riforma generale del finanziamento dell'intero sistema nazionale di istruzione e di formazione, facendo leva sulla definizione di una determinata somma per ciascuno studente (che rappresenterebbe la strategia principale insieme con un sistema di convenzionamento per la singola scuola) in modo da assegnare a ogni istituto un fondo di bilancio permanente. La quota capitaria si basa sul diritto alla libertà di scelta educativa, riconosciuto ai genitori dalla Costituzione e dalla Legge n. 62/2000, tra una pluralità di offerte pubbliche e garantite la cui gestione può fare capo non solo allo Stato, ma anche ad altri Enti e a privati.

Condizione per introdurre tale riorganizzazione è la determinazione del costo standard per studente che costituisce il: «[...] costo ottimale per l'istruzione di ogni alunno» (Consiglio Nazionale della Scuola Cattolica, 2017, 3). Esso non è il costo medio per allievo che è il costo storico, cioè quello che risulta dalle serie storiche delle spese affrontate per l'istruzione che includono anche quelle da attribuire a

una gestione poco efficiente. Per distinguere meglio il primo dal secondo, si parla di costo standard di sostenibilità per allievo da intendere: «[...] come quota capitaria che permette una scelta libera della scuola senza costi economici aggiuntivi per la famiglia» (Alfieri, 2017) o, se riferito alla scuola, «[...] si tratta del costo che una struttura scolastica statale o paritaria sosterebbe [...] qualora operasse secondo determinate *condizioni* di qualità, efficacia ed efficienza dei processi» (Grumo, 2017). Inoltre, non ci sarebbero costi aggiuntivi neppure per lo Stato in quanto il costo in questione non solo permetterebbe di utilizzare le risorse per l'istruzione in maniera più efficiente, ma anche consentirebbe un risparmio di 17 miliardi di euro all'anno, senza cadere nel rischio di omogeneizzare le scuole, ma anzi esaltandone l'autonomia e la fisionomia propria. L'unico problema è che si è ancora lontani dall'averlo determinato, anche se non mancano ipotesi di cifre, in particolare per le scuole statali⁵ che, però, andrebbero ancora affinate.

Una modalità da privilegiare per realizzare un'effettiva libertà di scelta educativa consiste nella formula delle *convenzioni* da stipulare tra le scuole paritarie e lo Stato (Lessio, 2017; Kaladich, 2017b). Queste dovrebbero garantire ai gestori sicurezza sui tipi di sussidi, con particolare riferimento ai costi del personale e a quelli di funzionamento, sulla loro entità e sui tempi dell'assegnazione. In Italia vi sono due esempi da menzionare: le convenzioni tra i Comuni e le scuole dell'infanzia per il loro sostentamento economico la cui legittimità è stata riconosciuta dalla magistratura contabile anche in assenza di una legge; quelle tra lo Stato e le scuole elementari non statali che risalgono al 1928 e che hanno compiuto un notevole progresso con la Legge n. 62/2000 a livello di principi e di risorse, ma che ancora si presentano come una debole garanzia della libertà di scelta educativa. Sarebbe invece necessario adottare in maniera piena il regime dei contratti o delle convenzioni. Questo infatti consiste in un'associazione dell'iniziativa privata al servizio pubblico a metà strada fra l'indipendenza e l'integrazione (Malizia, 2008). Al riguardo, possono essere previste diverse forme di contratto che contemplano sussidi e vincoli in rapporto diretto – maggiori sussidi, vincoli più stretti e minore spazio di libertà. Per funzionare bene, il regime deve operare mediante convenzioni quadro piuttosto che con tante convenzioni particolari e la conclusione dei contratti andrà ancorata a parametri oggettivi in modo da evitare ogni discrezionalità da parte dei pubblici poteri.

⁵ Roberto Pellegatta ritiene di poter ragionevolmente affermare: «[...] che il costo reale di un alunno della scuola di stato si aggiri attorno ai 9.490 €» (2017). A suo parere, tra le cifre ufficiali le più affidabili sarebbero i costi medi per alunno stabiliti dal Ministero dell'Economia e delle Finanze ai fini Imu e Tasi: per la scuola dell'infanzia, 5.738,17 €; per la primaria, 6.634,15 €; per la secondaria di I grado, 6.835,85 €; per la secondaria di II grado, 6.914,31 €. Già il confronto tra la prima cifra e le altre ci fa capire come ancora siamo lontani da un definizione di costo sufficientemente fondata.

Poiché secondo i principi del welfare il sistema fiscale deve prevedere la possibilità di detrarre dalle imposte le spese per le prestazioni connesse ai diritti fondamentali, tale opportunità va realizzata anche per i servizi scolastici (Masi, 2017; Mainardi, 2017b). Una innovazione significativa della Legge n. 107/2015 è consistita nella *detraibilità delle spese sostenute dalle famiglie* per la frequenza anche delle scuole paritarie: in altre parole la riforma ha accolto il principio che le spese per l'educazione rappresentano un investimento delle famiglie per il futuro del Paese. Nonostante ciò, rimane il problema che l'entità della detrazione è del tutto simbolica, per cui tale misura andrebbe potenziata sia dal punto vista finanziario, sia in un'ottica di equità per cui si dovrebbe approvare una normativa che non penalizzi gli incapienti.

Altre misure per portare a regime la parità e l'autonomia vanno identificate nei provvedimenti per realizzare il *diritto allo studio* che possono costituire strumenti rilevanti per la realizzazione della parità (Masi, 2017; Mainardi, 2017a). Infatti, essi comprendono servizi prioritari di sostegno (trasporto, mensa, libri di testo e prestazioni per quanti si trovano in ospedale) e benefici di carattere economico (esonero dalle tasse scolastiche e borse di studio) e in base al dettato costituzionale rientrano nell'ambito delle competenze delle Regioni e degli Enti locali. Il diritto allo studio si caratterizza per essere un diritto soggettivo della persona e costituire un intervento strumentale selettivo, commisurato cioè alle disponibilità economiche della famiglia. In anni recenti non sono mancati provvedimenti di Regioni e Comuni per il sostegno economico alle famiglie che optano per le scuole paritarie, attestando così che la loro scelta non è un lusso, ma un diritto da garantire a tutti anche a quanti si trovano in una condizione disagiata. Da questo punto di vista preoccupa che nel Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 63, attuativo di una delle deleghe della riforma "La buona scuola", quella cioè sul diritto allo studio, non si sia precisato che i destinatari sono tutti gli studenti qualunque sia la natura giuridica dell'istituzione frequentata: da tale lacuna risultano danneggiati in particolare gli allievi delle scuole paritarie e quelli della IeFP che non sempre risultano inclusi nei vantaggi previsti dal testo in esame (Malizia et alii, 2017).

Negli ultimi anni la presenza dei disabili nelle scuole paritarie risulta in crescita (Cicatelli, 2016), nonostante le gravi difficoltà economiche, dato che i sussidi statali, ancorché aumentati con la legge di stabilità del 2017, sono del tutto insufficienti rispetto alla spesa per il personale di sostegno, mentre l'assunzione di quest'ultimo per le scuole statali ha assorbito quasi del tutto le risorse straordinarie previste per garantire il diritto all'istruzione dei disabili. Al fine di assicurare l'attuazione di questo medesimo diritto anche nelle scuole paritarie, è pertanto necessario che siano adottate dallo Stato misure adeguate a *sostegno degli alunni disabili* che vi si vogliano iscrivere (Masi, 2017; Kaladich, 2017a). Il Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66, emanato in base alla delega della Legge n. 107/2015 sulla pro-

mozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, risponde solo in parte a questa esigenza: infatti, se è vero che tale testo prevede il finanziamento delle scuole paritarie alla stessa stregua delle statali, comprendendo ambedue sotto la denominazione del sistema nazionale di istruzione, tuttavia per evitare equivoci le scuole paritarie avrebbero dovuto essere menzionate esplicitamente nella disposizione sui finanziamenti e, inoltre, avrebbe dovuto essere meglio presidiata l'inclusione dei disabili nei percorsi IeFP a cui questi sono iscritti in gran numero (Malizia et alii, 2017).

Un altro svantaggio molto rilevante della scuola paritaria consiste nella disegualianza in cui si trova sul piano fiscale rispetto alle scuole statali, sebbene le due istituzioni formative siano parti integranti del medesimo sistema nazionale di istruzione e offrano lo stesso servizio pubblico alle famiglie (Masi, 2017). A tale situazione di grave divario va gradualmente posto rimedio, assicurando *agli Enti gestori delle paritarie le stesse agevolazioni fiscali* delle statali. Inoltre, sarebbe molto conveniente che alle attività scolastiche delle paritarie potesse essere riconosciuto ai fini fiscali il carattere non commerciale.

Negli ultimi anni le *misure promozionali per l'istruzione* non solo sono aumentate a livello quantitativo, ma sono state anche migliorate sul piano qualitativo: tale linea di azione è senz'altro apprezzabile, mentre fa problema che il Ministero la riservi alle sole scuole statali con evidente danno per quelle paritarie che continuano ad essere discriminate. Anche a questa condizione di disegualianza occorre progressivamente porre rimedio e il documento in esame enumera gli ambiti in cui gli interventi dello Stato sono più urgenti: «[...] incentivi alla formazione dei docenti; partecipazione ai progetti del MIUR; innovazione tecnologica; iniziative extrascolastiche; edilizia scolastica» (Consiglio Nazionale della Scuola Cattolica, 2017, 4; Masi, 2017).

La prima proposta di intervento viene ripresa subito dopo in maniera più specifica, chiedendo per la *formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria* che i relativi percorsi reclutino un numero di insegnanti tale da permettere pure alle scuole paritarie di assumere docenti preparati in conformità alle disposizioni di legge: certamente, a ciò può contribuire la definizione di tempi e procedure sicure (Masi, 2017). A questo proposito va ricordato che il piano straordinario di assunzioni previsto de "La buona scuola" ha drenato insegnanti, spesso quelli con più esperienza, dalle scuole paritarie e ha reso particolarmente problematico a queste ultime il reperimento di docenti muniti delle qualificazioni richieste. Il Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 59, emanato in base alla delega della Legge n. 107/2015 relativa al sistema di formazione iniziale e di accesso all'insegnamento nella scuola secondaria di I e II grado, offre al riguardo un panorama di luci e di ombre. Da una parte, il testo precisa che il conseguimento del diploma di specializzazione adempie per le scuole paritarie l'obbligo stabilito dalla Legge n. 62/2000

di servirsi di insegnanti abilitati; inoltre, gli iscritti al corso di specializzazione possono insegnare su posto comune nelle secondarie paritarie, benché limitatamente ai tre anni successivi all'immatricolazione al corso. Dall'altra, va sottolineato che non sono stati accolti gli emendamenti proposti dalle associazioni delle scuole cattoliche e cioè che: anche le paritarie potessero essere sedi di tirocinio; la previsione per cui il MIUR dovrebbe stabilire il fabbisogno degli insegnanti specializzati fosse soppressa perché non conosciuta; venisse assicurata al personale già in servizio in tali scuole la compatibilità della frequenza ai corsi dell'anno di specializzazione; i tempi dei concorsi non impedissero la continuità didattica, fissando l'inizio dei percorsi formativi a settembre e non ad anno scolastico già avanzato (Malizia et alii, 2017).

2.2. Le proposte per garantire l'attuazione dell'IeFP sull'intero territorio nazionale.

Anzitutto, il documento in esame riprende l'intervento, segnalato sopra per primo, della introduzione della quota capitaria per tutte le scuole, traducendolo a livello di IeFP nella previsione di *un sistema omogeneo di Unità di Costo Standard (UCS)* (Consiglio Nazionale della Scuola Cattolica, 2017; Salerno, 2017; Zagardo, 2013). Il ricorso alla metodologia del fabbisogno finanziario connesso alle UCS è contemplato dalla normativa esistente per cui con l'inizio dei percorsi triennali varie Regioni l'hanno utilizzata anche per poter godere dei benefici delle norme europee. In una prima fase la determinazione delle UCS è avvenuta in maniera diversificata sul territorio, servendosi di modalità di calcolo soggettive e lasciate alla discrezionalità delle varie amministrazioni. Nel 2015 è stato avviato un progetto di ricerca da parte del CNOS-FAP con l'apporto del CIOFS/FP sullo studio dei costi i cui risultati sono stati messi a disposizione dell'Associazione degli Enti Nazionali di Formazione Professionale (FORMA). In questo caso sono stati adottati requisiti oggettivi, scelti sulla base di criteri pubblicamente condivisi e verificabili, in conformità con parametri di efficienza nell'uso delle risorse, di efficacia nella attuazione dei percorsi e di qualità dell'offerta formativa. L'indagine ha definito in circa 117.000 euro il fabbisogno finanziario medio per il singolo percorso di IeFP annualmente erogato da una Struttura Formativa Accreditata (Centro di Formazione Professionale, Agenzia Formativa o altro). Il confronto con altre ricerche ha messo in evidenza che la cifra rientra nella fascia corrispondente al finanziamento annuale dei percorsi di IeFP, che, però, esiste una forte divaricazione tra i sussidi erogati dalle singole Regioni e che si riscontra una diffusa sottovalutazione del fabbisogno economico dei destinatari della IeFP. Appare pertanto necessario e urgente che sotto l'egida del Coordinamento delle Regioni si inizi un iter condiviso per la determinazione ufficiale delle UCS a partire dai risultati già raggiunti.

Come si è osservato sopra, i percorsi della IeFP, pur essendo di competenza delle Regioni, devono tuttavia rispettare i vincoli statali espressi nei livelli essenziali delle prestazioni, o LEP. Questi ultimi garantiscono la presenza della IeFP in tutto il Paese e una situazione di parità reale per tutti i giovani nell'accesso a tale offerta formativa. I LEP, però, non sono stati ancora introdotti nel nostro ordinamento, neppure dal Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 61, attuativo, come si è ricordato sopra, della delega sulla revisione dei percorsi dell'istruzione professionale e sul raccordo con l'IeFP (Malizia et alii, 2017). Pertanto, il Consiglio Nazionale della Scuola Cattolica chiede che si addivenga al più presto ad eliminare questa grave lacuna mediante *la definizione dei livelli essenziali delle prestazioni* (2017).

L'estensione della IeFP a tutto il Paese non dipende soltanto dall'assenza della normativa sui LEP, ma anche dalle limitazioni e dalla poca efficacia delle strutture di collegamento tra i vari livelli istituzionali, in particolare con il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. Questa situazione impedisce alla IeFP di essere presente nei territori in modo coordinato e di poter ovviare ad eventuali resistenze e omissioni. Pertanto, il testo oggetto di questo commento propone il *rafforzamento degli strumenti nazionali di raccordo*.

Una misura essenziale per la promozione della natura professionalizzante della IeFP consiste nell'assicurare *un più efficace collegamento con il mondo del lavoro e delle professioni*. Da questo punto di vista sono due gli interventi raccomandati dal documento in esame: il potenziamento della esperienza del sistema duale (Gotti e Piano, 2016); e l'aggiornamento delle figure professionali nazionali mediante la revisione dell'accordo Stato-Regioni.

Per rendere il sistema di IeFP veramente nazionale e compiuto, mancano ancora due tipi di interventi. Da una parte, è necessario garantire più adeguatamente il valore dei titoli rilasciati dalle Regioni su tutto il territorio nazionale; dall'altra bisogna prevedere uno sbocco dei percorsi in verticale attraverso un collegamento stabile e adeguato con la formazione post-diploma (Istruzione e Formazione Tecnica Superiore, IFTS) e con quella superiore non universitaria (Istruzione Tecnica Superiore, ITS).

Si è già accennato sopra al problema della ripartizione delle risorse finanziarie, cioè alla differenza del costo annuale per allievo tra istituzioni formative accreditate e IPS a danno delle prime e alle disparità tra le Regioni riguardo all'IeFP; a ciò va anche aggiunta la precarietà dei finanziamenti e le loro disomogeneità nel tempo. Tali difficoltà vanno superate mediante *la garanzia delle risorse* che devono essere: «[...] specifiche, stabili e certe» ed erogate «sulla base di una programmazione pluriennale» (Consiglio Nazionale della Scuola Cattolica, 2017, 5).

Come si è già osservato sopra, il Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 63, sul diritto allo studio, non ha stabilito esplicitamente che esso si riferisce a tutti gli studenti qualunque sia la natura giuridica dell'istituzione frequentata per cui risul-

tano discriminati, tra gli altri, gli allievi della IeFP che non sempre risultano inclusi nei vantaggi previsti dal testo in esame (Malizia et alii, 2017). Altre disparità riguardano l'accesso dei Centri accreditati: agli interventi per l'innovazione e il miglioramento qualitativo dei servizi formativi; ai benefici per l'istruzione concessi dallo Stato; alle agevolazioni previste per le istituzioni formative che si caratterizzano per le finalità solidaristiche. Pertanto, il testo sotto considerazione propone *l'estensione delle misure agevolative regionali e statali alla IeFP*.

L'ultimo intervento richiesto consiste nella *semplificazione delle procedure* e nella *coerenza legislativa*. Non mancano infatti iter amministrativi eccessivamente complicati, appesantiti da inutili oneri burocratici e diversificati senza motivo tra le Regioni. Inoltre, bisognerebbe procedere all'aggiornamento delle normative regionali e alla loro semplificazione, predisponendo testi unici coordinati tra loro sul piano territoriale e congruenti con le indicazioni generali della legislazione statale.

Alla fine credo che sia d'obbligo l'interrogativo circa il grado di *incidenza* e di *efficacia* del documento in esame. C'è chi pensa che: «[...] nessuna [proposta per attuare la parità effettiva] sarà praticabile finché non si formerà un'opinione pubblica favorevole alle iniziative scolastiche delle comunità dotate di uno specifico progetto pedagogico con cui raggiungere le finalità educative racchiuse nella nostra carta costituzionale» (Zanniello, 2017). Questa opinione potrebbe trovare una conferma nel fatto che con i decreti attuativi delle deleghe della Legge n. 107/2015 ancora una volta si è persa l'occasione di realizzare nel sistema educativo di istruzione e di formazione un duplice balzo in avanti di qualità, riconoscendo in modo effettivo la libertà di educazione e le grandi potenzialità della IeFP (Malizia et alii, 2017). Tutto ciò è vero, ma al tempo stesso non si può negare che, come è emerso sopra, siano stati compiuti anche nei Decreti Legislativi citati dei passi in avanti. Tenuto conto che la domanda di portare a regime autonomia, libertà di educazione e i percorsi di IeFP proviene sempre più da esponenti della società civile, si può concludere che: «[...] nell'attesa di una radicale e coraggiosa riforma del sistema nazionale di istruzione è importante non restare fermi [...], ampliando, anche poco alla volta, gli spazi di libertà/responsabilità educativa per famiglie, comunità scolastiche e realtà sociali» (Masi, 2017). E mi sembra che sia questo proprio il ruolo del documento del Consiglio Nazionale della Scuola Cattolica.

Bibliografia

- ALFIERI A.M., *Il costo standard per migliorare l'efficienza del sistema*, in CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Il valore della parità. Scuola Cattolica in Italia. Diciannovesimo Rapporto*, 2017, Brescia, La Scuola, 2017 (in corso di stampa).
- ALFIERI A.M. – M. GRUMO – M.C. PAROLA, *Il diritto di apprendere*, Torino, Giappichelli, 2015.
- BERLINGUER L., *Autonomia e parità, futuro della scuola*, in G. VITTADINI (a cura di), *o.c.*, 2016, pp. 151-156.
- BERTAGNA G., *Autonomia*, Brescia, La Scuola, 2008,
- BOTTANI N., *Insegnanti al timone?*, Bologna, Il Mulino, 2002.
- CICATELLI S., *La legge 107/2015 tra luci e ombre*, in «Docete», n. 1 (2015), pp. 9-31.
- CICATELLI S., *Il quadro generale (a.s. 2015-16)*, in CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *A scuola nessuno è straniero. Scuola cattolica in Italia. Diciottesimo Rapporto 2016*, Brescia, La Scuola, 2016, pp. 353-358.
- COLEMAN J.S., *Fondamenti di teoria sociale*, Bologna, Il Mulino, 2005.
- COLEMAN J.S. – T. HOFFER, *Public and Private High Schools: The Impact of Communities*, New York, Basic Books, 1987.
- COMMISSIONE EUROPEA, *Comunicazione della Commissione. Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, COM(2010) 2020, Bruxelles, 3.3.2010.
- CONSIGLIO NAZIONALE DELLA SCUOLA CATTOLICA – CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA, *Autonomia, parità scolastica e libertà di educazione*, Roma, 2017, in www.educazione.chiesacattolica.it (07.06.2017).
- CRISPOLTI E. – A. D'ARCANGELO, *Il secondo ciclo dell'istruzione e formazione professionale iniziale*, in CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *A dieci anni dalla legge sulla parità. Scuola cattolica in Italia. Dodicesimo Rapporto*, Brescia, La Scuola, 2010, pp. 213-228.
- Dichiarazione Universale dell'Unesco sulla Diversità Culturale*, Parigi, 2 novembre 2001.
- DI POL R.S., *Parità scolastica: l'eccezione italiana. Cause storiche e problemi politico-ideologici*, in CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Il valore della parità...*, *o.c.*
- FALANGA M. – F. PRUNERI – P.C. RIVOLTELLA – M. SANTERINI, *Renzi e la scuola*, Brescia, La Scuola, 2014.
- FORMA, *Ddl "Buona Scuola" e IeFP*. Contributo di FORMA alle Commissioni Riunite, Roma, 8 aprile 2015.
- GOTTI E. – R. PIANO, *Il sistema duale nell'ambito dell'Istruzione e Formazione Professionale. L'avvio di una sperimentazione nazionale*, in «Rassegna CNOS», 32 (2016), n. 1, pp. 107-123.
- GRUMO M., *Considerazioni e numeri su costi consuntivi e costi standard nelle scuole paritarie*, in CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Il valore della parità...*, *o.c.*
- ISFOL, *Rapporto sul sistema IeFP*, Roma, 23 settembre 2015.
- KALADICH V., *L'applicazione della legge di parità*, in CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Il valore della parità...*, *o.c.*, 2017a.
- KALADICH V., *Le convenzioni per le scuole primarie*, in CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Il valore della parità...*, *o.c.*, 2017b.
- La buona Scuola. Facciamo crescere il Paese*, in <http://passodopopasso.italia.it/> (03.09.2014).
- Le deleghe della legge 107/2015. 4 Incontri al MIUR*, in «Newsletter ADi», (30.11. 2015), 1.
- LESSIO U., *Convenzioni: la legittimità del sostegno economico dei Comuni alle scuole dell'infanzia paritarie*, in CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA A, *Il valore della parità...*, *o.c.*
- MACRÌ F., *Un'occasione perduta*, in «Docete», n. 1 (2015), p. I.
- MAFFEO G., *Il diritto all'istruzione nei documenti internazionali*, in CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Il valore della parità...*, *o.c.*
- MAINARDI E., *Breve storia del buono-scuola*, in CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Il valore della parità...*, *o.c.*, 2017a.
- MAINARDI E., *Le agevolazioni fiscali per le spese scolastiche*, in CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Il valore della parità...*, *o.c.*, 2017b.
- MALIZIA G., *Politiche educative di istruzione e di formazione*, Roma, CNOS-FAP, 2008.

- MALIZIA G., *Quale cultura della parità per la XVI legislatura?*, in CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Dieci anni di ricerche. Scuola Cattolica in Italia*, Brescia, La Scuola, 2008, pp. 31-48.
- MALIZIA G., *Autonomia e parità nel quadro dei valori della libertà di educazione*, in CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Il valore della parità...*, o.c.
- MALIZIA G. - C. NANNI, *Il sistema educativo italiano di istruzione e di formazione*, Roma, LAS, 2010.
- MALIZIA G. - C. NANNI - M. TONINI, *Istruzione e Formazione Professionale in Italia*. Valutazione e prospettive del decennio, in «Orientamenti Pedagogici», 59 (2012), n. 3, pp. 415-434.
- MALIZIA G. et alii, *Editoriale*, in «Rassegna CNOS», 33 (2017), n. 2, pp. 3-26.
- MALIZIA G. (a cura di), *Successo formativo degli allievi del CNOS-FAP qualificati e diplomati negli anni 2010-14*, Roma, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali/CNOS-FAP, 2016.
- MASI M., *Le scuole paritarie in Italia: retaggio del passato o risorsa per il futuro?*, in G. VITTADINI (a cura di), *Far crescere la persona*, o.c., pp. 165-174.
- MASI M., *Come rendere effettiva la libertà di educare alla libertà*, in CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Il valore della parità...*, o.c.
- MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI. DIREZIONE GENERALE PER LE POLITICHE ATTIVE, I SERVIZI PER IL LAVORO E LA FORMAZIONE, *Istruzione e Formazione Professionale a.f. 2014-15*. XIV rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito del diritto-dovere, Roma, ISFOL, 2016.
- NICOLI D., *Istruzione e Formazione Tecnica e Professionale in Italia. Il valore educativo e culturale del lavoro*, Roma, LAS, 2011.
- NICOLI D., *Il progetto educativo per la scuola del risveglio*, in CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Il valore della parità...*, o.c.
- OIDEL – NOVAE TERRAE, *Freedom of Education Index. Worldwide Report 2016 on Freedom of Education. Indice de Liberté d'Enseignement, Rapport Mondial 2016 sur les Libertés Éducatives*, Ginevra Milano, 2016.
- PELEGATTA R., *I costi del sistema scolastico statale*, in CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Il valore della parità...*, o.c.
- POGGI A., *Chi ha paura della sussidiarietà? Perché è così difficile attuare la sussidiarietà nella scuola e perché sarebbe conveniente*, in RIBOLZI L. – G. VITTADINI (a cura di), *S.O.S. Educazione...*, o.c., pp. 105-116.
- POGGI A., *Linee di tendenza della legislazione recente in materia di istruzione paritaria*, in CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Il valore della parità...*, o.c.
- RIBOLZI L., *Qualche considerazione conclusiva*, in L. RIBOLZI – G. VITTADINI (a cura di), *S.O.S. Educazione...*, o.c., pp. 188-196.
- RIBOLZI L., *La fine del futuro e l'educazione come lavoro*, in G. VITTADINI (a cura di), *Far crescere la persona...*, o.c., pp. 175-182.
- RIBOLZI L., *Finalità e forme della scuola: le trasformazioni della domanda sociale di educazione*, in CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Il valore della parità...*, o.c.
- RIBOLZI L. – G. VITTADINI (a cura di), *S.O.S. Educazione. Statale, paritaria: per una scuola migliore*, Milano, Fondazione per la Sussidiarietà, 2014.
- RUINI C., *Prolusione*, in CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Per un progetto di scuola alle soglie del XXI secolo. Scuola Cattolica in Italia. Secondo rapporto*, Brescia, La Scuola, 2000, pp. 55-68.
- SALERNO G.M., *Per una proposta condivisa di Unità di Costo Standard nella IeFP*, in CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Il valore della parità...*, o.c.
- TACCONI G., *Tra scuola e lavoro*, Roma, LAS, 2015.
- VITTADINI G. (a cura di), *Far crescere la persona*, Milano, Fondazione per la Sussidiarietà, 2016.
- ZAGARDO G., *Percorsi di IeFP: un'analisi comparata dei costi di Regioni e PA*, Roma, ISFOL, 2013.
- ZAGARDO G., *Modelli scolastici e finanziamenti alle scuole governative in Europa*, in CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Il valore della parità...*, o.c.
- ZANNIELLO G., *Identità e qualità di una scuola. Il valore aggiunto dell'appartenenza a una comunità*, in CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Il valore della parità...*, o.c.

Innovare la scuola, trasformare il curriculum: esperienze a confronto

ROBERTO FRANCHINI¹

Da qualche anno nel mondo scolastico, in ogni ordine e grado, si avverte con intensità l'istanza dell'innovazione educativa. La scuola così come è conosciuta sembra essere entrata in crisi, mentre si moltiplicano in tutto il pianeta le esperienze di cambiamento, nel segno delle nuove tecnologie ma molto oltre, e prima di esse. L'esplosione dei nuovi media sembra rappresentare semplicemente l'ultimo fattore, forse il più decisivo e dirompente, che richiede un profondo ripensamento dell'istituzione scolastica e formativa, un cambiamento paradigmatico. Questo tipo di situazione, straordinaria nella sua fecondità trasformativa, non è certo esente da rischi. Quando in gioco non è semplicemente l'uno o l'altro metodo didattico, ma la scuola nel suo complesso, il pericolo è nel vecchio adagio: chi lascia la vecchia via per la nuova, sa quello che lascia ma non sa quello che trova! Per accompagnare e sostenere un cambiamento responsabile e sostenibile occorre dunque un supplemento di riflessione, volto a rintracciare sicure linee guida pedagogiche e didattiche. Il presente articolo, seguendo l'approccio induttivo, tipico dell'educazione comparata, mette a confronto alcune esperienze di innovazione, alla ricerca di comuni elementi distintivi.

In recent years, the need for educational innovation has been intensified. The school seems to have entered a period of crisis, while throughout the world other countries are experiencing the first changes through the use of new technologies. When the object of the change is not a single teaching method but the school as a whole, a deep reflection and the development of educational and pedagogical guidelines is required. This article compares some experiences of innovation aiming at finding common and distinctive elements.

Da molto tempo, ormai, all'idea di scuola si affianca un pressante, avvertito bisogno di innovazione, che abbraccia praticamente tutto il pianeta, dando origine ad una costellazione di esperienze, accomunate da alcuni principi e orientamenti comuni. Non che non si attivi anche una forza, uguale e contraria, di resistenza, di conservazione, nel segno dei *laudatores temporis acti*. Ma è opinione diffusa che la scuola, come la conosciamo, si sia per così dire rotta, nel segno di un cambiamento paradigmatico, che dall'*educativo cartaceo* porta verso l'*educativo digitale*².

¹ Docente dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia, Presidente dell'ENDOFAP, Ente nazionale di formazione dell'Opera don Orione.

² FRANCHINI R., *L'educativo digitale: esperienze internazionali a confronto*, in Rassegna CNOS, 2/2015, pp. 53-65.

La stampa (ovvero la tecnologia libro) condusse, nel Seicento, verso la scuola dei contenuti, riorganizzando l'educazione dentro i confini di aule, cattedre e banchi, dove le conoscenze potevano essere trasmesse con grande rapidità ed estensione, aspetto che qualche secolo dopo la Rivoluzione Industriale e i movimenti socioculturali non poterono valorizzare, nel segno della democrazia dei saperi e della promozione delle masse. Il progressivo avvento del concetto di "classe" (ebbene sì, la classe non è sempre esistita...) ha prodotto, non senza malumore di alcune componenti e ceti sociali, la sconfitta dell'analfabetismo. In questo scenario, la scuola rappresentava, ed era di fatto, il simbolo e lo strumento del riscatto e dell'emancipazione.

Nel corso degli ultimi decenni del Novecento questo scenario è progressivamente tramontato: mentre la frequenza scolastica divenne generalizzata, la cosiddetta società dell'informazione, ben prima delle tecnologie informatiche, ha deviato l'attenzione dai contenuti verso le competenze: paradossalmente, laddove abbondano le conoscenze (o diviene facile l'accesso ad esse), si riduce l'importanza del sapere, mentre ciò che si rende necessario è una robusta educazione delle attitudini umane al pensiero critico, al confronto e alla creatività.

L'esplosione delle nuove tecnologie è dunque semplicemente l'ultimo fattore, forse il più decisivo e dirompente, che richiede un profondo ripensamento dell'istituzione scolastica e formativa, un cambiamento paradigmatico, come si è già affermato. Non si tratta semplicemente di introdurre la tecnologia nella scuola, né di cambiare lo strumento di accesso ai saperi (dal libro a Internet), ma di rivedere complessivamente finalità e logica della scuola, curriculum esplicito e curriculum implicito, con coraggio e determinazione.

Contemplare a larghi tratti la storia dell'educazione non può che dare forza e senso alla spinta verso l'innovazione: intanto si scopre che la classe, così come ordinariamente è pensata, non è un dato originario, ma è un fenomeno situato cronologicamente e culturalmente, e dunque non eterno, né tanto meno immutabile. In secondo luogo, in ciò che ha preceduto la classe, ovvero nell'educazione prima di Gutenberg, si possono trovare intuizioni feconde, prospettive sacrificate dall'avvento dell'educativo cartaceo, ma ora rivalutabili entro gli scenari e le possibilità aperti dall'era digitale.

Come spesso accade lungo i cicli storici, per andare avanti occorre anche guardare indietro: *historia magistra vitae*! Così esperienze non certo nuove come la scuola-bottega, l'apprendistato formativo, il tutorato e l'educazione morale (socio-emotiva, si direbbe oggi) possono essere innestate nel solco dell'innovazione, partendo dal digitale ma andando molto oltre, verso l'uomo e la sua educazione.

Il momento presente, straordinario nella sua fecondità trasformativa, non è certo esente da rischi. Quando in gioco non è semplicemente l'uno o l'altro metodo didattico, ma la scuola nel suo complesso, il pericolo è nel vecchio adagio: chi lascia la vecchia via per la nuova, sa quello che lascia ma non sa quello che trova! Per accom-

pagnare e sostenere un cambiamento responsabile e sostenibile occorre dunque un supplemento di riflessione, ed anche un notevole impegno (e un notevole stress) per la comunità educativa. Per la costruzione della nuova scuola occorre rintracciare al più presto un solido consenso, poggiato su principi pedagogici condivisi e dotati di una singolare, inedita prospettiva euristica.

Per dare un contributo alla riflessione in corso, la scelta del presente articolo è quella tipica della ricerca comparata, ovvero l'indagine induttiva su alcune tra le esperienze almeno apparentemente più promettenti, per rintracciarne elementi comuni, secondo la metodologia sociologica della concomitanza. Già alcune esperienze (l'Orestad Gimnasium di Copenaghen, il fenomeno inglese delle Studio Schools e il movimento, oramai internazionale, delle Flipped Classroom) erano state analizzate in un precedente articolo³: in questo, verranno descritte e approfondite altre due iniziative, il Future Classroom Lab dello European Schoolnet (progetto che a sua volta ha generato decine di sperimentazioni, tra cui alcune anche in Italia) e la Global School Alliance (GSA), rete internazionale di scuole che intendono caratterizzarsi per l'innovazione.

1. Future Classroom Lab

Ideato dallo European Schoolnet (EUN)⁴, il progetto Future Classroom Lab (FCL), prima di essere un percorso collaborativo di ricerca, è uno specifico ambiente di apprendimento, realizzato in un *hub* a Bruxelles, che intende rappresentare un modello di scuola per il futuro, a partire dal *design* delle aule sino al multiforme ruolo della tecnologia, al servizio dell'educazione⁵.

L'aspetto centrale è legato alle cosiddette *learning zones*: le aule non sono legate ad una specifica classe o gruppo di apprendimento, e nemmeno ad una particolare disciplina o ambito culturale, ma al tipo di operazione intellettuale che in esse è previsto avvenga. In sostanza, non è presente né la II C, né l'aula di matematica o di scienze, ma semplicemente lo spazio per studiare, per partecipare ad una lezione o per collaborare con altri. Ogni spazio, nel suo fisico dispiegarsi in arredi e tecnologie, mette in evidenza specifiche azioni di apprendimento e di insegnamento, prevedendo un ruolo di volta in volta diverso per studenti e insegnanti, e favorendo la messa in moto di diversi stili di apprendimento.

³ Ibi.

⁴ EUN è una rete di ricerca e innovazione costituita da trentuno ministeri dell'Istruzione, tra i quali quello italiano. Fondato nel 1997 a Bruxelles attraverso un finanziamento europeo legato all'iniziativa EU Multimedia, e successivamente sostenuto attraverso il supporto dei diversi ministeri, EUN si è dedicato principalmente alla ricerca e al sostegno alle scuole riguardo all'uso efficace delle tecnologie educative.

⁵ Cfr. fcl.eun.org.



Fig. 1: learning zones

Le zone incarnano e concretizzano ciò che secondo EUN dovrebbe caratterizzare la vita di un giovane all'interno dell'organizzazione educativa: essere connessi, stare in relazione, dare e ricevere aiuto, ricercare, approfondire, lasciarsi coinvolgere e sfidare da problemi e progetti. Per fare questo la scuola deve predisporre sei tipologie di spazio⁶:

- aula per la frontale (*present*)
- aula per la ricerca (*investigate*)
- aula per la creazione di prodotti/progetti (*create*)
- aula per la collaborazione (*exchange*)
- aula per l'approfondimento e lo studio personale (*develop*)
- aula per l'interazione (*interact*)

Mentre la scuola tradizionale ha uno spazio univoco, strutturato per favorire letture cattedratiche (lezioni) e, in modo correlato, l'ascolto operoso da parte degli studenti (in forma individuale), la proposta di EUN traduce nell'architettura e nella prossemica la rivoluzione socio-costruttiva dell'apprendimento. Si tratta di una proposta coraggiosa, che va molto oltre la retorica delle competenze, impegnando

⁶ Cfr. fig. 1.

quella dimensione organizzativa senza la quale ogni approccio pedagogico rischia di ridursi a vaga esortazione quando non a sterile retorica.

Entrando maggiormente nel dettaglio, è possibile approfondire il senso, l'impianto e l'articolazione delle sei zone⁷.

1.1. Ricercare

Nello spazio dedicato alla ricerca gli studenti sono incoraggiati a scoprire se stessi, il mondo e gli altri, avendo l'opportunità di accedere, non solo mediante tecnologie ma anche attraverso risorse bibliografiche, a dati ricchi, versatili e reali, nonché disponendo di strumenti avanzati per esaminare, vagliare e analizzare le fonti.

L'obiettivo fondamentale perseguito in questa zona è quello di imparare a formulare domande di ricerca, ed in seguito trovare risorse di qualità, apprendendo al contempo come gestire le informazioni. Nell'approccio tradizionale le risorse per l'apprendimento sono già selezionate e vagliate dagli insegnanti, ed offerte in quantità proporzionale al bisogno: molti di noi hanno sperimentato la sensazione di aver sbagliato qualcosa quando al termine di un problema, ad esempio di matematica, un'informazione rimaneva inutilizzata. Il libro di testo, poi, è intenzionalmente costruito per ridurre l'ampiezza delle fonti e dei dati, confinando l'attività di apprendimento entro una sorta di area protetta, e per questo artificiale e speciosa.

Nell'area della ricerca, al contrario, gli studenti hanno a che fare con una sovrabbondanza di fonti e dati, affrontando il rischio di smarrirsi, e dovendo pertanto dotarsi di buone questioni di ricerca e di prospettive critiche nella scelta delle fonti. Essi devono cimentarsi come ricercatori attivi: la ricerca su vari media (testo, video, audio, immagini, risultati di esperimenti, numeri, ecc.) diviene un esercizio ordinario, coevo con la necessità di affrontare sfide e progetti. L'indagine può avvenire leggendo, osservando, conducendo esperimenti scientifici, organizzando *query*, ecc. Tutto questo entro un collegamento costante con il mondo esterno: piuttosto che lavorare all'interno dei confini artificiali di un soggetto scolastico, gli insegnanti e gli studenti scelgono sfide da affrontare e dati da indagare e valorizzare.

Per l'allestimento di questa zona EUN suggerisce, oltre a personal computer e tablet (non necessariamente in modalità *one to one*) la predisposizione di *data-logger*, *robot*, microscopi, laboratori online e simulatori 3D.

⁷ Per una descrizione più esaustiva si rimanda a EUN, *Learning zones*, scaricabile da <http://fcl.eun.org/learning-zones;jsessionid=F9286C65629CA7C06C4A964CA109A784>.

1.2. Creare

Lo spazio dedicato alla creatività consente agli studenti di pianificare, progettare e produrre il proprio lavoro, ad esempio una produzione multimediale o una presentazione. In questa zona, la semplice ripetizione di informazioni e dati non è più sufficiente: gli studenti lavorano con l'intento di creare oggetti culturali, valorizzando quanto appreso e curvandolo verso la messa a punto di costrutti che possano essere condivisi non solo nella comunità scolastica, ma anche nel mondo reale e virtuale.

Al di là del valore di quanto effettivamente creato, sono da sottolineare alcuni aspetti:

- l'intenzionale mobilitazione delle competenze chiave, come pianificare, risolvere problemi, cooperare e condividere;
- il senso di indipendenza e di autoregolazione: durante l'attività di apprendimento i tempi e i ritmi non sono dettati dall'insegnante, né tanto meno da segnali esterni come una campanella, ma dalla responsabilità personale e di gruppo nel produrre quanto progettato;
- la dimensione di impegno sociale, legata alla possibilità di elaborare progetti intenzionalmente mirati al benessere della scuola e della comunità locale (come ad esempio nel progettare un evento o un servizio di utilità pubblica).

Infine, la dimensione della valutazione rappresenta una parte importante del processo creativo. Gli oggetti culturali possono essere conservati e visualizzati nel portfolio di apprendimento, in forme e modi correlati al tipo di produzione e ai media utilizzati.

Per l'allestimento di questa zona EUN suggerisce la predisposizione di uno schermo *Chroma key*, di videocamere e fotocamere ad alta definizione, flip camera, software di editing video, apparecchiature di registrazione audio e podcasting, software di animazione e di streaming.

1.3. Presentare

Lo spazio dedicato alle presentazioni è certamente il luogo dove possono e debbono avvenire, in una misura equilibrata, alcune lezioni frontali o conferenze di esperti, ma in realtà è soprattutto il contesto in cui gli studenti stessi presentano i loro prodotti a insegnanti e compagni, fornendo e ottenendo feedback sul loro lavoro. La presentazione è pensata come il momento finale di qualsiasi percorso di produzione culturale, consentendo agli studenti di aggiungere una dimensione comunicativa al loro lavoro. Al contempo, gli ascoltatori ricevono un ruolo attivo come revisori di pari livello, imparando a fornire risposte costruttive.

È importante sottolineare che la condivisione di materiali e presentazioni, come anche l'esposizione alla critica e al contributo della comunità di apprendimen-

to, offre un significato reale ed esistenziale a tutto ciò che precede, togliendo allo studio quell'alea di attività fine a se stessa che spesso riveste nell'approccio tradizionale. Inoltre, gli studenti sono chiamati a familiarizzare con diversi metodi di presentazione e condivisione, imparando a selezionare i media in base al tipo di messaggio e al tipo di pubblico (oltre che naturalmente alle risorse disponibili).

La condivisione dei risultati può essere supportata da un'area web dedicata alle presentazioni interattive che, grazie al suo design e al suo layout, incoraggi il commento, la valutazione e il *feedback*. Incoraggiando la pubblicazione e la condivisione online, gli studenti, oltre a consolidare le loro competenze digitali, vengono formati al rispetto dei principi di e-Safety: essi devono infatti non solo valutare criticamente le fonti online, ma anche richiedere le autorizzazioni necessarie e considerare le norme sui diritti d'autore relative ai contenuti che scelgono di condividere.

Dal punto di vista dello spazio, oltre all'aula o alle aule dedicate a questa attività (organizzate in modo frontale), è l'intera scuola che favorisce la condivisione, valorizzando spazi spesso trascurati come ad esempio la biblioteca, e avendo particolare cura del sito web istituzionale, o di altri strumenti come blog, ambienti virtuali di apprendimento (VLE) e siti di condivisione online. Per quanto riguarda lo spazio specifico, invece, esso deve essere dotato di mobili ad utilizzo flessibile e riconfigurabile, oltre che naturalmente di dispositivi di proiezione dotati di *air mirroring*.

1.4. Interazione

In questo spazio, differente da quello della collaborazione⁸, alla lezione/presentazione si sostituisce una modalità interattiva di trasmissione dei contenuti, in forma comunicativa, attraverso un fitto scambio di domande e risposte e l'utilizzo della metodologia del *brainstorming*, che consente agli studenti di esercitare la loro creatività e immaginazione anche all'interno di gruppi di grande dimensione.

Arredi e tecnologie sono organizzate per migliorare l'interattività e la partecipazione degli studenti, superando quelle forme di individualismo e di passività in qualche modo favorite dagli spazi di apprendimento tradizionali. Tutti gli studenti devono essere coinvolti attivamente in ogni momento: per questo, gli studenti possono sedersi e riposizionarsi in vario modo (ferro di cavallo per gruppi più ampi, isole per gruppi più piccoli, etc.), per provare impostazioni e forme di collaborazione diverse.

⁸ Vedi infra, paragrafo 1.5

Per quanto riguarda la tecnologia, tablet, smartphone e lavagne multimediali devono disporre di software predisposti per le nuove funzionalità di collaborazione, comunicazione e supervisione. L'insegnante deve poter avere una visione di insieme di quanto accade anche nello spazio virtuale, potendo inserirsi nelle interazioni anche quando gli studenti stanno usando i dispositivi.

La zona deve essere dunque dotata di lavagna interattiva, dispositivi di apprendimento mobile (laptop, netbook, tablet, smartphone, etc.), tavola/muro di *brainstorming*, software che consentano sia la gestione della classe che modalità di risposta da parte degli studenti.

1.5. Collaborare

L'apprendimento costruttivo da una parte, e lo sviluppo delle competenze chiave dall'altra, attribuiscono molta importanza alla capacità di collaborare con gli altri. Imparare a lavorare in gruppo è probabilmente una delle abilità più preziose che un bambino e un giovane possono imparare: apprendimento cooperativo, tutoraggio tra pari e coaching sono veicoli di un senso diffuso di responsabilità sociale, che pone le basi per la formazione dei cittadini del domani⁹.

Con l'apprendimento cooperativo valori centrali come personalizzazione e inclusione possono definitivamente sottrarsi al rischio della retorica, trovando concretezza nella strutturazione dei diversi ruoli che gli studenti possono assumere all'interno dei gruppi di apprendimento, come anche nelle forme di aiuto che gli studenti più dotati possono esercitare nei confronti di quelli più vulnerabili, col doppio effetto di sostenere l'apprendimento dei secondi, ma anche di accrescere l'autostima e le competenze sociali dei primi.

Pertanto, il lavoro di squadra deve poter assumere un ruolo in ogni fase dell'apprendimento, dalla ricerca alla creazione, dalla presentazione alla scelta delle modalità di condivisione. Il dispiegarsi dell'agire collaborativo è favorito e sostenuto dalla strutturazione di forme cooperative di apprendimento, dove sono chiaramente definite sia l'interdipendenza durante il processo che la responsabilità condivisa sugli esiti.

Il gioco è una delle forme privilegiate e maggiormente coinvolgenti di apprendimento cooperativo: simulazioni e *gamification*¹⁰ rappresentano metodologie ormai consolidate, la cui durata e il cui effetto può essere esteso sia al tempo che

⁹ Per un approfondimento si può vedere D. JOHNSON, R. JOHNSON, E. HOLUBEC, *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Erickson, Trento 2015.

¹⁰ Con *gamification* si intende quella corrente di pensiero che applica i meccanismi del gioco in contesti non ludici (come quelli del lavoro e della scuola), al fine di favorire la motivazione. Per l'applicazione in ambito educativo si può vedere J. ALVAREZ, D. DJAOUTI, O. RAMPNOUX, *Apprendre avec les serious games?*, Canopé Edition, 2016.

allo spazio non scolastico, con l'aiuto di un ambiente di apprendimento on-line e l'uso controllato delle reti sociali. In generale, le tecnologie estendono il contesto della collaborazione dalle forme sincrone (comunicazione faccia a faccia) a forme asincrone e in ambiente virtuale, moltiplicando le occasioni di apprendimento.

La zona per la collaborazione è arredata in modo confortevole e non frontale, mediante l'allestimento di isole, salottini, aree di relax, etc. Per quanto riguarda la tecnologia, è qui da evitare l'utilizzo di dispositivi one to one, favorendo l'utilizzo di un *device* per ogni gruppo, oppure di lavagne multimediali, tavoli collaborativi con proiettore e software di mind-mapping.

1.6. Approfondimento e studio personale

L'articolazione delle *learning zones* si completa con la previsione di uno spazio per lo studio personale, l'approfondimento e la riflessione. Già nel resoconto dell'esperienza delle Flipped Classroom si era potuto constatare come la pratica dei "compiti a casa" abbia pericolose retroazioni sull'equità dei processi educativi, finendo per favorire gli studenti più dotati, e svantaggiare al contrario quelli più vulnerabili¹¹.

Ebbene, anche in questo modello si considera l'opportunità di gestire il tempo per il lavoro individuale all'interno dell'edificio scolastico, sotto lo sguardo attento degli insegnanti, in una dinamica educativa molto simile a quella che accadeva in molte scuole, specie private, nell'esperienza del dopo-scuola. Fornendo i modi e i tempi per l'apprendimento autogestito, la scuola supporta le capacità di autoregolazione dei bambini e dei ragazzi, dando stimoli per lo studio senza al contempo abbandonarli alla completa, e qualche volta dannosa, autogestione.

Al di là degli stimoli pre-strutturati (e connessi con i progetti realizzati nelle altre aree) la scuola incoraggia i suoi studenti al senso di una vera e propria formazione permanente, riconoscendo e convalidando l'apprendimento informale che sorge da interessi spontanei, mediante l'utilizzo di diari e *portfolio* individuali. In definitiva, nella zona di studio personale gli studenti possono svolgere indipendentemente il lavoro scolastico al proprio ritmo, oppure imparare in modo maggiormente informale, concentrandosi sulle proprie passioni, e scoprendone di nuove.

Dal punto di vista semiotico, lo spazio dello studio personale può e deve essere un ambiente più domestico, permettendo una dinamica informale e meno controllata. Poltrone, puff, tappeti o altri arredi confortevoli consentono ai ragazzi di lavorare nella posizione a loro più consona. I *device* individuali come smartphone,

¹¹ Cfr. R. FRANCHINI, *The flipped classroom*, in Rassegna CNOS, 1/2014, pp. 83-97.

laptop e tablet sono utilizzati in modalità *one to one*, fornendo l'accesso a risorse online e ambienti di apprendimento virtuale. Si favorisce anche l'utilizzo di giochi educativi e non, analogici o digitali, da utilizzare nelle pause e secondo regole pre-stabilite. È consentito anche l'utilizzo di dispositivi audio e cuffie, che possono favorire l'apprendimento in studenti che sono abituati a lavorare con sottofondi musicali.

2. Global School Alliance

La Global School Alliance è una rete di scuole innovatrici costituita nel 2012 con l'intento di lavorare assieme per il miglioramento continuo e la promozione del cambiamento, avendo compreso che, mentre il mondo sta rapidamente mutando, l'istruzione e le scuole soffrono di staticità e resistenza al cambiamento¹².

Le scuole partner condividono una visione comune, che ruota intorno alla centralità del bambino e del giovane, mediante l'intenzionale manipolazione di tre fondamentali variabili:

- lo spazio educativo
- l'organizzazione scolastica
- il curriculum.

2.1. Lo spazio educativo

L'edificio scolastico rappresenta di per sé la traduzione concreta, variabile dipendente della visione dell'apprendimento che è al centro di qualsiasi progetto di educazione. Tuttavia, se i protagonisti del mondo educativo cessano di avere una visione, ovvero di ripensare continuamente l'educazione alla luce del tempo presente, la semiotica scolastica finisce per diventare una costante, smarrendo il suo vitale collegamento con la realtà, ovvero con le cangianti esigenze dell'azione educativa.

In un tempo di grande trasformazione, occorre dunque avere il coraggio di affrontare un nuovo percorso di *visioning*, non dando per scontato che lo spazio scolastico debba rimanere identico a quanto concepito e sognato nel Seicento¹³.

¹² Cfr. globalschoolalliance.org. Tra i membri della rete figura l'Orestad Gimnasium di Copenhagen. Leader del movimento è attualmente Lene Jensby Lange, fondatrice di Autens (società danese di consulenza sull'educazione scolastica, cfr. autens.dk), di recente relatrice al convegno dell'Associazione Docenti e Dirigenti Scolastici Italiani. Anche alla sua relazione (cfr. <http://adiscuola.it/publicazioni/benessere-e-apprendimento-nelle-scuole-danesi/>), dal titolo "Benessere e apprendimento nelle scuole danesi", fa riferimento il presente contributo.

¹³ È noto che l'organizzazione scolastica, così come è tradizionalmente concepita, è stata ideata nel 1599 dalla Congregazione dei Gesuiti, ed immortalata nella celebre Ratio Studiorum Societas Jesu.

Perché le classi dispongono di 25 banchi simili per 25 persone diverse? Perché le scuole sono organizzate in una congerie di aule tutte simili tra loro, se non identiche? Perché l'orologio è l'elemento più influente su quanto accade all'interno dell'edificio scolastico? La maggior parte delle stanze in molte scuole in tutto il mondo comunicano una storia del passato, messa oggi gravemente in crisi dall'avvento delle nuove tecnologie.

Il concetto di scuola si trova ad un crocevia molto importante: l'impostazione tradizionale dell'insegnamento è sfidato dalla ricerca, dai bisogni della società e dalle esigenze di successo formativo dei bambini come adulti del futuro. Se il personale educativo può e deve essere guidato attraverso azioni formative poliedriche, la formazione come tale rischia di essere sterile, se non persino frustrante se non si mette mano ai fattori organizzativi: gli spazi di apprendimento, infatti, sono la trama nascosta, il curriculum implicito che guida gli studenti e gli insegnanti nel loro lavoro quotidiano, contribuendo oppure ponendo ostacoli al verificarsi di un'apprendimento efficace e motivato.

Si può in qualche modo affermare che l'edificio scolastico è una tecnologia per l'apprendimento, anzi, probabilmente la più potente e influente. La trasformazione delle scuole influisce sulla vita della comunità educativa: per questo, occorre creare spazi che ispirano l'apprendimento e la creatività, supportando una pluralità di stili e attività di apprendimento, traducendo le oramai consistenti raccomandazioni dalla ricerca neurobiologica, prima ancora che sociologica e pedagogica.

A differenza del progetto FCL, non sembra che il GSA si sia dotato di un preciso vademecum per l'organizzazione dell'edificio scolastico: le indicazioni che seguono nascono semplicemente dalla comparazione tra le scuole che aderiscono all'associazione. Il primo principio, forse il più importante, è anche qui la differenziazione estrema degli spazi, che consente agli studenti di trovare la collocazione ideale non solo per il tipo di operazione intellettuale che devono affrontare (collaborare, fare ricerca, studiare e approfondire, etc.), ma anche per il loro personale stile di apprendimento. Ad aule per la frontale (attrezzate per lo più con gradini e spalti, adatti per brevi presentazioni) si affiancano sia spazi per la socialità che per l'isolamento, spazi per l'interazione virtuale come anche per la ricognizione di risorse più consuete (libri e audio-video).

Un altro principio, per molti versi correlato al primo, è la necessità di articolare spazi anche molto piccoli, come nicchie, cave, uffici e salottini. Lo scopo è chiaro: l'attività di apprendimento richiede intimità e concentrazione, entrambi aspetti difficilmente raggiungibili in spazi ampi e aperti, più adatti al controllo che al sostegno personale. Si tratta di una notazione molto importante: l'istanza educativa prevalente non è più quella del controllo, ma quella della fiducia, e semmai del controllo sugli esiti, piuttosto che sui processi di apprendimento.

Altro aspetto, assente dal progetto FCL, è quello della messa a punto di alcune

aule specializzate (come ad esempio l'aula di lingua o di matematica), dotate di attrezzature ed elementi di arredo adatti alle specifiche esigenze di competenze settoriali.

Ancora, una prospettiva molto sorprendente è quella legata all'allestimento di elementi architettonici intenzionalmente diretti al gioco senza scopo e al divertimento. Per i fautori del serio questo è un principio davvero poco digeribile: se si può accettare l'istanza del "comodo", in quanto facilmente collegabile all'apprendimento personalizzato, diverso è contemplare la possibilità che la scuola sia un ambiente piacevole. Eppure, ad esempio, la predisposizione di una parete per arrampicare o di uno scivolo al fianco della scala rendono l'ambiente educativo più attraente, favorendo il senso di appartenenza e la creazione di un'atmosfera amichevole, che sembrano diventare un fattore motivazionale importante nell'approccio anche alle attività di apprendimento.

Infine, anche gli spazi per lo *staff* della scuola rispecchiano gli stessi principi: piccoli uffici per ritirarsi e ideare il lavoro per i ragazzi, poltroncine per brevi momenti di relax, spazi collaborativi per lo scambio e la costruzione di progetti condivisi di apprendimento.

Per concludere, visitando i siti delle scuole coinvolte è possibile notare come l'innovazione dello spazio non sia avvenuta soltanto in edifici costruiti e arredati di recente, ma anche in istituzioni decennali, che con coraggio e piccoli investimenti hanno saputo trasformare il loro contesto educativo, parallelamente ai percorsi di aggiornamento degli insegnanti e dei formatori. È necessario saper coniugare l'intelligenza pedagogica con la creatività nei piccoli accorgimenti di *design*, senza invocare l'alibi dell'obsolescenza del patrimonio edilizio o della carenza di investimenti.

2.2. L'organizzazione scolastica

Un ambiente educativo differenziato e articolato in spazi di varia dimensione, anche piccoli, nella nostra cultura scolastica solleva con facilità l'obiezione della perdita del controllo, o, per dirla in altra maniera (oggi molto in voga) una carenza nei requisiti di sicurezza. Se a questo si aggiunge che questo modello risponde al

¹⁴ Cfr. R. FRANCHINI, *L'apprendimento mobile attivo in presenza di tecnologie digitali. Rapporto finale della sperimentazione iCNOS del CNOS-FAP*, 2016, scaricabile dal sito http://www.cnos-fap.it/sites/default/files/pubblicazioni/apprendimento_mobile_attivo_0.pdf. Nella pubblicazione sono presenti le Linee Guida sull'apprendimento mobile attivo valicate dai Centri di Formazione Professionale salesiani. Il termine apprendimento mobile attivo è vicariato da Brian Alexander, in B. ALEXANDER, *Going Nomadic: Mobile Learning in Higher Education*, in *Educause review*, 39/2004. Di recente, inoltre, UNESCO ha pubblicato le proprie Linee Guida in materia di apprendimento mobile attivo: si può vedere UNESCO, *Policy guidelines for mobile learning*, 2013, scaricabili dal sito <http://www.unesco.org/new/en/unesco/themes/icts/m4ed/mobile-learning-resources/unescobilelearningseries>

paradigma dell'apprendimento mobile attivo¹⁴, e dunque prevede il movimento dei bambini e dei giovani all'interno dell'edificio, alle obiezioni già poste si aggiunge quella del rischio del caos, ovvero di una dispersione di attività non finalizzate.

In realtà, il passaggio non è quello dall'ordine al caos, ma da un tipo di ordine (quello legato al controllo e alla suddivisione statica in spazi predeterminati), ad un altro tipo di ordine (o di struttura), collegato alle sequenze o mandati di lavoro che vengono assegnati agli studenti. Gli studenti sanno sempre cosa devono fare, ed entro quali tempi: insomma, gli esiti attesi sono precisati con accuratezza, mentre i bambini e i giovani sperimentano una più ampia libertà durante il processo/percorso.

Inoltre, mentre gli studenti lavorano, ricevono supporto laterale¹⁵ da parte degli insegnanti, ed anche puntuali riscontri, persino quando l'insegnante non è fisicamente con loro (grazie alla presenza delle tecnologie interattive). Occorre qui sottolineare come tendenzialmente la fiducia dei formatori viene ripagata dall'impegno e dalla responsabilità degli studenti: secondo l'analisi transazionale¹⁶, poiché tra i cosiddetti stati dell'io si crea una situazione di reciprocità simmetrica e complementare, in qualsiasi relazione all'atteggiamento cosiddetto genitoriale (connotato ad esempio da paternalismo, controllo, eccessiva assistenza) corrisponde dall'interlocutore un atteggiamento bambino, connotato ad esempio da dipendenza, passività, tendenza alla trasgressione. Viceversa, un atteggiamento da adulto verso adulto, caratterizzato da fiducia, centratura sui risultati e supporto discreto, viene corrisposto da un atteggiamento altrettanto adulto, connotato da responsabilità, iniziativa e apertura al confronto.

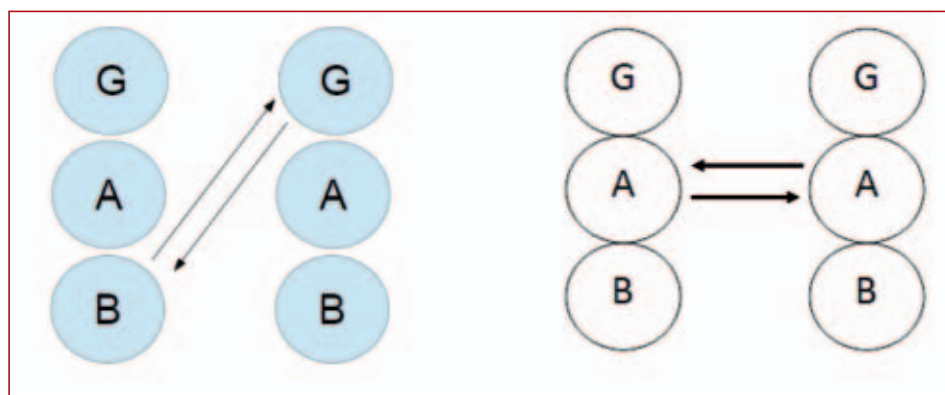


Fig. 2: relazione genitore-bambino e relazione adulto-adulto

¹⁵ La parola laterale è volutamente utilizzata per significare il cambiamento prossemico dell'insegnante, che dalla posizione frontale prevalente si mette al fianco dei suoi studenti, ingaggiandosi molto di più nella relazione educativa.

¹⁶ Si veda ad esempio E. BERNE, *A che gioco giochiamo*, Bompiani, Firenze, 2000.

Questa sembra essere la ragione fondamentale per la quale questo tipo di scuole può permettersi di perdere, almeno in parte, il controllo sui processi; non si tratta di studenti più diligenti di altri, ma della creazione di un ambiente di insegnamento/apprendimento molto ben strutturato, nel quale bambini e giovani sono profondamente stimolati e avvertono su di loro un rapporto di fiducia.

Altro aspetto dell'organizzazione della scuola innovativa è naturalmente legato all'utilizzo sapiente delle nuove tecnologie, utilizzate non in modo sostitutivo (come supporto alla lezione frontale), ma in modo trasformativo, per riformare in profondità l'assetto delle ordinarie attività educative. La digitalizzazione consente di fatto di attuare una didattica molto coinvolgente, in quanto immerge gli studenti in un'atmosfera di realtà: la possibilità, infatti, di creare oggetti culturali come video, podcast ed ebook e di poter comunicare all'interno e all'esterno della comunità scolastica favorisce nei giovani la sensazione di "star facendo sul serio".

Da ultimo, altro aspetto organizzativo fortemente voluto dalle scuole GSA è la forte collaborazione tra gli insegnanti. Al di là della necessità, presente in parte anche nelle scuole tradizionali, di strutturare progetti che vanno oltre il confine di una singola disciplina, inedite competenze, quale *in primis* quella digitale, ma anche quella di trasformare il proprio ruolo in facilitatori di apprendimento, richiede azioni di reciproco supporto tra il personale educativo. Sovente nelle scuole della rete si assiste alla messa a punto di *team* di progetto, oppure di gruppi di aiuto mirati a specifiche azioni di supporto, come ad esempio la consulenza digitale o la supervisione educativa.

2.3. Il curriculum

Terzo aspetto rilevante per considerare il significato di innovazione educativa per il GSA è la questione del curriculum. Si tratta probabilmente dell'elemento più importante, in quanto si colloca nell'ordine dei fini e non più dei mezzi: spazio e organizzazione sono infatti semplicemente strumenti al servizio dell'agire educativo orientato verso scopi. In questo scenario, sorgono alcune domande: è ancora lecito un curriculum centrato sulle conoscenze? Se questo, come è probabile, non è più ammissibile, come è possibile ridefinire gli esiti dei processi educativi in ambito scolastico? Insomma, quale tipo di competenze la scuola deve formare in via prioritaria?

Prima ancora di specifiche competenze, è forse più autentico, in quanto originario e fondante, chiedersi: quale tipo di uomo la scuola deve formare¹⁷? Nel ten-

¹⁷ Da ricordare qui il celebre adagio salesiano *buoni cristiani e onesti cittadini*.

tativo di rispondere a questa domanda, Allan Kjaer Andersen (preside dell'Orestad Gimnasium di Copenaghen) indica nell'espressione *change makers* l'obiettivo della propria organizzazione educativa¹⁸. L'intento del famigerato liceo è quello di formare cittadini che sappiano positivamente inserirsi nella società dominata dall'insicurezza, tenendo conto dei radicali cambiamenti culturali e tecnologici, nonché del preoccupante cambiamento climatico. Di fronte alle sfide del tempo presente, il Preside afferma che la scuola deve impegnarsi a formare cittadini autonomi, con una salda bussola morale, attivi, collaborativi, orientati al lavoro di gruppo, empatici, creativi, impegnati nella comunità a livello locale e globale.

Di non diversa natura è il contributo di Michele Pellerrey, che in un recente articolo¹⁹ ha affermato che occorre una formazione che integri le competenze professionali personali con la componente etica, in termini di autonomia e responsabilità, così come evocata anche nella descrizione delle competenze sviluppata in sede europea²⁰. Anche lo studioso salesiano, per altro, richiama le condizioni organizzative perché questo avvenga, augurandosi "lo sviluppo di un ambiente formativo di tipo istituzionale che garantisca la presenza di autentiche forme di apprendistato sia sociale, sia culturale, sia professionale, sia etico. La qualità dell'ambiente formativo, dei suoi docenti, dei suoi laboratori, del sistema di relazioni interpersonali e istituzionali attivato, dell'apertura al mondo del lavoro e delle sue evoluzioni, delle pratiche educative messe in atto quotidianamente, costituiscono il primo e fondamentale influsso formativo che orienta e dà senso e prospettiva ai giovani che ne partecipano quotidianamente, costituendo la base di riferimento anche per lo sviluppo di comportamenti etici²¹.

È davvero significativo constatare come le scuole nuove tornano all'antico, individuando nella componente etica la dimensione fondamentale dell'educazione, anche in ambito scolastico. I contenuti delle varie discipline, piuttosto che rappresentare gli obiettivi dell'istruzione, assumono il ruolo di materiali al servizio dello sviluppo di competenze cognitive e socio-emotive, quali ad esempio il senso critico, l'autoregolazione, l'autonomia, la responsabilità, la tenacia, la comunicazione efficace, la capacità di iniziativa e la creatività.

Inoltre, il tempo presente richiede anche attenzione e cura delle competenze digitali, legate alla gestione delle informazioni, alla comunicazione responsabile nell'ambiente virtuale, alla creazione di contenuti, alla sicurezza e al

¹⁸ Cfr. la relazione tenuta al Congresso 2017 dell'Associazione Docenti e Dirigenti Scolastici italiani dal titolo *Il Liceo Orestad: la scuola del futuro senza carta è qui*, consultabile al link <http://adi-scuola.it/pubblicazioni/il-liceo-orestad-la-scuola-del-futuro-senza-carta-e-qui>.

¹⁹ Cfr. M. PELLERREY, *Lo sviluppo di un'etica professionale coerente con il contesto lavorativo odierno*, in Rassegna CNOS, 1/2017, pp. 49-67.

²⁰ L'autore si riferisce naturalmente alla definizione delle Competenze Chiave di Cittadinanza.

²¹ Ibi, p. 61.

*problem-solving*²². Se questi sono gli obiettivi, è chiaro che la scuola non può fare a meno della tecnologia per almeno tre motivi:

- le competenze digitali fanno parte a pieno titolo delle competenze per la vita;
- i nostri studenti vivono in un mondo digitalizzato, ed è quindi doveroso che la scuola sia digitalizzata, perché non può essere fuori dalla realtà, dovendo preparare gli studenti per il mondo in cui vivono oggi e in cui vivranno in futuro;
- infine, con la tecnologia, e forse soltanto attraverso di essa, la scuola può riuscire nell'intento di rendere tutti gli studenti attivi, ovvero in grado di produrre e comunicare.

Conclusioni

L'approccio induttivo, tipico dell'educazione comparata, ha messo a confronto alcune esperienze di innovazione nel campo scolastico. Non può sfuggire che tutti i percorsi e i progetti esaminati, in questo e in altri articoli, sembrano provenire da una fonte comune, per quanto si rassomigliano negli scopi e negli elementi distintivi. Si tratta di una concordanza talmente forte e consistente che può spingere ad ipotizzare l'esistenza di un nuovo paradigma educativo, che altrove abbiamo definito "educativo digitale".

L'individuazione degli elementi chiave del cambiamento in atto, la responsabile misurazione degli esiti e l'avvio prudente di riforme del contenuto educativo scolastico rappresentano con ogni probabilità la sfida a cui nessuna istituzione scolastica e formativa può sottrarsi, pena l'insignificanza e la perdita del potenziale formativo nei confronti delle nuove generazioni.

²² Cfr. ad esempio M. PELLERÉY, *La competenza digitale: una competenza chiave per l'apprendimento permanente. Dieci anni di riflessioni critiche e propositive a livello europeo e italiano*, in Rassegna CNOS, 1/2014, pp. 41-58.

L'esperienza diretta, personale e realistica del mondo del lavoro come fondamentale componente dello sviluppo di una propria identità professionale

MICHELE PELLERÉY¹

Lo sviluppo di attività di Formazione Professionale dirette al conseguimento di una qualifica realizzate attraverso le forme previste dal sistema duale in sperimentazione dovrebbe favorire la costruzione di una propria identità professionale in maniera progressiva e realistica. Alcune sperimentazioni hanno adottato un percorso progressivo che prevede nei primi anni la presenza di esperienze di simulazione d'impresa in collegamento con un'impresa madrina; nei secondi anni forme di alternanza, anche rafforzata; nei terzi anni vere e proprie forme di apprendistato. Il presente contributo intende approfondire alcune caratteristiche che un tale percorso formativo dovrebbe assumere al fine di favorire lo sviluppo di una propria identità professionale, che sia integrata e coerente con una propria identità personale e morale.

The development of vocational training activities aimed to achieve a qualification through the dual system should promote the construction of a professional identity in a progressive way. Some VET centers have organized vocational training activities in an experimental way: companies have been involved during the training path of the students of the first years in order to carry out business simulation; alternating school-work programmes have been introduced for the ones who attend the second year; in the last year of their training path, students have experienced real forms of apprenticeship. This article intends to deepen some of the features which such a training course should take on in order to encourage the development of students' own professional identity, integrated with their personal and moral identity.

1. L'identità professionale e il sistema formativo duale

L'esperienza formativa vissuta da un giovane inserito in un sistema formativo di natura duale dovrebbe portarlo progressivamente e più facilmente a sviluppare una propria identità professionale, o lavorativa, realisticamente collegata al mondo del lavoro reale. La più recente ricerca sulla natura e maturazione dell'identità professionale mette in luce, infatti, come sempre meno essa venga definita e sollecitata esternamente e socialmente, per mettere in evidenza il processo costruttivo

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

che il soggetto deve compiere sotto l'influenza sia dell'istituzione formativa, sia soprattutto del contesto lavorativo nel quale viene inserito.² In effetti, è sempre più difficile pensare all'identità professionale come uno stato che viene assunto più o meno passivamente in un contesto organizzativo stabile e ben strutturato secondo ruoli e mansioni precise, magari codificate da forme contrattuali e condizioni chiare di carriera. Tanto più che in molti casi si nota la tendenza a sviluppare più di una identità professionale, o ad assumere forme di identità oggi descritte come "provvisorie o temporanee".

Un'identità professionale può essere considerata come costituita da un insieme di competenze, attitudini, stati affettivi e motivazionali, comportamenti, che fanno riferimento a un ambito lavorativo nel suo complesso, più che a una ben precisa figura professionale e/o a un ben definito ruolo lavorativo. Certo nell'immaginario di un giovane inserito in un percorso alberghiero o di ristorazione la figura del cuoco, o dello chef, sembra oggi a lui abbastanza chiara, ma in realtà spesso essa è elaborata più sulla base delle descrizioni presenti nei mass media, che derivata dalla consapevolezza critica delle competenze, qualità personali e modalità organizzative concrete implicate. Per cui molte volte il cammino da intraprendere nel promuovere una consapevole identità professionale si gioca tra sogno e realtà, tra prospettive immaginarie e scontro con l'esperienza diretta. L'istituzione formativa viene ad assumere così un ruolo mediatore determinante, aiutando a sviluppare da una parte le conoscenze, le abilità e gli atteggiamenti coinvolti e, dall'altra, a riflettere su quanto viene direttamente esplorato e sperimentato nel contesto lavorativo concreto. Anche perché inevitabilmente lo stesso mondo lavorativo reale sperimentato se aiuta a sviluppare più realisticamente la concezione stessa di una professione lavorativa può, proprio per la sua concretezza legata a un tempo e a uno spazio particolari, limitarla, con pericoli di chiusure alle trasformazioni sempre più rapide di natura organizzativa e tecnologica.

L'importanza di sviluppare un'adeguata e consapevole identità professionale deriva anche dal fatto che essa costituisce una fonte importante di significati e di prospettive esistenziali personali, un vero e proprio quadro di riferimento per la definizione di un concetto di sé e per lo sviluppo della propria autostima. Tutto ciò influisce sul benessere psicologico e sulla motivazione a crescere nelle proprie competenze e ad affrontare le sfide presenti del mondo del lavoro, con evidenti ricadute sulla maniera di agire nei contesti lavorativi. La ricerca ha messo in luce che i soggetti raramente sono passivi in quanto destinatari di processi di socializ-

² B.B. CAZA, S.J. CREAMY (2016), The construction of professional identity, *The Scholarly Commons*, Cornell University. Cfr. <http://scholarship.sha.cornell.edu/articles/878> (visitato 30 giugno 2017)

zazione sollecitati dall'esterno, più spesso manifestano adattamenti di cui non solo sono consapevoli, ma cercano di gestirli in proprio negoziando ogni adattamento. Ibarra ha messo in luce come i soggetti tendano ad adattarsi alle nuove richieste al fine di sperimentare possibili e temporanei sé lavorativi, cercando di sviluppare le attitudini e i comportamenti richiesti, prima di modificare permanentemente elementi costitutivi della propria identità professionale.³

A questo fine oggi si insiste sull'importanza di sviluppare sistematicamente un apprendimento costruttivo, auto-regolato, collaborativo come veicolo per l'acquisizione di una "competenza adattiva".⁴ A questo proposito Savickas e Porfeli hanno sviluppato un questionario di autovalutazione, diretto proprio all'identificazione di tale competenza adattiva, basato su quattro caratteristiche fondamentali del soggetto: l'apertura alla progettazione del proprio futuro; la capacità di controllo delle proprie decisioni; la curiosità ed esplorazione del mondo esterno; la fiducia nella propria capacità di affrontare i problemi.⁵

Si può dire in sintesi che la costruzione di una propria identità professionale è un percorso nel quale il confronto con la realtà del mondo del lavoro dovuta all'esperienza diretta tende a sollecitare un continuo adattamento dell'immagine di sé come lavoratore e in questo quadro a sviluppare competenze, atteggiamenti e comportamenti. In tutto ciò, l'attività riflessiva e la mediazione del sistema formativo costituiscono elementi chiave per una crescita progressivamente sempre più consapevole e capace di adattamento della propria identità professionale.

2. Lo sviluppo dell'identità professionale nel contesto di un sistema duale

Abbiamo visto come alcuni autori tendano a considerare lo sviluppo dell'identità professionale come un processo costruttivo. In tale processo giocano aspetti di continuità e di cambiamento. Ciò deriva sostanzialmente dal fatto che nel procedere verso un possibile inserimento nel mondo del lavoro occorre da una parte considerare il soggetto e le sue caratteristiche personali, dall'altra, la realtà del mondo del lavoro, una realtà assai mutevole nel tempo, complessa e diversificata

³ H. IBARRA, Provisional selves: Experimenting with image and identity in professional adaptation, *Administrative Science Quarterly*, 1999 (44), 4, pp.764-791.

⁴ E. DE CORTE, L'apprendimento Costruttivo, Self-regulated, Situated, and Collaborative (CSSC), come veicolo per l'acquisizione della competenza adattiva, *Scuola Democratica*, 2012, 5, pp.30-51.

⁵ M.L. SAVICKAS, E.J. PORFELI, Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries, *Journal of Vocational Behavior*, 2012 (80), pp. 661-673.

geograficamente. Non sempre l'interazione tra questi due punti di riferimento si presenta con una dinamica adeguata e, altrettanto spesso, l'azione di supporto da parte delle istituzioni formative si manifesta debole. Così nello sviluppo di una propria identità professionale, coerente con il contesto attuale e, soprattutto, aperta a quello futuro, si possono notare ampie diversità che vanno da giovani che si sono progressivamente identificati con uno specifico ambito lavorativo, e magari con una sua particolare specializzazione, a giovani che rimangono sempre più disorientati e indecisi. Nel primo caso la scelta professionale si accompagna in generale con qualità personali che ne fanno da supporto, come senso di autoefficacia, sentirsi in grado di realizzare i propri sogni e progetti, positivo orientamento. Nel secondo caso si intersecano insicurezza, fatalismo, rigidità, scarsa capacità di autoregolazione. Nelle ricerche degli ultimi tempi emergono inoltre con sempre più chiarezza le correlazioni esistenti tra coscienziosità, apertura all'esperienza e al cambiamento e possibilità di entrare e permanere nel lavoro.⁶

In precedenti contributi si è chiarito, tuttavia, come nella preparazione professionale le competenze personali, le competenze culturali e tecnologiche e le competenze tecnico-pratiche debbano potersi integrare validamente tra loro, così che lo sviluppo di un'identità professionale non può essere promosso senza una parallela attenzione allo sviluppo dell'identità personale e morale del soggetto.⁷ Di qui una prima possibilità di approfondimento circa il ruolo dell'istituzione formativa e quello dell'azienda in cui si svolge o si svolgerà l'apprendistato. L'impegno formativo sul piano personale e su quello della cultura e tecnologia generale spetta principalmente all'istituzione formativa, mentre quello più diretto allo sviluppo di competenze tecnico-pratiche all'ambito lavorativo. Ma all'istituzione formativa compete anche l'azione di integrazione tra le diverse competenze in vista proprio dello sviluppo di un'identità professionale integrata e valida. Di qui il ruolo non piccolo e non secondario del tutor formativo in collaborazione con quello aziendale, in particolare quello di coordinare le varie attività formative, concentrando l'attenzione sulle singole persone e sullo sviluppo della loro identità personale, morale e professionale in maniera coerente e proficua.

In questo processo, tuttavia, è necessario, giova ripeterlo, che il soggetto in formazione assuma progressivamente un ruolo sempre più personalmente consapevole e autogestito: egli deve diventare l'attivo costruttore delle competenze

⁶ Si tratta di dimensioni della persona esplorate dal test di personalità *Big Five* le cui correlazioni con il successo nel mondo del lavoro sono state evidenziate da varie ricerche. Cfr. in proposito: G.V. CAPRARA, C. BARBARANELLI, L. BORGOGNI, *BFQ, Big Five Questionnaire*, Firenze, OS, 2005, pp.51-52 e 56-57.

⁷ M. PELLERÉY, *Lo sviluppo di un'etica professionale coerente con il contesto lavorativo odierno*, Rassegna CNOS, 2017 (33), 1, pp.49-62.

fondamentali che caratterizzano la sua identità dal punto di vista lavorativo e personale; certo con l'aiuto dei formatori, ma se inizialmente può prevalere la sollecitazione, la guida e il controllo degli altri, tutto ciò deve progressivamente attenuarsi per lasciar posto all'iniziativa e alla responsabilità personale. Per chiarire ulteriormente quanto sopra accennato è utile ricordare quanto indicato a suo tempo da J. J. Rousseau.

3. La teoria dei tre maestri di J.J. Rousseau ci aiuta a cogliere la dinamica dei processi formativi rivolti allo sviluppo dell'identità professionale

In un celebre passo del primo libro dell'Emilio di J. J. Rousseau si indicano tre riferimenti fondamentali, che stanno alla base del processo educativo, e più in generale di quello formativo, dell'uomo: «L'educazione ci deriva dalla natura o dagli uomini o dalle cose»⁸. E più avanti: «La formazione di ciascuno di noi viene così assicurata da tre maestri diversi. Quando le rispettive lezioni risultano contrastanti, il discepolo riceve una cattiva educazione e sarà sempre in contrasto con se stesso. Solo quando esse si svolgono concordemente perseguendo gli stessi fini, il discepolo raggiunge la mèta e vive in modo coerente: solo in questo caso si può parlare di educazione riuscita»⁹. Nella letteratura francese dedicata all'analisi dei sistemi e dei processi formativi di questi ultimi anni viene sempre più valorizzato questo approccio tripolare, riletto nella prospettiva dell'auto-formazione, dell'etero-formazione e dell'eco-formazione. Ad esempio, Fabre¹⁰ insiste su una dinamica tripolare tesa tra l'auto-formazione e le istanze del soggetto, l'etero-formazione messa in atto dal dispositivo formativo e la formazione dovuta all'ambiente di vita e di lavoro¹¹. Questa suggestione può essere riletta per fornire un quadro di riferimento assai funzionale per esaminare un sistema o un percorso formativo (Fig.1).

⁸ J.J. ROUSSEAU, *Emilio o dell'educazione*, Edizione integrale a cura di E. Nardi, Firenze, La Nuova Italia, 1995, p. 8.

⁹ *Ibidem*, 9.

¹⁰ M. FABRE, *Penser la formation*, Paris, PUF, 1995.

¹¹ Analogamente P. Carré, A. Moisan e D. Poisson descrivono lo spazio formativo mediante un diagramma triangolare ai cui vertici stanno: autoformazione, etero-formazione, eco-formazione. Cfr. P. CARRÉ, A. MOISAN, D. POISSON, *L'autoformation. Psychopédagogie, Ingénierie, Sociologie*, Paris, PUF, 2002, p.106.

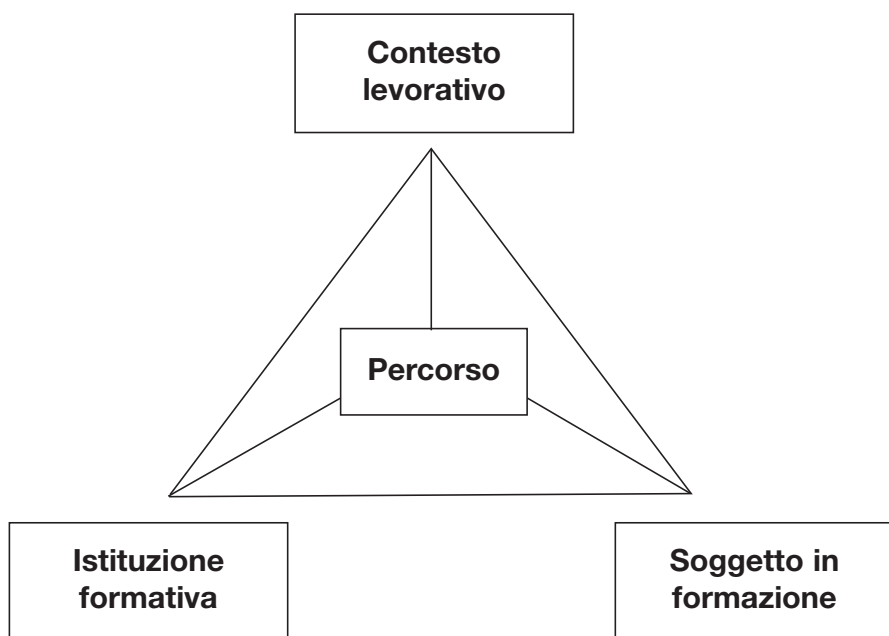


Fig. 1 – Schema di riferimento utilizzabile per esaminare i percorsi formativi.

Seguendo le indicazioni di Rousseau, è evidente l'importanza di garantire che i percorsi formativi costituiscano uno spazio che dia il giusto ruolo ai tre riferimenti sopra evocati e favorisca positive interazioni tra loro. Il diagramma triangolare presentato si presta bene anche per impostare un'analisi delle caratteristiche intenzionali, e di fatto, che definiscono la qualità del sistema in esame.

Tradizionalmente è prevalsa la polarità che metteva l'accento sulle caratteristiche e la qualità del dispositivo formativo; nel contesto di un sistema duale occorre trovare un equilibrio positivo tra l'apporto dell'istituzione formativa e quello dell'impresa; non solo, ma favorire la progressiva capacità di autoregolazione e autodeterminazione del soggetto in formazione.

All'istituzione formativa compete certamente: a) promuovere l'acquisizione significativa dei fondamenti scientifici e tecnologici dell'ambito lavorativo prescelto; b) favorire lo sviluppo delle competenze comunicative scritte e orali sia in lingua italiana, sia in inglese; c) sollecitare e guidare lo sviluppo delle competenze personali generali o soft skill; d) curare la progressiva capacità di auto-determinazione e auto-regolazione del soggetto in formazione.

Quanto all'impresa i suoi compiti formativi, più o meno direttamente ed esplicitamente messi in opera, riguardano: a) la comprensione della complessità di un'organizzazione diretta alla produzione di beni o servizi; b) lo sviluppo di com-

petenze tecnico-pratiche connesse con un ambito lavorativo specifico; c) la conoscenza dei sistemi di relazione esistenti tra colleghi e tra dipendenti e superiori e la capacità di tenerne conto nella maniera di interagire in situazione; d) la capacità di lavorare in gruppo e di collaborare ai vari livelli al fine di produrre quanto richiesto dalle attività d'impresa.

Questi compiti formativi tuttavia non otterranno alcun risultato, se i soggetti in formazione non sviluppano le capacità di apprendere quanto loro proposto e di trasformarlo in un patrimonio conoscitivo e operativo che caratterizzi la loro professionalità. Nel seguito esploreremo alcune di queste esigenze in particolare. In generale, si è indicato nell'azione del tutor aziendale e del tutor formativo il compito di facilitare tale apprendimento sia mediante congrue progettazioni di percorsi formativi, sia seguendo sistematicamente il cammino che i singoli in formazione intraprendono, sia favorendo da parte di essi la redazione di un diario di bordo. A quest'ultimo proposito occorre tuttavia segnalare come recenti ricerche hanno evidenziato che la semplice compilazione di un diario di quanto vissuto in impresa non produce risultati apprezzabili, se non è sistematicamente collegato allo sviluppo di capacità di riflessione critica e di competenze auto-regolative.¹²

Di qui la necessità di prospettare l'utilizzazione di un vero e proprio portfolio digitale, ben progettato, che faccia da riferimento e integrazione tra l'apporto del tutor aziendale, del tutor formativo e del soggetto in formazione. Tale portfolio costituirebbe proprio l'architrave della possibilità di integrazione feconda tra i tre riferimenti evocati da Rousseau. Tramite la sua valorizzazione il tutor formativo può verificare se il cammino intrapreso sta dando i risultati sperati, oppure occorre trovare per esso modesti adattamenti o profonde modificazioni. Dal canto suo il tutor aziendale può riscontrare se quanto vissuto dall'allievo sul posto di lavoro trova validi riscontri sul piano della consapevolezza critica e della valorizzazione personale. L'allievo trova traccia del suo cammino percorso e, se ben aiutato, acquista progressivamente consapevolezza di quanto appreso e spinta motivazionale ad impegnarsi nel processo di sviluppo professionale.

Come gran parte della conoscenza si sviluppa nell'interazione con la realtà, così anche la propria identità viene strutturandosi nell'impatto con le diverse esperienze lavorative e occupazionali. Tuttavia la pura e semplice presenza, l'impatto con un ambiente, o contesto, l'incontro con le persone, la percezione delle cose, non modificano le conoscenze e le competenze senza una presa di consapevolezza del loro significato personale, concettuale o operativo. Il passaggio dall'evento al suo significato implica una qualche forma di sdoppiamento, normalmente favorito dal suo racconto, o ricostruzione narrativa, o dalla sua rappresentazione grafica.

¹² L. DÖRRENBÄCHER, F. PERELS, More is more? Evaluation of interventions to foster self-regulated learning in college, *International Journal of Educational Research*, 2016, 78, pp.50-65.

Ciò favorisce una riflessione critica che è stata ben descritta da Platone nel *Teeteto* spiegando il significato del pensare, del riflettere. Socrate dialogando con il suo interlocutore Teeteto gli chiede «Ma con termine 'pensare' intendi quello che intendo io?». E prosegue: «Io intendo il dialogo che l'anima per sé instaura con se stessa su ciò che sta esaminando. [...] Infatti mi pare chiaro che, quando pensa, l'anima non fa altro che dialogare interrogando se stessa e rispondendosi da sé, affermando e negando. Quando è giunta a una definizione, sia che abbia proceduto lentamente, sia rapidamente, ormai afferma la medesima cosa, e non è più incerta, è questa che noi poniamo essere la sua opinione. Per conseguenza, io chiamo l'opinione 'discorrere' e l'opinione 'discorso pronunciato', non tuttavia rivolto ad un altro né pronunciato con la voce, ma in silenzio rivolto a se stesso».¹³

Quest'atteggiamento riflessivo, questo discorrere tra sé e sé, nel nostro caso è collegato alle nuove esperienze che derivano dell'impatto con il mondo del lavoro. È dunque bene approfondire la questione, perché implica una qualità specifica della persona: l'apertura all'esperienza.

4. L'apertura all'esperienza come fondamentale dimensione dell'identità professionale

In molti questionari di auto-percezione e/o di autovalutazione viene dato ampio spazio a una dimensione particolare della propria personalità: l'apertura all'esperienza. Ad esempio nel questionario denominato *Big Five* uno dei cinque fattori descrittivi della propria personalità è denominato "apertura mentale" e comprende due sottodimensioni: "apertura alla cultura" e "apertura all'esperienza". La prima sotto dimensione: «[...] tende a misurare gli aspetti che riguardano l'interesse a tenersi informati, l'interesse nei confronti della lettura, l'interesse ad acquisire conoscenze». La seconda sottodimensione: «misura aspetti [...] che si riferiscono ad una disposizione favorevole nei confronti delle novità, alla capacità di considerare ogni cosa da più prospettive, ad un'apertura favorevole nei confronti dei valori, stili, modi di vita e culture diverse».¹⁴

Dal canto loro Savickas e Portfeli presentando il questionario *Career Adapt Ability Scale*, tra le quattro dimensioni che caratterizzano, nella loro impostazione, l'adattabilità della persona al fine di poter entrare e permanere nel mondo del lavoro, una è denominata *curiosity*. Essa fa riferimento al pensare a se stessi in varie situazioni e

¹³ G. REALE (a cura di), *Platone, tutti gli scritti*, Milano, Rusconi, 1991, 2° ed., pp. 579-580.

¹⁴ G.V. CAPRARA, C. BARBARANELLI, L. BORGOGNI, *BFQ, Big Five Questionnaire*, Firenze, OS, 2008. pp.56-57.

ruoli, esplorando i possibili sé e gli scenari alternativi che possono sollecitarli. Queste esperienze esplorative e attività di ricerca di informazioni producono aspirazioni personali e sollecitano verifiche della propria capacità di realizzarle.¹⁵

Nuttin nella sua teoria della motivazione umana ha messo in evidenza come uno stato motivazionale venga normalmente attivato da un confronto fra il sé e le sue aspirazioni e la realtà esterna quale viene percepita.¹⁶ Più precisamente, egli ha evidenziato come la generazione dell'intenzione di agire, di impegnare le proprie energie in una direzione, derivi dall'interazione tra il sistema del sé (conoscenze concettuali e operative; motivi, valori e convinzioni; attribuzioni di valore nei riguardi di sé, degli altri e del contesto nel quale si opera; senso di efficacia nel portare a termine i compiti richiesti, ecc.) e la percezione della situazione specifica che sollecita la nostra interpretazione e azione. Ciò vale anche in riferimento ai vari contesti di studio e di lavoro, e ai diversi compiti da affrontare secondo le loro caratteristiche peculiari. La componente di natura interpretativa che entra in gioco, mira a dare senso a una situazione (o a una problema), cogliendone gli aspetti che implicano un intervento atto a promuovere una situazione modificata secondo un obiettivo preciso (o a risolvere uno specifico problema).

Il ruolo dell'esperienza diretta della realtà non ha solo questo carattere di stimolo motivazionale, ma anche, se non soprattutto, come contesto di verifica della qualità del proprio mondo conoscitivo e operativo, giungendo a incidere sulla propria identità personale e professionale. In qualche modo ciascuno ha bisogno di sviluppare una continua e consapevole conversazione che la realtà che lo circonda, sia essa costituita da persone, da situazioni, da processi o da apporti culturali. La capacità di costruire con coerenza e continuità la propria identità personale e professionale è legata inscindibilmente a due fedeltà: ai propri valori e significati profondi; alla realtà che viene costantemente attraversata. Ciò evoca il problema della continuità e stabilità della persona, come della sua flessibilità e adattabilità alle situazioni e circostanze specifiche.

5. La natura dell'esperienza e le condizioni perché essa sia formativa

In psicologia l'esperienza può essere considerata sia come sostantivo, sia come verbo. Come sostantivo è: "la valutazione soggettiva (cosciente) degli stimoli recepiti, o la conoscenza da essi derivata". Come verbo: "provare qualcosa, imbat-

¹⁵ M.L. SAVICKAS, E.J. PORTFELI, Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries, *Journal of Vocational Behavior*, 2012 (80), p.663.

¹⁶ J. NUTTIN, *Teoria della motivazione umana*, Roma, Armando, 1983.

tersi in qualcosa, trovare qualcosa, sentire, soffrire alcunché, o acquistare coscienza di un oggetto di stimolo, di una sensazione o di un evento interiore”. D'altra parte Kurt Lewin identificava il campo di esperienza interiore con l'insieme dei contenuti interiori che emergono progressivamente e con diverso grado di chiarezza alla coscienza. Esso, quindi, varia da persona a persona sia per estensione, sia per strutturazione, nonché per la dinamica che si svolge nel suo ambito.

Perché un evento, un incontro, una situazione venga considerato un'esperienza occorre dunque 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.

La filosofia tende ad approfondire ulteriormente tale prospettiva. Con il termine esperienza non si intende: «[...] il 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 cognitivi».¹⁷

In realtà la parola “esperienza” deriva dal latino *experiri* (passare attraverso), cioè provare, sentire, essere colpito da una situazione di vita. Il concetto di esperienza è diverso da quello di attività alla quale si partecipa. L'attività riguarda per un verso le cose che si fanno e per un altro il perché le si fa, cioè le mete che ci si propone di raggiungere. L'esperienza riguarda invece il singolo partecipante all'attività, quanto ne è o ne è stato coinvolto; la sollecitazione che prova o che ha provato; la modifica o trasformazione interiore che è avvenuta. Naturalmente con livelli o gradi diversi di profondità e di coinvolgimento a seconda dei partecipanti. Dal punto di vista dell'apprendimento è essenziale non solo che si sia sentito o provato qualcosa, ma anche che se ne sia divenuti consapevoli. Si può anche notare come il termine “esperienza” valorizzi due preposizioni: “ex” (= da) che significa partenza, allontanamento, distacco più o meno volontario dall'ambiente fa-

¹⁷ L. MORTARI, *Apprendere dall'esperienza*, Roma, Carocci, 2003, pp.15-16.

miliare, usuale o iniziale, e “per” che designa viaggio attraverso un ambiente, un mondo nuovo. Anche l’espressione tedesca che designa l’esperienza – *Erfahrung* – racchiude in sé il motivo del viaggio (*Fahrt*) e quindi la duplice idea della partenza e della peregrinazione.

Come si può notare, c’è una convergenza in tutte queste considerazioni: 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.

Uno dei principali studiosi dell’apprendimento adulto, David Kolb, ha approfondito il concetto di “apprendimento esperienziale”. Questa espressione ha assunto nel tempo due significati diversi, diversi, ma non contrastanti, e per molti aspetti complementari. Il primo riguarda la constatazione che come risultato delle esperienze di vita e di lavoro si ha lo sviluppo di conoscenze, competenze, atteggiamenti che derivano non da studi sistematici, o formali, ma da quel tipo di apprendimento che viene oggi definito informale, cioè legato a situazioni non precedentemente organizzate, né chiaramente intenzionalmente finalizzate. È questo il risultato di un apprendimento basato sull’esperienza, sulla partecipazione a un ambiente di vita o di lavoro. Persino a livello di studi superiori e universitari è ormai riconosciuto il diritto ad avere forme di certificazione delle competenze acquisite in questo modo o, come si suole dire, sul campo. Il secondo significato è stato valorizzato in particolare da John Dewey ed è rivolto soprattutto al futuro, alla possibilità di andare oltre quanto acquisito, di trascendere in qualche modo la condizione esistente.

6. La specificità di un’esperienza valida e feconda nel caso di formazione in un sistema duale: l’apprendimento osservativo

Sia nel caso di simulazione d’impresa, sia in quello di alternanza, sia in quello di apprendistato vero e proprio, l’esperienza del contesto lavorativo, che le caratterizza, per essere veramente formativa e apportare un durevole apprendimento professionale, implica l’attivazione di quello che è stato definito apprendimento osservativo. Osservando gli altri mentre agiscono e reagiscono in determinati contesti e prendendo in considerazione anche le conseguenze di tali comportamenti, infatti, i soggetti interiorizzano modi di agire e di reagire, regole e forme di comportamento e di relazione, formando così un patrimonio di esperienza che una volta codificato internamente serve da guida all’azione. Inoltre, essi sono portati ad

attribuirne valore o disvalore. In molti casi inizialmente l'influenza più che sui valori, le convinzioni, le credenze personali si esplica nei riguardi della percezione delle situazioni e del modo di interpretarle e di agire in esse. A lungo andare, tuttavia, si cerca di darsene una ragione e si costruiscono non solo teorie ingenuie esplicative delle ragioni che stanno alla base di tali comportamenti e modi di fare, ma anche convinzioni personali sempre più profonde circa la loro validità e utilità personale.

«Nel corso degli anni, l'effetto dell'osservazione e interiorizzazione di modelli è stato sempre riconosciuto come uno dei più potenti mezzi di trasmissione di valori, atteggiamenti, modi di pensare e di agire».¹⁸ Bandura ha analizzato con grande cura i meccanismi propri dell'esperienza indiretta, utilizzando sistematicamente l'aggettivo "vicario", che evoca il rivivere interiormente un'esperienza che è in realtà vissuta da altri. Dalle sue indagini sono emersi quattro stadi che caratterizzano l'apprendimento osservativo. Il primo stadio concerne l'attivazione di un'attenzione sufficientemente focalizzata sulle persone e le attività, che queste svolgono e che costituiscono un riferimento fondamentale nel processo di acquisizione di competenze professionali. Il secondo stadio riguarda la memoria. Non basta identificare con cura i comportamenti osservati, bisogna anche ricordarli, codificandoli nella propria memoria a breve termine e conservandoli poi in quella a lungo termine. Da quest'ultima occorrerà essere in grado di richiamarli a tempo opportuno. Il terzo stadio viene messo in moto quando si cerca di riprodurre personalmente quanto memorizzato, date le opportune circostanze. Tuttavia, spesso mancano certe abilità, allora occorre identificarle ed esercitarsi per acquisirle. Il quinto stadio mette in gioco aspetti motivazionali. A questo fine sono importanti i suggerimenti e le spiegazioni che vengono o da quanti fanno da modelli, o dai formatori.

Oggi si hanno numerosi riscontri di quanto prospettato da Bandura sul piano delle indagini neuropsicologiche connesse con il ruolo delle reti dei cosiddetti neuroni specchio. L'osservazione dei comportamenti motori compiuti dagli altri può attivare tali reti, che grazie all'osservazione attenta tendono a conservare un modello interno di organizzazione motoria analogo a quello osservato e, a tempo debito, a riprodurlo.¹⁹

L'interiorizzazione di modelli di comportamento, specialmente se accompagnati da parole che ne spiegano il senso e il valore, è la base iniziale fondamentale di quello che è stato chiamato "apprendistato". Un apprendistato pratico è caratte-

¹⁸ A. BANDURA, *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1986, pp.47-48.

¹⁹ Vedi a esempio: G. RIZZOLATTI, C. SINIGAGLIA, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Milano, Cortina, 2006.

rizzato dalla presenza di una persona esperta o competente (il mastro o maestro) che fa vedere come si fa a produrre un oggetto o a realizzare un progetto di natura più complessa. Segue poi un esercizio pratico da parte dell'allievo che intende acquisire la competenza espressa dal modello. Tale esercizio è guidato e supervisionato dal maestro e si sviluppa secondo una scansione temporale e di progressiva difficoltà e complessità. Inizialmente il controllo è sistematico e attento, la correzione frequente, la ripetizione degli stessi atti condotta fino all'acquisizione di una sufficiente precisione e scioltezza. A poco a poco il maestro si limita sempre più a osservare e controllare da lontano, a intervenire con parsimonia, lasciando all'allievo sempre maggiore autonomia.

Apprendere da un modello in questo caso non è solo osservare, ma passare dall'osservazione progressivamente all'azione e all'esperienza operativa diretta. In un primo tempo il modello è esterno, e con esso l'allievo deve frequentemente confrontarsi per acquisire abilità e coerenza di azione, poi il modello diventa interiore ed egli è in grado di valutare il proprio operato da solo, acquisendo progressivamente anche la capacità di monitorare sistematicamente il corso della sua opera.

Don Lorenzo Milani e le scuole di Barbiana di oggi

GIUSEPPE TACCONI¹

A cinquant'anni dall'uscita di Lettera a una professoressa e dalla morte di don Lorenzo Milani, il contributo propone una riflessione su ciò che don Lorenzo Milani ha da dire per l'oggi, in particolare ai contesti dell'Istruzione e Formazione Professionale, soprattutto a partire da una rilettura dell'opera che racchiude i motivi centrali dell'esperienza educativa del priore di Barbiana.

Fifty years after the death of Fr Lorenzo Milani and the publication of his book "Letter to a teacher" ("Lettera a una professoressa"), the following article suggests a reflection on what Fr Lorenzo Milani would have said nowadays, especially to the people who work in the field of vocational education and training.

Introduzione

Quest'anno ricorre il cinquantesimo anniversario dall'uscita dell'opera più famosa di don Lorenzo Milani, *Lettera a una professoressa*, scritta con otto suoi studenti della scuola di Barbiana (1967), e si ricorda anche la morte del famoso prete fiorentino, avvenuta appena un mese più tardi (26 giugno 1967)². Questi anniversari offrono l'occasione di ritornare a leggere quel testo interrogandosi sull'eredità pedagogica e didattica di questa figura di educatore e insegnante che, con le sue opere e i suoi scritti, tanto profondamente ha segnato il dibattito sulla scuola nel nostro Paese.

In occasione degli anniversari, oltre all'edizione critica di tutte le sue opere per i Meridiani della Mondadori (Milani, 2017), sono uscite in questo ultimo anno numerose pubblicazioni dedicate alla figura e all'opera educativa di don Milani (vedi, ad esempio, Citati, 2017; Fiorin, 2017; Schiavon, 2017; Reggio, 2017³). Ci sono stati anche alcuni autori che hanno ripreso le classiche critiche a don Milani e alle sue idee (Tomasin, 2017; Mastrocola, 2017).

Il presente contributo partirà proprio esponendo alcune delle tesi ricorrenti in queste prese di posizione polemiche e mettendone in discussione la tenuta. È un modo per illustrare l'importanza di riflettere in profondità su ciò che don Milani ha da dire per l'oggi. A questo punto, attingendo prevalentemente a *Lettera a una professoressa* (Scuola di Barbiana, 1967), nell'edizione originale della Libreria Editrice

¹ Università di Verona.

² Lorenzo Milani era nato a Firenze il 27 maggio del 1923. Venne ordinato sacerdote nel 1947. Esercitò il suo ministero prima a San Donato, poi a Calenzano, infine, dal 1954, a Barbiana, nel Mugello. Morì a Firenze il 26 giugno 1967.

Fiorentina, ma utilizzando anche l'eco di altri testi del priore di Barbiana, si cercherà di illustrare il cuore della sua proposta. Infine, si proporrà una riflessione sull'Istruzione e Formazione Professionale come contesto in cui è possibile ritrovare oggi tracce convincenti della vitalità delle idee vissute da don Milani.

Per quanto riguarda la parte centrale di questo lavoro, l'analisi di *Lettera a una professoressa* (vedi sotto, al punto 4), è stato utile ispirarsi all'"umile tecnica" che i ragazzi di Barbiana efficacemente descrivono nel loro testo (ibid., pp. 126-127):

"Noi dunque si fa così: Per prima cosa ognuno tiene in tasca un notes. Ogni volta che gli viene un'idea ne prende appunto. Ogni idea su foglietto separato e scritto da una parte sola. Un giorno si mettono insieme tutti i foglietti su un grande tavolo. Si passano a uno a uno per scartare i dopponi. Poi si riuniscono i foglietti imparentati in grandi monti e son capitoli. Ogni capitolo si divide in monticini e son paragrafi. Ora si prova a dare un nome a ogni paragrafo. Se non si riesce vuol dire che non contiene nulla o che contiene troppe cose. Qualche paragrafo sparisce. Qualcuno diventa due. Coi nomi dei paragrafi si discute l'ordine logico finché nasce uno schema. Con lo schema si riordinano i monticini. Si prende il primo monticino, si stendono sul tavolo i suoi foglietti e se ne trova l'ordine. Ora si butta giù il testo come viene. Si ciclostila per averlo davanti tutti eguale. Poi forbici, colla e matite colorate. Si butta tutto all'aria. Si aggiungono foglietti nuovi. Si ciclostila un'altra volta. Comincia la gara a chi scopre parole da levare, aggettivi di troppo, ripetizioni, bugie, parole difficili, frasi troppo lunghe, due concetti in una frase sola. Si chiama un estraneo dopo l'altro. Si bada che non siano stati troppo a scuola. Gli si fa leggere a alta voce. Si guarda se hanno inteso quello che volevamo dire. Si accettano i loro consigli purché siano per la chiarezza. Si rifiutano i consigli di prudenza" (ibid. pp. 126-127).

Non è difficile scorgere nei passaggi che hanno guidato la scrittura collettiva dei ragazzi di Barbiana le fasi di una sorta di metodo induttivo di ricerca: annotare accuratamente ciò che si vede e i pensieri che nascono leggendo; raggruppare e distendere le annotazioni; aggregare tali note per affinità tematica (i "fogliettini imparentati"); etichettare le aggregazioni (dar loro un nome) a vari livelli ("monticini" e "monti"); organizzare tali aggregazioni secondo un ordine logico; scrivere una prima bozza del testo; confrontare lo scritto con altri; rivedere ricorsivamente tutto il processo ("buttare tutto all'aria"); levigare, affinare e affilare le parole; riscrivere una nuova versione ecc...

Ho ritrovato, in questa successione di passaggi, note metodologiche molto convincenti e ho provato a seguirle. Il risultato non può che essere provvisorio. Quella che viene presentata infatti non è che una delle versioni possibili del processo, che attende di essere vivificata dal confronto con i lettori.

1. Critiche al "donmilanismo"

Recentemente, sul domenicale del Sole 24 Ore, sono state riprese la critica al "donmilanismo" e denuncia della "barbianizzazione" della scuola italiana. Il ragionamento di alcuni autori (Tomasin, 2017; Mastrocola, 2017) è più o meno il seguente:

1. La scuola di don Milani voleva essere inclusiva, democratica, rivolta non a selezionare ma ad accompagnare tutti verso un livello minimo di saperi, rimuovendo le differenze derivanti da censo e condizione sociale.
2. La scuola italiana, nei decenni successivi, è stata fortemente influenzata da queste idee, tanto che sono stati aboliti giudizi che distinguevano i più bravi dai meno bravi, è stata de facto soppressa la bocciatura, si sono progressivamente depotenziati le materie letterarie (il latino, la poesia dei classici) e il riferimento al passato (la storia antica), in favore di un'educazione presentista e dell'alternanza scuola-lavoro, è stata sostanzialmente abolita la grammatica, intesa come strumento di oppressione, si è adeguato il sistema educativo al passo dei più lenti (BES e dintorni) abbassando così il livello della preparazione di tutti.

Ma proprio questa scuola prefigurata dalla *Lettera a una professoressa* è quella che oggi attira molte critiche e risulta in definitiva addirittura peggiore di quella che l'aveva preceduta.

2. Ma è davvero così?

Al di là del fatto che l'unica accusa che proprio non si può fare a don Milani è: «[...] attribuirgli una surreale postuma paternità di una scuola facile e permissiva, che non boccia e non si cura dell'istruzione dei ragazzi» (Lorenzoni, 2017), è proprio vero che la scuola italiana sia diventata come la dipingono questi critici?

Dobbiamo ovviamente ammettere che la situazione è radicalmente diversa. Ma, pur nelle mutate condizioni, non si può proprio dire che la scuola italiana abbia davvero raccolto la sfida che le aveva lanciato don Milani: il tema dell'equità rimane una delle, se non la questione centrale del sistema scolastico (Tacconi, 2015).

La scuola italiana resta una scuola molto selettiva. Pensiamo alla percentuale di drop-out (da 17 a 30%, a seconda di come la misuriamo, cfr. Gentile, Tacconi, 2016). Pensiamo alle forti differenziazioni nei risultati di apprendimento degli allievi, a seconda dei livelli socio-economici e culturali delle aree in cui le scuole sono inserite e degli indirizzi di studio. La differente provenienza socio-culturale degli allievi è ancora il fattore predittivo di gran lunga più importante del successo o dell'insuccesso scolastico (cfr. Bottani, 2013) e diverse ricerche (cfr. Barone, 2013; Ballarino, Checchi, 2006) dimostrano che, in Italia, ancor più che in altri Paesi, le opportunità di studio e il rendimento scolastico dipendono prevalentemente dallo status socioeconomico e dal livello di studio dei genitori. Le differenze nei livelli di apprendimento e nelle possibilità di avere successo nel percorso formativo – già ben visibili nei primissimi anni di età – sono molto

elevate e permangono, anzi crescono, mano a mano che si sale nei livelli scolastici. Chi parte culturalmente svantaggiato ancora oggi ha scarse probabilità di recuperare il divario accumulato e ciò che “premia”, nella carriera, è ancora la provenienza sociale. Inoltre rimangono forti pregiudizi rispetto ai saperi pratici e alle diverse intelligenze che ad essi si connettono: i pregiudizi con i quali per lungo tempo si è guardato (e ancora oggi si guarda) ai percorsi di IeFP, che di fatto hanno impedito di configurare questo segmento come sistema ugualmente esteso in tutte le Regioni italiane, hanno in parte contribuito ad aumentare la quota di coloro che, espulsi dal canale scolastico, sono rimasti fuori da ogni opportunità formativa³. Infine, siamo ben distanti da un diffuso utilizzo di strategie individualizzate e personalizzate, anche se alcune ricerche attestano che le classi eterogenee funzionano generalmente meglio e fanno imparare di più.

Insomma, sembra proprio che il ragionamento dei critici non tenga. La scuola italiana non ha poi cambiato più di tanto il suo volto, negli ultimi decenni, ha solo spostato un po' in avanti il momento della resa dei conti e i grafici riportati in *Lettera a una professoressa*, frutto dell'accurata indagine che don Milani ha fatto fare ai suoi ragazzi, non rappresentano più la realtà della scuola media, ma potrebbero rappresentare il nostro secondo ciclo. Per questo non smettono di interpellarci anche oggi e ci invitano a non smettere di riflettere sulle cause strutturali che portano alla dispersione e all'insuccesso.

Insomma possiamo dire che oggi c'è bisogno di più – non di meno – Scuola di Barbiana, anche se certamente l'esperienza di allora è unica irripetibile e va reinterpretata.

3. Il punto di vista assunto da don Milani

Come ben messo in evidenza da Affinati nelle sue opere (2013; 2016)⁴, per don Milani il punto di vista degli ultimi era quello più adeguato per chi voleva comprendere e innovare la scuola. Si tratta di una declinazione del principio evangelico secondo il quale gli ultimi diventeranno i primi.

In *Lettera a una professoressa*, l'io narrante – non a caso un “ripetente”, o meglio, con quell'orrendo verbo ancora oggi è in uso nella scuola, un “respin-to” –, raccontando della scuola di Barbiana, afferma:

³ Nelle Regioni italiane in cui è presente un consistente sistema di IeFP, le quote di abbandoni sono infatti generalmente inferiori che non nelle Regioni italiane in cui l'IeFP è praticamente assente o è stata completamente scolasticizzata; cfr. Barbieri, 2015.

⁴ Il primo (Affinati, 2013) è una sorta di riscrittura di *Lettera a una professoressa*; il secondo (Affinati, 2016) un dialogo serrato col priore di Barbiana che ne ricostruisce la storia rivisitando i luoghi della sua vita.

«...chi era senza basi, lento o svogliato si sentiva il preferito. Veniva accolto come voi accogliete il primo della classe. Sembrava che la scuola fosse tutta solo per lui. Finché non aveva capito, gli altri non andavano avanti» (Scuola di Barbiana, 1967, p. 12).

Sono proprio i ragazzi che presentano particolari difficoltà coloro che sanno far emergere il meglio nei docenti e stimolarne l'inventiva. Alla scuola di Barbiana, se qualcuno non capiva, tutti si fermavano e, in quella sosta, si cercavano strade differenti per superare la difficoltà che si era presentata. In questo senso, i ragazzi "difficili" diventavano una vera e propria risorsa per tutti.

Il punto di vista scelto da don Milani per guardare alla scuola – quello che parte dagli "ultimi" – sembra proprio essere il più adeguato per coglierne la realtà profonda, se è vero che, come diceva il prete di Barbiana, uno solo è il problema della scuola, i ragazzi che perde (Scuola di Barbiana, 1967, p. 35)⁵, e uno solo il suo compito, portare tutti a traguardi significativi.

Del resto, per quanto tra insegnamento e apprendimento non si dia un rapporto di causazione diretta, la bravura e la professionalità, ma potremmo dire anche la passione e l'*ethos* di un docente si misurano sulla sua capacità di guidare percorsi di apertura di possibilità, di svelamento di potenziali inespressi, anche là – anzi, soprattutto là – dove le potenzialità sembrerebbero ridotte al minimo (i "bravi" sono tali spesso nonostante, non grazie alla scuola).

4. Il cuore della proposta di don Milani

Proviamo allora a vedere come questa opzione fondamentale possa declinarsi nell'oggi, pur consapevoli dell'esigenza di contestualizzare la proposta di Barbiana liberandola anche da alcune rigidità di don Milani stesso o dei suoi interpreti. Ebbene, cosa resta? Resta il nucleo, che vale ancora oggi e che possiamo sintetizzare in sette punti. Sono elementi di una pedagogia non imparata sui libri ma costruita dal basso, a partire dall'esperienza⁶.

4.1. Presa in carico (*I care*)

La pedagogia appresa dall'esperienza ha insegnato innanzitutto a don Milani che non si possono trattare tutti gli allievi allo stesso modo:

⁵ «Ma se si perde loro, la scuola non è più scuola. È un ospedale che cura i sani e respinge i malati» (Scuola di Barbiana, 1967, p. 20).

⁶ Questo approccio alla pedagogia come sapere pratico, che resiste alle teorizzazioni, è ben espresso dal seguente passaggio: «A Barbiana non passava giorno che non s'entrasse in problemi pedagogici. Ma non con questo nome. Per noi avevano sempre il nome preciso di un ragazzo. Caso per caso, ora per ora [...]. Io non ci credo che esista un trattato scritto da un signore con dentro qualcosa su Gianni che non si sa noi» (p. 120). La pedagogia, per don Milani, era l'esercizio di un pensiero concreto, incarnato.

«...che i ragazzi son tutti diversi, son diversi i momenti storici e ogni momento dello stesso ragazzo, son diversi i paesi, gli ambienti, le famiglie» (p. 119).

L'azione educativa è presa in carico, che richiede incessante interessamento. È ciò che la voce narrante rimprovera alla professoressa della *Lettera* e ai suoi colleghi:

«Se vi foste interessati a me quanto bastava per domandarvi di dove venivo, chi ero, dove andavo...» (p. 111).

Questa convinzione ha portato don Milani a impiantare una scuola che fosse capace di cogliere e di adattarsi alle esigenze dei ragazzi concreti che vi si avvicinavano. La scuola di don Milani consisteva in percorsi personalizzati, flessibili, orientati alla fioritura di ciascuno:

«...un nuovo modo di far scuola, tagliato su misura...» (p. 82).

L'*I care* non è una strategia, dice soprattutto un atteggiamento profondo del maestro⁷, il suo crederci, e manifesta una scelta etica, un coinvolgimento personale e una continua ricerca su di sé che, nel caso di don Milani, è ben testimoniata dalle sue lettere (2017). L'atteggiamento vissuto dal maestro in quanto educatore-testimone diventa poi condizione essenziale perché gli allievi imparino a essere cittadini consapevoli e partecipi della cosa pubblica, persone a cui stanno a cuore le vicende del mondo in cui vivono⁸.

4.2. Affetto

I ragazzi di Barbiana affermano di aver bisogno di insegnanti che siano capaci di amare:

insegnanti che possano «...appassionarsi alla scuola, amare i ragazzi e essere amati. E soprattutto aver la gioia d'una scuola che riesce» (p. 87).

È questa la condizione perché la scuola riesca. Sicuramente don Milani ha amato i suoi ragazzi⁹. Il suo non è stato un amore languido, ma l'amore di una persona schietta e passionale, che sapeva anche:

⁷ «Non vivo che per farli crescere, per farli aprire, per farli sbocciare, per farli fruttare» (lettera di d. Milani a Giorgio Pecorini).

⁸ «...ho imparato che il problema degli altri è eguale al mio. Sortirne tutti insieme è la politica. Sortirne da soli è l'avarizia» (p. 14).

⁹ Si possono ricordare le parole del suo testamento: «Ho voluto più bene a voi che a Dio, ma ho speranza che lui non stia attento a queste sottigliezze e abbia scritto tutto nel suo conto», ma anche la confessione fatta con semplicità durante un incontro con i direttori didattici di Firenze, nel 1962: «Faccio scuola perché voglio bene a questi ragazzi».

«...amare con la durezza del Signore» (p. 90)¹⁰.

L'affetto educativo, che per lui era il motore di ogni azione¹¹, qualche volta si esprimeva anche attraverso vere e proprie sfuriate, più spesso attraverso un atteggiamento ironico e cordiale, e sapeva costruire relazioni autentiche.

4.3. Ambiente motivante

Il pieno tempo, la scuola dalle otto di mattina alle sette di sera, stava a dire che ogni momento della giornata (il lavoro fatto insieme, le ricerche, il pranzo condiviso, la lettura della corrispondenza, il laboratorio) andava vissuto come momento educativo. Rendere educativo ogni istante e l'ambiente nel suo complesso è un fine chiaramente percepito:

«Cercasi un fine. Bisogna che sia onesto. Grande. Che non presupponga nel ragazzo nulla che d'essere uomo [...]. Io lo conosco. Il priore me l'ha imposto fin da quando avevo 11 anni [...]. Ho risparmiato tanto tempo. Ho saputo minuto per minuto perché studiavo. Il fine giusto è dedicarsi al prossimo» (p. 94).

Le mete sfidanti (che comportavano anche l'andare all'estero, con l'indicazione di muoversi preferibilmente in autobus o in autostop per incontrare la gente), all'inizio imposte dal priore, venivano presto assunte come mete personali.

L'ambiente stesso portava a scoprire il motivo profondo che muove: fare le cose per gli altri e tutto suggeriva che:

«Il sapere serve solo per darlo» (p. 110).

In quell'ambiente si poteva sperimentare la gioia di imparare, fare esperienza di successo, come nell'apprendimento delle lingue:

«La prima lingua straniera è un avvenimento nella vita del ragazzo. Deve essere un successo, senno guai [...]. Ogni volta che capitava un ospite straniero che parlava francese c'era qualche ragazzo che scopriva la gioia di intendere. La sera stessa lo si vedeva prendere in mano i dischi di una terza lingua» (p. 25).

Le esperienze di successo (la scoperta della "gioia di intendere") sono energetiche e mettono in moto verso mete ulteriori.

¹⁰ Su questo, Nevio Santini, ex-allievo della Scuola di Barbiana, ricorda: «...ti faceva capire che ti voleva bene e che cercava in ogni modo di conoscerti, prima di tutto desiderava sapere che famiglia avevi, cosa facevi quando tornavi a casa...» (Bassani, Rossi, 2017, p. 328).

¹¹ «Io sono talmente affezionato ai miei figlioli che tutto quello che è bene per loro, io lo credo vero; e tutta la mia teologia, la mia filosofia, la mia politica la costruisco sui miei affetti» (Pecorini, 1996, p. 321).

4.4. Contatto col reale

Gli oggetti culturali a Barbiana non sono saperi che, resi scolastici sono destinati inevitabilmente a spegnersi, sono saperi vivi e autentici, che tengono dentro la forza dell'esistenza:

«La nostra cultura regge da per tutto dove è vita vera. Alle magistrali non serve» (p. 103).

Si tratta allora di immettere un po' di vita nell'arido dei saperi codificati (ibid., p. 115) di attingere alla cultura "umana"¹², riconoscendo il valore di quegli apprendimenti che avvengono anche altrove, a contatto con l'esperienza quotidiana o quella lavorativa:

«Io so leggere i suoni di questa valle per chilometri intorno. Questo motore lontano è Nevio che va alla stazione un po' in ritardo. Vuole che le dica tutto su centinaia di creature, decine di famiglie, parentele, legami?» (pp. 116-117).

Nel laboratorio di Barbiana, ancora oggi visitabile sotto l'aula dove si faceva lezione, i saperi si potevano toccare con mano e i compiti erano reali. Il laboratorio diventava lo stile dominante anche in aula, dove si partiva dai giornali per mobilitare i saperi delle varie discipline, italiano, storia e geografia, ma anche economia e astronomia. Gli ospiti di passaggio venivano ingaggiati come professori e a loro si chiedeva di aprire una finestra sul mondo.

4.5. Parola

Dare parola (dar voce) a chi non ha parola e dare le parole sono due momenti di uno stesso movimento teso a educare "cittadini-sovrani" e non "sudditi docili". La centralità della parola, cioè l'imparare a comprendere e ad esprimersi bene, correttamente ed efficacemente, nei diversi ambiti, fa tutt'uno con l'esigenza di imparare a ragionare con la propria testa, per divenire cittadini consapevoli.

Il fine immediato è imparare a capire e a parlare:

«...intendere gli altri e farsi intendere. E non basta certo l'italiano [...]. Gli uomini hanno bisogno d'amarsi anche al di là delle frontiere. Dunque bisogna studiare molte lingue e tutte vive» (pp. 94-95).

¹² Mileno Fabbiani, ex-allievo di Barbiana, racconta così la sua esperienza a Barbiana: «Don Lorenzo voleva che noi incontrassimo la realtà: ecco allora l'incontro con il direttore dell'Ufficio postale di Vicchio che ci spiegò nella pratica come si faceva un vaglia e molte altre cose. Don Lorenzo ci portò anche al seggio elettorale di Vicchio a San Martino Scopeto durante le elezioni: i carabinieri stupiti con difficoltà ci fecero entrare per capire quali erano le procedure e le competenze dei componenti del seggio. Andammo fino a Roma in Parlamento per seguire l'iter di una legge. Quando arrivò a Barbiana un rifugiato spagnolo per tre mesi non studiammo che quella lingua» (Bassani, Rossi, 2017, pp. 337-338).

Poi si tratta di arrivare a dare significato alle parole che si usano e a mettere in parola le esperienze che si vivono, per capire se stessi e costruire con gli altri una società democratica:

«...perché è solo la lingua che fa eguali. Eguale è chi sa esprimersi e intende l'espressione altrui» (p. 96).

Dal punto di vista didattico questo significa lavorare per l'arricchimento lessicale (incontrare la parola come chiave che fa aprire tutte le porte), stimolare continuamente a porre domande, dare spazio alle risposte, fornire molteplici occasioni per esprimersi e parlare¹³, esercitarsi nella scrittura collettiva.

4.6. Inventiva didattica

L'inventiva didattica, a Barbiana, nasce dal desiderio e dall'ostinazione di portare avanti tutti:

«Se ognuno di voi sapesse che ha da portare innanzi a ogni costo tutti i ragazzi e in tutte le materie aguzzerebbe l'ingegno per farlo funzionare. Io vi pagherei a cottimo. Un tanto per ragazzo che impara tutte le materie – o meglio multa per ogni ragazzo che non ne impara una. Allora l'occhio vi correrebbe sempre su Gianni. Cerchereste nel suo sguardo distratto l'intelligenza che Dio ci ha messo, certo uguale agli altri. Lottereste per il bambino che ha più bisogno, trascurando il più fortunato, come si fa in tutte le famiglie. Vi svegliereste la notte con il pensiero fisso su lui a cercar un modo nuovo di fare scuola, tagliato su misura sua. Andreste a cercarlo a casa sua se non torna. Non vi daresti pace, perché la scuola che perde Gianni non è degna d'essere chiamata scuola» (p. 82).

È come se fossero proprio i ragazzi in difficoltà a ispirare l'inventiva didattica dei maestri, a far loro sperimentare vie inedite e ad escogitare le più varie soluzioni. Don Milani sapeva immaginare infinite soluzioni per i suoi allievi. Ce lo ricorda Citati:

«Leggeva libri, in primo luogo l'*Apologia di Socrate* e i Vangeli¹⁴, ma anche l'autobiografia di Gandhi e le lettere del pilota che aveva gettato la bomba su Hiroshima, e *Il Gattopardo*. Si fermava sulle parole, le selezionava, le faceva vivere come persone con una nascita e una trasformazione. Faceva recitare i *Sei personaggi in cerca di autore* e *La Giarra* di Pirandello, *Il malato immaginario* di Molière e *La piccola città* di Thornton Wilder, Goldoni e I

¹³ Nevio Santini ricorda un episodio emblematico: «Tra i ragazzi di San Donato dove lui era stato prima c'era un ragazzo "timidone" che lui spedì a Calenzano dicendogli "vai a portarmi questa lettera al sacerdote di Calenzano e fai tutto quello che ti dirà!". Allora si portavano le lettere a mano, ma a ripensarci mi viene da piangere... [...]. Sapete che cosa c'era scritto? Semplicemente questo: "Fallo parlare!"» (Bassani, Rossi, 2017, p. 329).

¹⁴ L'approccio di Don Milani può essere visto come innovativo anche per quanto riguarda l'insegnamento del fatto religioso (forse gli sarebbe stata stretta la denominazione di IRC); si concentrava sul fatto religioso nelle varie discipline e poi sulla Bibbia, in particolare il Vangelo; vedi Scuola di Barbiana, 1967, pp. 120-121.

promessi sposi; colorare una carta della Palestina ai tempi di Cristo; proiettare La corazzata Potëmkin; ascoltare le sinfonie di Beethoven; guardare il cielo con un “enorme telescopio”, spiegare la Costituzione italiana; sviluppare fotografie; dipingere quadri; preparare vetrate per la piccola chiesa; vedere *Roma città aperta* e *Ladri di biciclette*; e ascoltare i discorsi di Churchill» (Citati, 2017, p. 23).

Servono accorgimenti didattici per trasformare la lettura dei testi in veri e propri eventi conoscitivi, per stimolare l’operatività intelligente di alunni attivi, impegnati in compiti reali, motivanti e invitati a raccogliere dati, a documentarsi, a intervistare ospiti e invitati, per imparare con gli altri e creare situazioni in cui quelli che sanno possano insegnare a chi ha bisogno di imparare.

Sono strategie che poi verranno approfondite e studiate come “didattica dei compiti reali”, “apprendimento cooperativo”, “apprendimento esperienziale”, “insegnamento reciproco”, “peer tutoring” ecc... Matrice di tutte – e loro insostituibile ossigeno – è la passione educativa dell’insegnante, il suo essere più del suo fare. Le strategie didattiche, da sole, non bastano, se non sono rese vive dagli atteggiamenti profondi e dalla pienezza di umanità dell’educatore.

4.7. Riconoscimento e valorizzazione

La valutazione riconoscente è quella che premia il movimento più che il semplice risultato. Si contrappone alla valutazione mortificante¹⁵ o a quella vissuta e fatta vivere secondo la metafora giudiziaria del processo penale (Scuola di Barbiana, pp. 127 ss.), che spesso si limita a certificare, cristallizzandole, situazioni non scelte.

A Barbiana si prende posizione per una valutazione non imparziale, attenta alle differenze, che serva a crescere:

«...non c’è nulla che sia ingiusto quanto far le parti eguali fra disuguali» (p. 55);
«Basta vedere i giudizi che scrivete sui temi. Ne ho qui una piccola raccolta. Sono constatazioni, non strumenti di lavoro. “Infantile. Puerile. Dimostra immaturità. Insufficiente. Banale”. Che gli serve al ragazzo di saperlo?» (p. 124).

La valutazione che serve è la valutazione che aiuta a imparare, che lascia sbagliare e fornisce indicazioni su come migliorare.

Per i ragazzi di Barbiana il vero esame consisteva nell’esperienza di andare all’estero:

«...sono tornato pieno di cose capite che sapevo raccontare» (p. 101).

¹⁵ Nevio Santini afferma: «Ecco lui era così: curava le persone [...], voleva che noi si capisse: Tu vali! Tu sei importante!» (Bassani, Rossi, 2017, p. 329), ma qualche volta ricorreva anche allo sprone, all’insulto.

La valutazione, l'occasione di sviluppare consapevolezza di ciò che si è imparato arrivava dalle cose stesse e dalle esperienze realizzate.

5. Le scuole di Barbiana di oggi

Ci sono tante Barbiana, oggi, come ci hanno ricordato, ad esempio, Eraldo Affinati (2016), nella sua splendida ricostruzione dell'esperienza educativa di don Milani, e Piergiorgio Reggio (2017³), richiamando l'esperienza delle scuole della seconda opportunità. C'è Barbiana in tutte quelle scuole in cui si pone l'esigenza di togliere i soggetti dall'isolamento linguistico, sociale e culturale. Tra gli scartati, gli ultimi, quelli che la scuola espelle, i bocciati, ci sono oggi anche molti studenti dei Centri di Formazione Professionale (CFP).

Proprio con gli ex-allievi di queste realtà educative è stata realizzata negli ultimi anni una ricerca che ha raccolto le loro esperienze di successo formativo (Tacconi, Mejia Gomez, 2013)¹⁶. La ricerca ci dice che questi ex-allievi sono riusciti a fiorire perché hanno incontrato un contesto formativo e concrete figure di educatori non appiattiti sui voti o sulla rassegnata constatazione dei limiti, ma capaci di intravedere e stimolare in loro il possibile.

I parametri "scolastici" (i voti) avevano generato in molti di loro una sorta di colpevolizzazione e un'identità tutta al negativo, un "non riuscirai" su loro così a lungo e così insistentemente pronunciato da trasformarsi in un "io non riuscirò" interiorizzato, difficile da scalfire. Al CFP trovano un contesto riconoscente, cominciano a far esperienza di riuscita, riemergono alla luce.

Nella scuola spesso avevano incontrato saperi che servivano solo ad essere appresi (perché "si deve", perché sta scritto sul programma)¹⁷ e che assumevano validità solo all'interno del perimetro dell'aula scolastica. Al CFP sperimentano un modello di scuola aperta al territorio, alla comunità (non solo agli ambienti di lavoro), in cui i saperi sono connessi con ciò che si vive e servono a realizzare cose.

Soprattutto sperimentano rapporti umani autentici, incontrano adulti significativi e autorevoli, mani che rialzano, vere presenze che muovono dentro e suscitano coinvolgimento, mettendo in moto la voglia di fare.

¹⁶ A conclusioni analoghe giungono anche le esplorazioni condotte sull'esperienza vissuta dagli allievi (cfr. Mejia Gomez, 2014) e dai docenti (Tacconi, 2011) in contesti analoghi.

¹⁷ Come dicono i ragazzi di Barbiana alla professoressa: «È l'aspetto più sconcertante della vostra scuola: vive fine a se stessa» (Scuola di Barbiana, 1967, p. 24).

Conclusione

Si è qui sostenuto che don Milani e il cuore della sua proposta pedagogica sono ancora attuali, a dispetto di chi vorrebbe archiviarne l'eredità. Questo non significa che don Milani sia da ricopiare. Pensiamo alle sue ultime parole, affidate ad Adele Corradi:

«Non ho bisogno di lasciare un testamento con le mie ultime volontà perché tutti sapete cosa vi ho raccontato sempre: fate scuola, fate scuola; ma non come me, fatela come richiederanno le circostanze».

«Guai se vi diranno: il priore avrebbe fatto in un altro modo. Non date retta, fateli star zitti, voi dovete agire come vi suggerirà l'ambiente e l'epoca in cui vivrete. Essere fedeli a un morto è la peggiore infedeltà».

Non si tratta di riprodurre le forme nella loro materialità. Gli elementi distintivi che si è cercato di sottolineare nella lettura di *Lettera a una professoressa* sono elementi profondi, che prescindono dalle coordinate spazio-temporali in cui si è svolta l'esperienza di don Milani e cercano di andare all'essenza del lavoro del fare scuola o meglio dell'essere insegnante interrogando il come noi educiamo oggi, il nostro modo di essere nella relazione educativa.

Bibliografia

- AFFINATI E., *L'uomo del futuro. Sulle strade di don Lorenzo Milani*. Milano, Mondadori, 2016.
- AFFINATI E., *Elogio del ripetente*. Milano, Mondadori, 2013.
- BALLARINO G., CHECCHI D., *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale. Scelte individuali e vincoli strutturali*. Bologna, Il Mulino, 2006.
- BARONE C., Disparità sociali a scuola. Cause, processi e politiche di prevenzione. *Aggiornamenti sociali*, 64/08-09, 2013, pp. 561-568.
- BASSANI E.P., ROSSI A.L., *Don Lorenzo Milani. Con la mente aperta e il cuore accogliente*. Reggio Emilia, Imprimatur, 2017.
- BOTTANI N., *Requiem per la scuola?*. Bologna, Il Mulino, 2013.
- CITATI P., Credere, disobbedire, lottare. In *La Lettura - Corriere della sera* di domenica 14 maggio 2017.
- FIORIN I., Non dimenticare Barbiana. *Tuttoscuola*, XLII/570, 2017, pp. 31-36.
- GENTILE M., TACCONI G., Giovani dispersi in Europa e in Italia: comprensione del fenomeno e misure di contrasto. *Orientamenti Pedagogici*, 63(4), 2016, pp. 797-825.
- LORENZONI F., Come imparare a scrivere insieme. *Il Sole 24 Ore* del 5 marzo 2017.
- MASTROCOLA P., Uscire dal donmilanismo. *Il Sole 24 Ore* del 26 marzo 2017.
- MEJIA GOMEZ G., Tutta un'altra scuola. Gli allievi raccontano la loro esperienza formativa al CFP. *Rassegna CNOS* 30/2, 2014, pp. 67-76.
- MILANI L., *Tutte le opere* (a cura di F. Ruozzi, A. Canfora, V. Oldano). 2 voll. Milano, Mondadori, 2017.
- PECORINI G., *Don Milani! Chi era costui?*. Milano, Baldini e Castoldi, 1996.
- REGGIO P., *Lo schiaffo di don Milani. Il mito educativo di Barbiana* (terza edizione ampliata e aggiornata). Trento, Il Margine, 2017.
- SCHIAVON A., *Don Milani. Parole per timidi e disobbedienti*. Torino, Add editore, 2017.
- TACCONI G., *La didattica al lavoro. Analisi delle pratiche educative nell'Istruzione e formazione professionale*. Milano, Franco Angeli, 2011.
- TACCONI G., *Tra scuola e lavoro. Una prospettiva didattica sul secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione*. Roma, LAS, 2015.
- TACCONI G., MEJIA GOMEZ G., *Success stories. Quando è la Formazione Professionale a fare la differenza*. Roma: CNOS-FAP, 2013.
- TOMASIN L., Io sto con la professoressa. *Il Sole 24 Ore* del 26 febbraio 2017.
- SCUOLA DI BARBIANA, *Lettera a una professoressa*. Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1967.

La voce di testimoni privilegiati Il punto di vista di Confindustria su Formazione Professionale e rapporto scuola-lavoro. A colloquio con Ermanno Rondi

GUSTAVO MEJIA GÓMEZ¹, GIUSEPPE TACCONI²

Il presente contributo restituisce i temi emersi da una conversazione con l'Ing. Ermanno Rondi, responsabile del Gruppo Tecnico di Confindustria su Formazione Professionale e alternanza scuola-lavoro. Ne emerge una ricca disamina sui rapporti tra sistema produttivo e sistema formativo, una valutazione dei recenti provvedimenti legislativi che hanno interessato il settore e una riflessione sui nodi e le sfide attuali.

This paper reports the themes which have emerged from a conversation with Eng. Ermanno Rondi, head of the Confindustria Technical Group, about Vocational Training and school-work alternation. The result is a reflection on the relationship between training and productive system, an assessment of the recent legislative measures that have affected the sector and an analysis of current challenges

Introduzione

In questa sezione della Rivista si dà direttamente voce ai protagonisti del sistema di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) italiano. Dopo aver esplorato la posizione delle organizzazioni sindacali riguardo all'IeFP e ai temi connessi con questo segmento dell'offerta formativa nel nostro Paese (Mejia Gomez, Tacconi, 2016a; 2016b; 2016c; Mejia Gomez, 2017)³, abbiamo deciso di intervistare l'Ing. Ermanno Rondi, imprenditore, Amministratore Delegato di INCAS SpA di Vigliano Biellese (BI), un'azienda di automazione in campo logistico⁴, e responsabile del Gruppo Tecnico di Confindustria (Area Education) per la Formazione Professionale e l'alternanza scuola-lavoro che, da diversi anni, è impegnato a vari livelli sui temi della formazione⁵. Abbiamo ritenuto che il suo punto di vi-

¹ Formatore, Verona, comfor.gm@gmail.com

² Università di Verona, giuseppe.tacconi@univr.it

³ Altre esplorazioni recenti hanno coinvolto gli Enti di formazione (Mejia Gomez, 2017b) e altri contesti produttivi (Mejia Gomez, 2015a; 2015b; Mejia Gomez, Litturi, 2015).

⁴ Cfr.: www.incasgroup.com (ver. 20.09.2017).

⁵ L'Ing. Rondi è anche il coordinatore del progetto "Education Club dei 15", ha avuto diversi incarichi in Confindustria ed è stato presidente di ACIMIT (Associazione Costruttori Italiani di Macchinario per l'Industria Tessile). Cfr. <http://stoffabiella.it/wp-content/uploads/2014/09/ERMANNORONDI.pdf> (ver. 20.09.2017).

sta sui temi di interesse della nostra Rivista potesse essere particolarmente rilevante⁶.

La conversazione è stata in effetti molto ricca e ha spaziato su diverse questioni. Aniché limitarci a riportare qui di seguito le domande e le risposte, abbiamo ritenuto opportuno raggruppare le idee emerse attorno ad alcune macrotematiche. Le parole del dott. Rondi vengono di seguito riportate fedelmente. Sono organizzate in unità, alle quali è stato attribuito un titolo. A loro volta tali unità sono state aggregate per affinità in cinque temi più ampi: le esigenze formative da parte delle imprese, le sfide che esse pongono alla scuola e alla Formazione Professionale, la questione dell'orientamento, l'alternanza scuola-lavoro e le prospettive per l'IeFP. Le introduzioni dei paragrafi forniscono dei brevi sommari dei vari sotto-temi e rimandano a dati ulteriori, che possono essere utili alla comprensione o all'approfondimento del discorso. Si farà in particolare riferimento alla documentazione che lo stesso Ing. Rondi ci ha fornito (Confindustria, febbraio 2016; giugno 2016). Solo in conclusione si cercherà di tracciare un bilancio complessivo di quanto emerso e di commentare brevemente il contributo del Dott. Rondi, alla luce della ricerca e della linea editoriale assunta dalla Rivista.

1. Le esigenze formative dei contesti produttivi

Un primo tema che emerge dalla conversazione con l'Ing. Rondi riguarda le esigenze formative espresse dal mondo produttivo. Viene segnalato lo scarto esistente tra le esigenze espresse dal mondo del lavoro e la capacità del sistema formativo di preparare i giovani al lavoro, soprattutto in certi settori (ad esempio, il settore chimico o il tessile) e in certi territori. Proprio a questo riguardo si evidenzia l'importanza di una Formazione Professionale che sappia guidare all'acquisizione delle competenze richieste in tempi relativamente brevi.

L'intervistato inoltre richiama alcune trasformazioni che stanno interessando il mondo del lavoro, tra cui lo stesso modello di impresa, e la conseguente esigenza, anche per le figure più operative, di una consistente formazione che le aiuti a sviluppare competenze specifiche ma soprattutto autonomia e responsabilità (che sono poi le dimensioni etiche delle competenze). Questo non signi-

⁶ L'intervista si è svolta a Verona, lo scorso 22 luglio. La conversazione è stata condotta con il prof. Giuseppe Tacconi dell'Università di Verona. Il testo è stato audio-registrato, trascritto fedelmente e analizzato. Al testo sono state apportate solo lievi modifiche per renderlo maggiormente comprensibile nel passaggio dalla forma orale a quella scritta. Ringraziamo l'Ing. Rondi per la squisita disponibilità a rilasciare l'intervista.

fica che tutti debbano essere laureati, ma che tutti possano accedere a percorsi formativi consistenti.

Infine si richiama il vantaggio competitivo del modello del lavoro italiano (cfr. Peretti, 2015), il gusto della qualità e del lavoro ben fatto diffuso a tutti i livelli di inquadramento, che però va mantenuto anche attraverso specifici modelli di organizzazione del lavoro e richiede adeguata formazione.

1.1. Lo scarto tra le esigenze di professionalità e ciò a cui sta formando la scuola

uno dei grandi temi che deve affrontare il manifatturiero in Italia è, in questo momento, una distonia tra le esigenze di professionalità/competenza e l'oggetto formativo della scuola [...]. In particolare, abbiamo molta disoccupazione intellettuale umanistica e ci mancano le figure tecniche; questo è un dato emergente. Siamo partiti da poco, e contiamo di avere qui a Verona, a Job & Orienta, a fine novembre 2017 [...] una presentazione dei primi dati, su cinque settori che sono: la meccanica, l'alimentare, il tessile moda, la chimica e il digitale, [...] su quali siano i fabbisogni di impiego in questi settori nei prossimi tre/cinque anni, in termini di prospettiva. Incroceremo questi dati con quelli relativi ai ragazzi che si stanno formando su questi percorsi in Italia in questo momento. Qual è il problema? Che nei prossimi anni avremo l'occupazione in ginocchio, perché negli anni passati, complici da un lato la crisi, le ristrutturazioni, dall'altro la legge Fornero, c'è stata un'alta occupazione a livello [...] degli over cinquanta, a scapito delle generazioni più giovani. Gli over cinquanta oggi stanno diventando degli over sessanta e stanno andando in pensione; ci sarà proprio un picco di pensionamenti nei prossimi anni, a cui non corrisponde una quota di giovani preparata per queste professioni. Alcune aree sono molto critiche; ad esempio, la chimica e il tessile sono due aree che esercitano scarsa attrattività sui giovani, perché si è creata una certa idea di questi settori: la chimica che sarebbe *no green*, in realtà è esattamente il contrario, il tessile come settore maturo che non avrebbe più sviluppo. In questi settori c'è poca attrattività e ci sarà molto bisogno di percorsi formativi brevi proprio per coprire nel breve termine l'esigenza di una manodopera che in realtà non c'è. C'è anche un altro problema sociale che si innesca qui: bisogna studiare dei percorsi brevi per giovani immigrati, perché ci sono una serie di mansioni che i giovani italiani non hanno più tanta voglia di svolgere; mentre ci sono operazioni fatte con i migranti che funzionano [...] molto bene. Noi vediamo nella formazione professionale proprio un'area dove si è in grado di intervenire per costruire dei percorsi formativi mirati, ben intrecciati con le esigenze delle aziende, in grado di sopperire alle carenze che ci saranno. Considerate che tutte le aree industriali che presentano un settore prevalente sono colpite da questo fenomeno, perché tutti i settori hanno avvertito la crisi; dove il settore è prevalente, [...] le famiglie sono state toccate più profondamente dalla crisi [...] e di conseguenza si è creata una disaffezione per il settore più importante di un territorio. Succede a Schio, succede a Fermo, succede a Sassuolo, nella ceramica, succede a Biella, nel tessile, succede in altre parti del Paese e non ci sarà il tempo di seguire percorsi quinquennali, con tutto quello che ne consegue. Per questo le formazioni brevi sono importanti.

1.2. Il cambio nel modello d'impresa

[...] il nuovo collaboratore operativo è più testa che mani, perché ha bisogno di avere comunque un certo tipo di formazione e questo sarà sempre più necessario. A parte il tema

della rivoluzione 4.0, che adesso imperversa, [...] le fabbriche hanno sempre meno bisogno di manodopera dequalificata e sempre più bisogno di manodopera qualificata, anche per i lavori più semplici. L'esempio tipico era l'operaio che attaccava i fili in una macchina tessile. Il tessile è il primo settore industriale in ordine di tempo, quindi l'"attaccafili" era il prototipo dell'operaio; oggi l'attaccafili magari attacca anche il filo, però conosce la macchina, la regola, la programma, fa tutta una serie di cose che prima non faceva. Cambia completamente il modello di impresa. Il nuovo modello di impresa rovescia il paradigma. Se chiedo "mi descriva un ciclo industriale", il più delle volte mi si risponde: "La materia prima, la prima lavorazione, la seconda, la terza, l'assemblaggio, la consegna"; invece no, oggi il modello d'impresa parte al contrario. Come un artigiano, parte dall'ordine del cliente e va indietro. La logica è completamente diversa, dà molta più autonomia e responsabilità alle singole persone [...], che quindi devono aver molta più cultura, molta più conoscenza. È chiaro che non ho bisogno che tutti siano laureati, ma ho bisogno di gente che esca da una buona scuola professionale.

1.3. Il vantaggio competitivo del lavoro italiano

Uno dei vantaggi competitivi del nostro Paese è la cultura diffusa all'interno della catena organizzativa dell'azienda, cosa che, in altri Paesi, non si trova. Parlo per esperienza della mia azienda: noi abbiamo fatto impianti negli Stati Uniti e là il primo e il secondo livello sono molto validi, sotto è un disastro, soprattutto a confronto con il collaboratore operativo italiano. Noi abbiamo, nelle persone, specialmente nei distretti, già insita in loro, magari non in tutti, ma nella maggioranza dei casi, la qualità del lavoro, una passione per quello che si fa; questo all'estero non lo si trova diffusamente; è un vantaggio competitivo importante; chiaramente anche i modelli di lavoro devono avvicinarsi a questo concetto. È chiaro che, se io sono in una catena di montaggio dove tutto il giorno devo avvitare una vite, è difficile che coltivi passione per un lavoro di quel genere; ma la situazione sta cambiando. Adesso si parla di celle operative, di isole di lavoro, si parla di un lavoro più completo e, nel lavoro più completo, si ha il senso di quello che si sta facendo e questo senso dà più risultati con una persona più formata, che è più abituata a ragionare sul complessivo.

2. Le sfide per la scuola e la Formazione Professionale

Già gli scenari relativi al lavoro tracciati sopra indicano quanto sia importante puntare su una formazione di qualità. Un tema specifico che emerge dal colloquio è dunque quello delle sfide con le quali scuola e Formazione Professionale si trovano confrontate. A partire da un bilancio sui recenti provvedimenti legislativi che hanno interessato questi ambiti, l'Ing. Rondi sottolinea come i percorsi formativi più efficaci siano quelli che meglio si intrecciano con le imprese e le altre realtà lavorative del territorio. Nell'attuale contesto diventa infine strategica una consistente formazione generale che insegni a imparare e ad argomentare efficacemente.

2.1. Un bilancio sui recenti provvedimenti legislativi

[...] la modifica riguarda gli IP⁷, però si riflette anche sui percorsi di IeFP; la riforma ha una prima parte teorica, dove non si parla più di discipline ma di assi culturali. Si parla di alternanza scuola-lavoro in modo più esplicito, si parla di possibilità di avere dei docenti che vengono anche dalle imprese, però poi non si danno le risorse per farlo, non cambiano le classi di concorso. Non si parla più di discipline ma di assi culturali, ma poi si fanno i concorsi per discipline; vuol dire che cambia il nome, ma non cambia la sostanza e questo non va bene. Chiaramente siamo di fronte a una situazione di governo che non consente di affrontare un cambiamento di largo respiro, perché questo richiederebbe un tempo più lungo di quello disponibile all'attuale legislatura. [...] Sull'IeFP il referendum di dicembre prevedeva un accentramento nelle mani dello Stato di tutta una serie di questioni; adesso non è più così. Tutto rimane in capo alle Regioni, però degli indirizzi generali si possono sicuramente dare anche con il quadro attuale. Il ruolo stesso della L. 107/2015 era di dare delle chiavi di lettura, di indicare dei percorsi precisi; nella parte teorica, può essere anche accettabile, nell'esecuzione pratica, è quasi inapplicabile.

2.2. I percorsi formativi che funzionano meglio sono quelli che si agganciano al lavoro

[...] i percorsi professionali veri, cioè quelli in cui gli istituti che li stanno erogando sono in connessione con le aziende e si rapportano con le imprese per conoscerne gli effettivi bisogni, stanno dando ottimi risultati. L'ottimo si evince anche dal tasso di occupabilità che abbiamo alla fine dei percorsi e dal basso tasso di abbandoni. A fianco di questi, ci sono dei percorsi che sono un po' come un'azienda che non debba mai fare il bilancio; sono quelli distaccati dalle esigenze territoriali. Normalmente sono percorsi, regionali o statali, che si muovono sulla base di un indirizzo centrale che non tiene conto dei fabbisogni territoriali e di conseguenza crea forti dicotomie tra le esigenze delle imprese e ciò che la scuola forma, dando in più un imprinting meno professionale e più teorico e generando tassi di abbandono più alti e tassi di occupabilità più bassi, proprio perché non c'è questo *matching*.

2.3. Insegnare a imparare e ad argomentare

Per quanta formazione si dia, la formazione diventa presto obsoleta, perché, quando questo ragazzo avrà finito, la tecnologia sarà cambiata; cinque anni dopo la fine del percorso scolastico, sicuramente si dovrà imparare ad usare altre cose, altrimenti la formazione diventa obsoleta. Che cosa deve dargli la scuola? Deve dargli una formazione trasversale, quindi [una formazione di] metodo, deve dargli la capacità di imparare, deve insegnargli a imparare e deve dargli nozioni di cultura generale; uno perché, in qualsiasi impresa vada poi il ragazzo, si troverà a lavorare a contatto di gomito con culture diverse, formazioni diverse, storie diverse e quindi, se non è formato, è più facile che nasca un conflitto, invece, se conosce anche l'altra cultura, gli si può avvicinare prima e tutto è sicuramente più facile. Un'altra cosa è che bisogna abituare il ragazzo alla dialettica. In Italia sono

⁷ Il riferimento è al D.lgs. n. 61 del 13.04.2017 sulla revisione dei percorsi dell'Istruzione professionale.

tutti tifosi; che tifino per una squadra di calcio o per un partito, per una soluzione o per un'altra, diventiamo tifosi, non esiste l'argomentazione. Quindi è importante insegnare ad argomentare, perché in una impresa più complessa, il *problem solving*, l'argomentare, il capire diventano essenziali; ecco questa è la formazione che deve dare la scuola.

3. Il grande assente: l'orientamento

Un altro tema che è risultato centrale nella conversazione è quello dell'orientamento. Per l'Ing. Rondi uno dei principali problemi del nostro sistema formativo è la debolezza della funzione orientativa nei vari percorsi formativi. Come affermato anche nel position paper (Confindustria, febbraio 2017), ci sarebbe bisogno di una maggiore chiarezza sui percorsi del II ciclo, ma la funzione orientativa in Italia risulta debole a tutti i livelli, dalla secondaria di I grado all'università. Si tratterebbe di costruire percorsi che consentano di operare delle scelte mirate, rispondenti agli orientamenti vocazionali ma anche alle reali possibilità occupazionali offerte dal territorio.

3.1. L'esigenza di una maggiore chiarezza sui percorsi del II ciclo

[...] sulla formazione professionale abbiamo scritto un position paper [...] dove innanzitutto chiediamo maggiore chiarezza sui percorsi, perché oggi c'è molta confusione tra gli IP (Istituti professionali), l'IeFP regionale, il sussidiario e così via. Ci vorrebbe maggiore chiarezza sui percorsi, maggiore linearità, perché questa confusione crea confusione anche nei ragazzi e nelle famiglie. Ci vorrebbero anche maggiore territorialità, perché i percorsi devono essere allineati con le esigenze del territorio e un accorciamento dei percorsi di istruzione secondaria superiore, non più cinque anni ma quattro anni, con una potenziale uscita a tre [...] e la possibilità di entrare negli ITS (Istruzione tecnica superiore) già alla fine del quarto anno, come è già per gli IFTS (Istruzione e formazione tecnica superiore) [...]. Chiaramente sarebbe una riforma profonda; è stata approvata una riforma che però è sui generis, perché [...] nella parte teorica è assolutamente condivisibile, però poi l'applicazione pratica è praticamente inattuabile, perché non sono cambiati i ruoli dei docenti, non sono state date adeguate risorse, non è stata definita quale debba essere l'integrazione fra scuola e impresa.

3.2. La pratica assenza di un sistema di orientamento in Italia

oggi ci sono percorsi diversi che si chiamano nello stesso modo e ci sono invece cose uguali che si chiamano in modo diverso e questo crea una confusione enorme, specialmente nelle famiglie. Al di là del fatto che la formazione professionale in Italia è vista come una formazione di serie C, anche la serie A, i licei, hanno un problema enorme di orientamento. In Italia l'orientamento non esiste, al massimo si fa del marketing scolastico. Il primo orientamento, che avviene [...] nella scuola secondaria di I grado, è fatto in modo un po' particolare: il ragazzo bravo deve andare al liceo, ma, dato che "ogni scarafone è

bello a mamma sua”, sono tutti bravi; abbiamo quindi una liceizzazione micidiale, a scapito degli istituti tecnici e ancora di più degli istituti professionali. Lì poi avviene qualcosa di ancora diverso: se uno non è bravo per fare il liceo, ma non è uno scavezzacollo, allora va a fare gli istituti tecnici, se è uno scavezzacollo, va a fare il professionale. Uso questo taglio molto alla grossa, che però rende l’idea di quello che succede; in realtà, attraverso l’esperienza di alternanza scuola-lavoro, ho visto che molti ragazzi che nei percorsi scolastici tradizionali, diciamo teorici, vengono considerati non bravi, nell’alternanza davano dei risultati splendidi; questo perché non tutti sono portati per il percorso teorico. In Italia però i percorsi professionali non sono valorizzati [...]. Il punto veramente critico – ed io la riforma della scuola la farei partire da lì – sono le secondarie di I grado, dove ci sono tre anni che dovrebbero servire per capire le attitudini dei ragazzi e indirizzarli per davvero, invece siamo a parametri [...] del tutto inadeguati rispetto al vero orientamento.

3.3. Cosa significherebbe un servizio di orientamento funzionante?

non voglio fare il panegirico del CNOS-FAP, ma voi, in genere, in giro per il Paese, avete un buon rapporto con le imprese e quindi tarate le cose nel modo corretto. Questo però non è chiaro alle famiglie, non è percepito nel modo giusto, e questo è uno dei punti che andrebbero meglio focalizzati in quella che dovrebbe essere una riforma di tutto il percorso professionale, accompagnata da un sistema di orientamento più preciso. Quando parlo di sistema di orientamento più preciso, mi riferisco all’esigenza di conoscere le competenze che richiede un certo tipo di settore, declinate tra professionali e generali [...], piuttosto che a livello di università, di laurea: quali sono le attitudini necessarie per affrontare quei percorsi? Quali sono gli sbocchi professionali che si possono avere e di conseguenza, quali sono le scuole [...] attinenti e coerenti con quel tipo di percorso? Chiaramente ci vorrà del tempo prima di riuscire a costruire tutto un sistema che funzioni su una cosa del genere, ma tutte le strade lunghe iniziano con un chilometro zero; noi abbiamo cominciato a muovere i primi passi su questa strada, ci vuole tempo, speriamo di arrivarci in tempi accettabili.

4. L’alternanza scuola-lavoro nell’istruzione superiore

Una parte centrale della conversazione ha ruotato attorno alla questione dell’alternanza scuola-lavoro che interessa il sistema dell’istruzione secondaria superiore ma certamente anche il mondo dell’IeFP, dove da anni esistono esperienze di contatto col mondo del lavoro e di alternanza rafforzata. L’Ing. Rondi sottolinea l’esigenza di distribuire in maniera intelligente le esperienze di alternanza nei tre anni, considerando anche aspetti concreti come la sicurezza e la mobilità. Il tema della progettazione congiunta tra scuole e imprese getta una luce anche sulla questione di fondo di quale senso attribuire all’alternanza. Sarebbe improprio attribuire alle esperienze di alternanza nell’istruzione secondaria superiore, che di fatto si riducono a qualche settimana nel corso degli ultimi tre anni, la finalità di contribuire all’apprendimento di un mestiere. L’alternanza è innanzitutto un’esperienza che aiuta la formazione generale del soggetto, perché

il contatto con il mondo del lavoro è un contatto con la realtà, con le cose e serve a imparare meglio l'italiano, la matematica, a interrogarsi, a rendere più autentici i saperi (cfr. Tacconi, 2015). Questo consentirebbe di rispondere anche a chi critica l'alternanza in nome della cultura nobile proprio perché sganciata da ogni finalità. Infine, c'è la questione centrale di come garantire dei tutor aziendali che consentano un vero e proprio accompagnamento riflessivo, che aiuti ad elaborare anche eventuali esperienze negative.

4.1. L'esigenza di una migliore organizzazione del percorso nei tre anni

[...] riguardo alle scuole secondarie superiori, in questo momento, abbiamo una situazione a macchia di leopardo; solo alcune interpretano correttamente l'alternanza, dove l'alternanza dovrebbe essere un percorso triennale che serve a costruire delle competenze, delle conoscenze e delle abilità. Molte scuole si limitano a proporre degli stage, ma non è questo il concetto di alternanza [...]. Chiaramente [...] ci sono tanti problemi, [...] in primis quello di definire un percorso triennale strutturato che crei delle competenze. [...] Questo vuol dire far conoscere ai ragazzi l'impresa o meglio le imprese. Non ci si deve focalizzare su un'impresa, altrimenti si fa l'apprendistato; [...] l'alternanza non è un percorso di placement, è un percorso didattico, una cosa diversa. La contraddizione [...] sta nel fatto che [...] il ministero del lavoro [...] ha messo un bonus per chi assume ragazzi che hanno fatto l'alternanza da loro; questo crea una contraddizione in termini [...] e fa pensare all'alternanza come a un'azione di placement. Detto questo, c'è un altro problema: stiamo parlando di minori; al terzo anno sono un po' troppo giovani per portarli a fare esperienza in un'impresa; in questo anno noi vedevamo bene azioni come visitare delle imprese, avere dei contatti con delle imprese a scuola, attraverso testimonianze, ma non fare ancora esperienze in impresa; il quarto anno invece sarebbe il momento adatto per fare vera alternanza. Il ragazzo ha già conosciuto le imprese e può fare alternanza; il quinto anno si potrà proporre qualcosa sull'imprenditorialità, dei business game o cose di questo genere, perché poi ci sono gli esami e si ha meno tempo da dedicare all'alternanza; i ragazzi finiscono a giugno, mentre spesso è tra giugno e luglio che è più facile andare nelle imprese. Nel terzo anno l'alternanza significa visitare delle imprese, avere delle testimonianze a scuola, qualcuno che ti racconta la sua storia. I ragazzi spesso arrivano in azienda che non sanno nulla e anche le famiglie che non hanno qualcuno che lavora in fabbrica non sanno nulla, non hanno idea della fabbrica. Oggi, se si chiede a una persona qualsiasi che idea ha della fabbrica, se va bene, viene fuori che pensa alla fabbrica degli anni cinquanta, non dico come ai "Tempi Moderni" di Charlie Chaplin, ma quasi. Solo chi ci lavora ha un'idea di com'è la fabbrica oggi; quindi avvicinarli alla fabbrica è importante [...].

4.2. Il problema della sicurezza

Abbiamo detto che il primo problema è la questione dell'organizzazione del percorso sui tre anni. Il secondo tema è formativo: abbiamo, ad esempio, un problema di sicurezza e di formazione alla sicurezza; si tratta di rendere edotte anche le famiglie, perché abbiamo a che fare con dei minori e ci vuole l'avvallo della famiglia; non basta fare un'assemblea e raccontare qualcosa, perché il giorno in cui dovesse mai capitare un incidente – e, visto che a regime saranno un milione e mezzo i ragazzi coinvolti, la probabilità statistica che

succeda esiste – sarà davvero un problema. Noi oggi non abbiamo né una formazione specifica per i docenti, né un'informazione dettagliata alle famiglie. Se succede qualcosa, si finisce davanti a un giudice e il giudice giudicherà rispetto alla legge 81/08, che equipara il ragazzo in alternanza a un lavoratore [...]. Ho parlato con moltissimi tutor della scuola e non si può dire che abbiano le idee chiarissime; neanche i presidi le hanno e, in ultima analisi, il preside è l'equivalente del datore di lavoro [...]. Neanche al ministero hanno le idee chiarissime. Ho parlato recentemente di questo tema con la ministra Valeria Fedeli [...], che conosco da tanto tempo, perché viene dal mondo sindacale del tessile: lei è cosciente del problema, ma non lo ha ancora risolto, perché, per risolvere quel problema, si deve mettere assieme il suo ministero, il ministero del lavoro e quello della sanità e poi probabilmente non basta ancora, perché ci vuole anche quello della giustizia; si tratta di un tema di fondo che non è banale affrontare e risolvere.

4.3. Il problema della mobilità

L'altro grande tema è che le scuole di solito sono nelle città, al centro o poco lontano dal centro, mentre le aziende sono in periferia; il problema della mobilità di questi ragazzi per fare le esperienze di alternanza è quindi un altro grande tema aperto. Sono cose banali, rispetto al complessivo disegno, ma sono cose molto concrete, che in questo momento ne limitano il pieno utilizzo. [...] Prima suggerivo di organizzare il terzo anno in un certo modo e il quarto in un altro, anche per un problema logistico: è più facile muoversi d'estate che d'inverno, quindi, per fare l'alternanza vera, perché questi ragazzi vivano un poco l'azienda, non basta fermarsi una settimana, servono almeno tre, quattro settimane e staccare una persona tre o quattro settimane dal percorso scolastico diventa difficile; è più facile farlo a giugno, ma, a giugno, in quinta hai gli esami. Allora, incastrando tutte queste cose, viene fuori che l'alternanza vera la puoi fare al quarto anno; al terzo è meglio se ti preparano, al quinto magari metti a frutto quello che hai imparato, lo rielabori, magari vai ancora a trovare un'azienda per una settimana, ma non di più, perché non hai i tempi per poterlo fare. Ci sono quindi tanti aspetti pratici da mettere ancora a punto.

4.4. Una progettazione congiunta ma a regia scolastica

Fino a poco tempo fa, c'erano gli stage, ma stage e scuola correvano su due rette parallele. Adesso comincia a essere diverso: l'azienda si rende cosciente di cosa sta facendo la scuola e la scuola, alcuni docenti almeno, comincia a conoscere le imprese; questa è un'osmosi positiva. Da lì a dire che abbiamo centrato la strada giusta ne passa; c'è ancora un lungo percorso da fare [...]. Credo che il problema più grosso non siano né le scuole, né le imprese, ma chi dovrebbe coordinare tutto questo; in questo momento, il ministero è un po' distante dall'assumere un ruolo guida vero su questo tema. Le singole scuole e le imprese lo fanno con molta buona volontà, anche se non è dappertutto così. I licei ci stanno creando notevoli problemi. Ho avuto una discussione dialettica con un professore di liceo, durante un convegno: quel professore ha tirato fuori Bauman, il profitto, lo sfruttamento dei ragazzi, senza rendersi conto di che cosa è davvero l'alternanza. Poi che ci sia qualcuno che magari utilizza i ragazzi, [...] che li prende e fa distribuire loro i panini in giro, è vero e qui siamo al limite dell'alternanza, anzi oltre il limite; è come far fare le fotocopie in azienda. Però la maggioranza delle imprese ha risposto molto bene alla sfida; ci sono cose magnifiche fatte in giro per l'Italia. Ricordiamoci poi che abbiamo un problema al sud, dove mancano le imprese. Ho parlato con dei professori della Sicilia che mi dicevano: "Lei dice bene, però io dove le trovo le imprese in cui portare i ragazzi?", e ha ragione. [...]

Poi ovviamente bisogna fare dei controlli su tutto, perché, come sempre, ci sono anche le cose che non vanno. Però in generale non è così, le imprese sono consapevoli dell'impegno. In generale, quando ti viene un ragazzo per due o tre settimane, questo ragazzo è un costo e non un vantaggio, perché non è capace di fare niente; se poi il lavoro assegnato è davvero elementare, se, ad esempio, gli faccio portare un piatto in tavola, allora ci devo pensare, quella roba non è alternanza. Le scuole, invece di lamentarsi, dovrebbero fare da filtro, cioè dovrebbero capire, analizzare che cosa si sta offrendo ai ragazzi. È chiaro che, se la scuola rinuncia al suo ruolo e dice alle famiglie di arrangiarsi e di trovare qualcosa per l'alternanza, allora può succedere di tutto. [...] Se io sono il tutor scolastico, ho mandato un ragazzo in un'azienda e mi accorgo che, in quell'azienda, lo stanno utilizzando male, devo portarlo via subito, nel momento in cui me ne accorgo, perché esercito un controllo e l'anno dopo non li mando più in quell'azienda, però bisogna esercitare un controllo. L'alternanza è una cosa precisa; è chiaro poi che può avere delle variabili, ma il pivot di questo percorso non è l'azienda, è la scuola; è la scuola che deve esercitare il controllo e capire se l'azienda si sta comportando bene oppure no e, in quel caso, portare via il ragazzo immediatamente [...].

4.5. L'impegno delle imprese

Direi che la risposta delle imprese è stata generalmente positiva. Che l'impresa abbia un senso sociale, specialmente rispetto all'education, è certamente vero; dopo di che, anche qui, bisogna valutare caso per caso. Imprese che in questo momento stanno andando bene hanno una maggiore facilità ad affrontare questi percorsi. È chiaro che per un'impresa che presenta qualche problema economico, specialmente se sta magari facendo della cassa integrazione o, peggio ancora, della mobilità, [...] diventa l'ultimo dei pensieri quello di portarsi a casa un tema di questo genere. Quindi l'effetto economico congiunturale è un aspetto che pesa molto sull'alternanza, però devo dire che oggi c'è molta più coscienza del problema sia a livello di imprese che a livello di scuola.

4.6. La formazione dei tutor aziendali

[...] della questione dei tutor aziendali [...] non parla nessuno, non si preoccupa nessuno; noi avevamo chiesto al ministero dei supporti economici rispetto questo tema. Su questo tema c'è scarsa sensibilità. Preparare un tutor vuol dire fare dei corsi e fare dei corsi vuol dire sopportare dei costi; e poi ci dev'essere qualcuno che lo fa questo mestiere. Le imprese, in questo momento, stanno dicendo: "Dobbiamo portarci in casa i ragazzi, seguirli, abbiamo dei costi, abbiamo dei rischi – perché l'impresa non è esente dai rischi dell'81/08 – e non ti danno neanche una pacca sulle spalle e dobbiamo anche assorbire tutti i costi...". Qui c'è un problema: le aziende grandi, bene o male, una mezza formazione, un tutor, qualcuno delegato a seguire i ragazzi lo trovano, ma il tessuto industriale italiano è fatto essenzialmente di aziende piccole o molto piccole e lì non c'è verso: o si fa qualcosa per cui l'azienda ha un incentivo a fare un certo tipo di percorso rispetto ai tutor o questo percorso non lo inneschiamo e, in questo momento, su questo tema non ci sta sentendo nessuno. Si era ipotizzato di fare dei corsi in e-learning, però anche qui chi li fa? Per esempio, come club dei 15, abbiamo preparato in e-learning dei corsi per preparare i tutor sulla LEAN con delle slide che il tutor può utilizzare anche negli incontri, ma tutto avviene a livello di volontariato, non c'è una regia sugli strumenti. È vero che siamo agli inizi, però questo è il problema che mi preoccupa più, perché un cambiamento di questo tipo dovrebbe avere una cabina di regia forte al ministero, ma in realtà non esiste neanche un

dirigente della formazione tecnica, per cui siamo agli antipodi e non vedo movimenti in questo senso. Questo è il vero problema, questo è un grandissimo problema, anche perché non stiamo formando neanche i tutor scolastici, è volontariato. Il problema non è solo organizzare il master per i tutor aziendali; qualcuno che insegna non è un problema trovarlo. La questione è anche perché un'azienda dovrebbe mandare una sua persona, magari di livello alto, a fare quel master?

5. I percorsi di IeFP

Tema centrale della conversazione è stato certamente quello relativo alla filiera dell'IeFP. A questo riguardo, l'Ing. Rondi afferma che Confindustria ha imparato negli anni ad apprezzare questi percorsi. È decisivo sviluppare il sistema anche in verticale, verso l'alta formazione. Questo sviluppo avrebbe ricadute anche sulla percezione sociale dei percorsi della Formazione Professionale di base, quelli regionali, triennali e quadriennali. Ma innanzitutto si pone la già affermata l'esigenza di semplificare il quadro dei percorsi del II ciclo, perché spesso la gente non capisce bene cosa stia dietro l'espressione IeFP. Eppure sono proprio questi percorsi che, stringendo un rapporto più forte con le imprese, possono migliorare il placement e favorire l'occupazione. Il nuovo apprendistato formativo, anche sul versante dell'istruzione secondaria superiore, e l'alta formazione (ITS e IFTS) andrebbero finalmente sviluppati. In tutto questo è decisivo il ruolo degli enti di formazione che dovrebbero però essere più coraggiosi e maggiormente consapevoli del valore del servizio che erogano.

5.1. C'è bisogno di un'IeFP di qualità

[Il panorama e la posizione di Confindustria] sono cambiati profondamente rispetto al passato. In passato si è stati tutti un po' influenzati da un'idea della formazione che era l'altissima formazione: tutti laureati! Poi, rispetto a quel "tutti laureati", ci siamo trovati con un tasso di abbandono all'università altissimo; non arriviamo neanche alle medie europee di laureati, anche se è vero che [...] bisogna fare dei distinguo, perché ciò che è inteso come laureato in Germania o in altri Paesi non è lo stesso che da noi; in Germania c'è il sistema parallelo, ci sono le Fachhochschulen o lauree professionalizzanti, come le IUT (Institut Universitaire de Technologie) in Francia o le Scuole Universitarie Professionali (SUP) in Svizzera, che sono dei percorsi che danno una laurea e quindi, a livello europeo, entrano nelle statistiche, ma che noi non abbiamo; si sta ragionando adesso su delle cose di questo genere. [...] Oggi c'è bisogno di tutti i percorsi formativi e c'è bisogno di farli conoscere bene alle famiglie [...]. Nelle imprese, avremmo bisogno di manodopera specializzata; è dai percorsi della filiera professionalizzante che dovrebbe arrivare; mentre prima le imprese avevano un modello di fabbrica più semplice e [...] non serviva quasi istruzione, oggi non è più così. Oggi serve istruzione e serve formazione, quindi credo che sarà sempre più necessario che le imprese sposino i percorsi di IeFP, proprio per adeguare la loro forza lavoro, i loro collaboratori operativi alle esigenze della fabbrica.

5.2. L'esigenza di semplificare il quadro dei percorsi del secondo ciclo

noi chiediamo una semplificazione del quadro dei percorsi, in modo da renderlo più appealing per le famiglie, altrimenti viene visto proprio come una cosa di scarto, proprio perché non è chiara. Mentre sono molto più chiari i percorsi licei e quelli degli istituti tecnici [...]. Una famiglia, oggi, con tutti gli incroci e i passaggi che ci sono (Istruzione professionale, IeFP regionale, percorsi sussidiari integrativi e complementari ecc.), non capisce che cos'è l'IeFP e, quando non si capisce che cos'è, una cosa risulta confusa, la si giudica di serie C. I percorsi di IeFP non sono conosciuti, vengono confusi con la formazione finanziata.

5.3. Un nesso più forte con le imprese e il placement

La scuola professionale deve diventare quasi un percorso di placement, dove alla fine c'è un così forte contatto con le imprese, per cui si valutano i fabbisogni e si preparano i percorsi che rispondano a quei fabbisogni; [...] dopo di che si cercano i giovani che vogliono fare quei percorsi. Però un conto è andare a cercare dei giovani per dire loro "ti formo", un conto è andare a cercare dei giovani per dire loro che dopo c'è un'impresa che li vuole; è una cosa diversa, completamente diversa. Abbiamo esperienze di ITS che sono nati e sono rimasti in un limbo, perché le imprese c'erano, ma erano un po' lontane, non arrivavano ad avere iscrizioni per venti ragazzi; nel momento in cui si sono collegati maggiormente alle imprese, hanno definito i percorsi di cui avevano bisogno e le imprese hanno assunto quei ragazzi; le domande sono diventate novanta, cento, con una selezione prima per prenderne venti o venticinque. Se ci sono degli sbocchi definiti, si trovano anche le persone e il percorso è più attraente.

5.4. L'apprendistato

La logica dell'apprendistato [...] porterebbe a costruire un vero percorso duale e quindi una vera alternanza [...]. Vorremmo che l'apprendistato potesse essere sviluppato anche nell'istruzione, partendo già al quarto o al quinto anno, se parliamo di Istituti tecnici, come apprendistato di primo livello. [...] Vorremmo che questo tipo di apprendistato avesse una durata di un anno in più, proprio per incentivare questo genere di formazione e costruire una vera formazione duale [...]. Nell'apprendistato, il ragazzo è a scuola, studia, ma poi, il pomeriggio, quando è libero da scuola, può essere in azienda e lì impara effettivamente un mestiere; in questo tipo di percorso, la parte professionale sarebbe perfettamente sviluppata; l'apprendistato è qualcosa di più del placement; il ragazzo in apprendistato è già piazzato, è un lavoratore che studia.

5.5. L'alta formazione

Ci si può iscrivere in qualsiasi università; uno che ha fatto l'ITIS può andare a fare Lettere; poi ti ritrovi con il cinquanta per cento di abbandoni, che è un dato drammatico e senza possibilità di recupero, perché non abbiamo dei percorsi brevi; la riforma del tre più due all'università, in realtà, ha semplicemente diviso il cinque in due parti, ma non ha fatto un triennio professionalizzante. Adesso c'è già una legge che dice che si possono istituire

dei percorsi di laurea professionalizzanti; noi, però, stiamo un po' frenando su questo percorso, perché gli ITS stanno funzionando e, se apriamo una laurea professionalizzante generica, ammaziamo gli ITS e non generiamo un sistema alternativo. Ho visto [...] la prima bozza di un documento che dice che è possibile fare l'ITS su tre anni, col terzo anno gestito dall'università, ma con un percorso che copierebbe il percorso duale [...]; è tutto un discorso da costruire. Qualche dottorato industriale c'è, c'è l'alto apprendistato, sta crescendo anche l'alta formazione; il Trentino è molto avanti in queste cose, copia il sistema tedesco; il sistema è molto finanziato dalla Provincia e quindi è più facile in quel caso; esiste tutta una serie di spazi che si stanno aprendo [...]. Se riuscissimo a far percepire bene l'ITS a due anni, con la possibilità di farne un terzo, di scegliere on the road di fare il terzo, che porterebbe a una laurea professionalizzante, secondo me valorizzeremmo anche i percorsi di base e daremmo loro uno spazio maggiore; bisognerebbe avere il coraggio di affrontare una riforma vera in quel senso. Con questa ministra si potrebbe anche fare, però il tempo non c'è; iniziando un percorso con lei il rischio è quello di bruciarlo, perché chi arriva dopo, in Italia, per forza di cose, deve fare diversamente.

5.6. Il CFP come il conservatorio

[Agli enti di formazione] chiederei di fare molto più marketing e di osare molto di più. Secondo me, in questo momento, questi centri [...] rischiano di corroborare l'idea di un'istruzione di serie C, perché si presentano dimessi; invece voi dovrete raccontare delle bellissime storie, perché le avete, e dovrete valorizzare molto quello che state facendo, perché sapete farlo bene. Invece c'è sempre una presentazione un po' sottotono, un po' dimessa, quasi come se foste il parente povero dell'istruzione. La vostra è semplicemente un'istruzione diversa, non un'istruzione più povera dell'altra. Dovete dirlo questo, i primi a dirlo dovrete essere voi, perché, se non ci credete voi, come fanno a crederci gli altri? È come se il commerciale di un'azienda andasse a vendere un prodotto e non credesse in quel prodotto o desse la sensazione di non crederci. Questa non è una critica, è uno stimolo: un buon prodotto deve essere valorizzato per quel che vale. Voi avete anche un ruolo sociale importantissimo, fatelo emergere. Faccio due esempi di prodotti [...] che hanno basato il loro successo sulle storie. Prendete la Geox; Mario Moretti Polegato è andato in giro per l'Italia a raccontare la storia di come lui ha inventato le Geox: era in un canyon in America, gli sudavano i piedi, ha fatto dei buchi ecc.; è una storia, che ha fatto apprezzare una caratteristica di quella scarpa. Prendete Brunello Cucinelli, che racconta del borgo, di Solomeo⁸; racconta che cosa? Racconta una passione. Non ha parlato del suo prodotto, ma ha parlato di una passione che poi si riversa sul prodotto. Ecco, voi dovrete raccontare la passione che c'è nella scuola professionale, la qualità che emerge da questa esperienza, la capacità di tirare fuori il bello che c'è in una persona che non è portata per un percorso teorico, ma non è che per questo valga meno di un'altra. Faccio un esempio: se chiedo a Van Gogh di scrivere uno spartito, probabilmente ne verrebbe fuori una porcheria, così come, se chiedessi a Beethoven di fare un quadro, ne verrebbe fuori una porcheria, ma entrambi sono artisti eccellenti. Non tutti sono musicisti o pittori, però il pittore deve fare la scuola di pittura e il musicista il conservatorio. Ecco, valorizzate la formazione professionale come se fosse un conservatorio.

⁸ Cfr. <http://www.brunellocucinelli.com/it/solomeo.html>.

Conclusione

Nelle parole dell'Ing. Rondi, ma anche nel position paper di Confindustria (febbraio 2017), ci sembra di cogliere che l'associazione imprenditoriale ha mutato nel tempo le sue posizioni sui percorsi di IeFP. Mentre in passato l'attenzione sembrava essere quasi esclusivamente rivolta ai percorsi dell'Istruzione tecnica, dell'altra formazione e delle università, oggi Confindustria rivaluta decisamente anche il percorso professionalizzante costituito dall'Istruzione Professionale di Stato (IP) e dai percorsi regionali di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), proponendo addirittura una nuova organizzazione dei percorsi professionali che preveda l'unificazione di IP e IeFP (Confindustria, febbraio 2017). Al di là delle architetture di sistema, troviamo nelle parole dell'Ing. Rondi e nel position paper un apprezzamento dei percorsi di IeFP attivati dalle Regioni che hanno investito in questa tipologia di offerta formativa, che non a caso corrispondono a quelle Regioni che nel Paese registrano la più alta densità di distretti industriali.

Per quanto sia forte la sottolineatura che la collaborazione tra imprese e realtà formative dovrebbe essere orientata a rispondere alla domanda di competenze espressa da parte delle imprese, favorendo così l'occupabilità dei giovani, non ci sembra di cogliere nelle parole dell'Ing. Rondi alcuna dicotomia tra le esigenze di sviluppo del mondo produttivo e le esigenze di crescita dei soggetti in formazione. I luoghi di lavoro, come le migliori esperienze di alternanza scuola-lavoro dimostrano, possono costituire delle risorse straordinarie per la crescita formativa complessiva, non solo professionale, dei soggetti e l'incontro con essi può rappresentare un'occasione per rendere vitali anche i saperi che più tipicamente si incontrano a scuola. In questo senso, la sfida di fondo dei percorsi professionalizzanti e, in particolare, dell'IeFP è soprattutto una sfida di tipo culturale (Tacconi, 2015, 220-223): si tratta di dimostrare che, a partire da un intreccio forte con il mondo del lavoro, è possibile costruire percorsi che aiutino a far crescere i soggetti come persone, e non solo come lavoratori.

Le imprese sono oggi particolarmente sollecitate a coinvolgersi nei percorsi di formazione delle giovani generazioni, esercitando in questo una forte responsabilità sociale orientata alla crescita dei territori e delle persone.

Infine, nelle parole dell'Ing. Rondi, abbiamo trovato un forte incoraggiamento rivolto agli enti di formazione perché sappiano rendere maggiormente visibile la qualità del lavoro formativo che svolgono.

Bibliografia

- CONFINDUSTRIA, *Istruzione professionale e formazione professionale: costruire le competenze per Industry 4.0*. Position paper. Roma, Confindustria, Febbraio 2017.
- CONFINDUSTRIA, *Giovani, impresa, futuro. Alternanza, ITS, Apprendistato*. Position paper. Roma, Confindustria, Giugno 2017.
- MEJIA GOMEZ G., Formazione e lavoro. Il punto di vista dello SNALS. *Rassegna CNOS*, 33(1), 2017a, pp. 135-140.
- MEJIA GOMEZ G., L'Istruzione e Formazione Professionale tra eredità e nuove sfide. Il punto di vista di FORMA. *Rassegna CNOS*, 33(2), 2017b, pp. 139-147.
- MEJIA GOMEZ G., La voce dei protagonisti. Imprese e CFP: una cooperazione possibile. *Rassegna CNOS*, 31(1), 2015a, pp. 71-87.
- MEJIA GOMEZ G., Una cooperazione aperta al mondo. Il caso di CNH Industrial. *Rassegna CNOS*, 31(2), 2015b, pp. 79-90.
- MEJIA GOMEZ G. & LITTURI P., La voce dei protagonisti. Il duale che c'è già. Il punto di vista degli artigiani della Provincia Autonoma di Bolzano. *Rassegna CNOS*, 31(3), 2015, pp. 97-113.
- MEJIA GOMEZ G. & TACCONI G., La CISL Scuola impegnata per una buona formazione. *Rassegna CNOS*, 32(1), 2016a, pp. 141-153.
- MEJIA GOMEZ G. & TACCONI G., La via dell'integrazione e della contaminazione culturale tra istruzione e formazione secondo la FLC-CGIL. *Rassegna CNOS*, 32(2), 2016b, pp. 121-144.
- MEJIA GOMEZ G. & TACCONI G., Il punto di vista della UIL Scuola sull'Istruzione e Formazione Professionale. *Rassegna CNOS*, 32(3), 2016c, pp. 131-147.
- PERETTI A., *Genius faber. Il lavoro italiano come arte di vivere*. Milano, IPOC, 2015.
- TACCONI G., *Tra scuola e lavoro. Una prospettiva didattica sul secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione*. Roma, LAS, 2015.

L'esperienza della “nostra via duale” nei Centri di Formazione Professionale CONFAP e FORMA

EUGENIO GOTTI¹

L'anno formativo 2016/2017 ha visto l'attivazione dei primi corsi di IeFP nell'ambito della sperimentazione nazionale del sistema duale.

Il presente contributo illustra i primi risultati dell'esperienza da parte dei Centri di Formazione Professionale aderenti a CONFAP e FORMA, che hanno attivato anche azioni di sistema a livello nazionale a supporto della sperimentazione.

Emerge una forte capacità di apertura da parte dei Centri di Formazione Professionale verso il tessuto imprenditoriale, con una risposta significativamente positiva da parte delle imprese ad intervenire direttamente nella formazione dei giovani.

Le maggiori e prevedibili difficoltà sono dovute in massima parte alla scarsissima conoscenza dello strumento contrattuale dell'apprendistato formativo.

Anche in questo caso, i CFP evidenziano la capacità di farsi carico anche degli aspetti giuslavoristici.

I buoni risultati del primo anno di avvio dei percorsi sperimentali, da un lato incoraggiano a proseguire con le attività, dall'altro interrogano i CFP in ordine a come rafforzare il rapporto con il tessuto imprenditoriale, anche in rapporto allo sviluppo delle politiche attive del lavoro

During the training period 2016/2017 the first VET courses as part of the national experimentation of the dual system were activated.

This document presents the first results of the experience made by the vocational training centers members of CONFAP and FORMA, which have also implemented national actions to support experimentation.

It has been detected a good cooperation with the entrepreneurial world, with companies available to intervene in the training process of the young people.

The main difficulties are due to insufficient knowledge of the contractual instrument of apprenticeship training. Even in this case, the vocational training centers have demonstrated their ability to take charge of the legal aspects as well.

The positive results of the first year of dual system experimentation encourage us to continue with the activities and to find a way to strengthen the relationship with the business world.

1. Introduzione

Gli Enti di CONFAP e FORMA hanno raccolto la sfida comune della nascita del sistema duale per la IeFP, attraverso interventi sia attraverso l'attuazione dei percorsi formativi sui territori, sia con una azione di sistema a livello nazionale.

Sono 38 i CFP che stanno collaborando alla riflessione condivisa per giungere a principi, criteri ed una comune cornice di intervento, per quella che si configura come una ulteriore e diversa modalità di realizzare la IeFP. Il sistema duale non va infatti a sostituire i corsi di IeFP, ma rappresenta una ulteriore modalità

¹ Esperto di politiche per l'istruzione, la formazione e il lavoro.

per la loro realizzazione, attraverso un maggior coinvolgimento dell'impresa, che si impegna direttamente nella formazione degli allievi.

Infatti, il sistema duale integra organicamente formazione e lavoro dando agli allievi la possibilità di conseguire il titolo di studio attraverso l'apprendimento sul lavoro, *on the job*. Si tratta di operare nel solco dell'esperienza della IeFP e del modello *VET*, rafforzando la logica del metodo induttivo, della didattica per competenze, del compito di realtà, della dialettica costante tra azione e riflessione sull'azione, tra teoria e prassi.

Con la sperimentazione del sistema duale, viene potenziato il rapporto con le imprese che diventano non più solo luoghi di accoglienza degli allievi per esperienze di tirocinio, ma veri e propri partner per la progettazione e la realizzazione congiunta dei percorsi formativi.

La riflessione a livello nazionale metterà a disposizione dei territori linee guida di intervento, generali e di settore, perché è quanto mai utile mettere a punto una visione comune di intervento, ma anche strumenti operativi, che possano sostenere e facilitare gli interventi dei singoli CFP.

Sono infatti oltre 150 i CFP CONFAP e FORMA coinvolti attivamente nella realizzazione dei primi corsi IeFP della sperimentazione duale nell'anno formativo 2016/2017.

Al termine del primo anno di attuazione dei percorsi formativi del duale la rete CONFAP e FORMA, ha svolto una analisi dell'esperienza e dei risultati ottenuti.

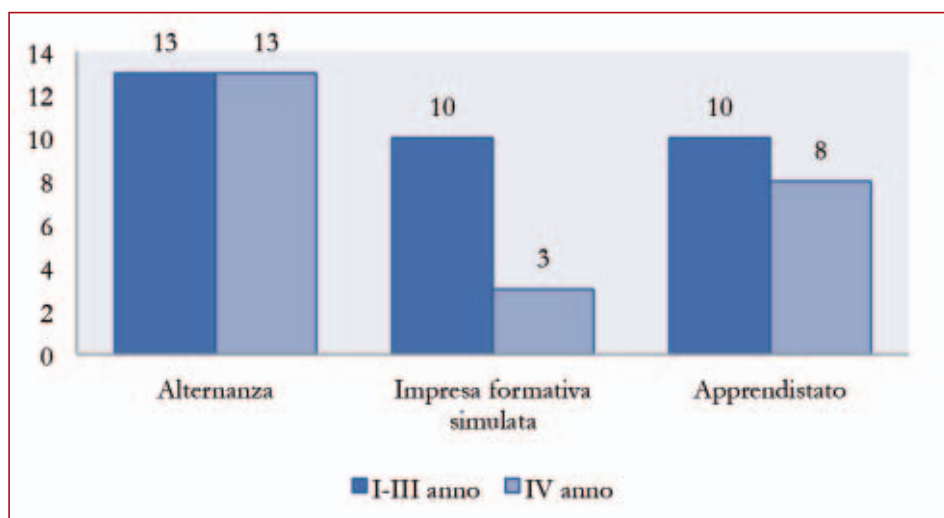
I primissimi risultati di tale indagine² mostrano come la sperimentazione non solo ha positivi riscontri, ma apre una riflessione sui possibili sviluppi dell'intensificazione del rapporto con il sistema delle imprese.

2. Modalità di realizzazione e allievi coinvolti

È innanzitutto da evidenziare le differenti modalità di attuazione delle attività da parte delle Regioni.

² L'indagine è stata condotta nel mese di luglio 2017 con metodologia CAWI (Computer Assisted Web Interviewing), tramite un questionario strutturato con somministrazione online. Rispetto ai CFP contattati (153) il tasso di risposta è stato del 97%.

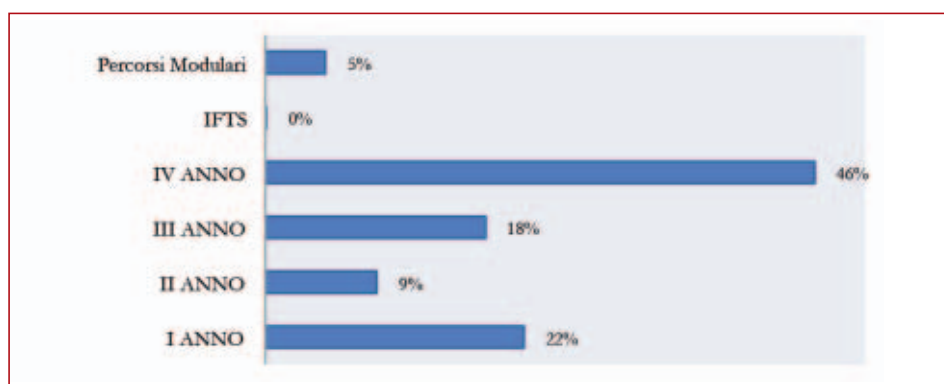
Figura 1 - Modalità di realizzazione previste nelle Regioni



Le tre modalità di realizzazione previste dall'Accordo approvato il 24 settembre 2015 dalla Conferenza Stato-Regioni, ovvero l'alternanza rafforzata, l'impresa formativa simulata e l'apprendistato di I livello, sono distribuite in modo non omogeneo nelle diverse Regioni che hanno preso parte alla sperimentazione. Vi è una prevalenza di Regioni che prevedono l'alternanza e un numero più basso di Regioni che prevedono impresa formativa simulata e apprendistato per triennio e IV anno.

Guardando al numero di allievi suddivisi per annualità, si osserva da subito una netta prevalenza dei IV anni, in particolare in alternanza rafforzata. Ciò evidenzia come la sperimentazione abbia rappresentato anche l'occasione per molte Regioni di estendere la filiera formativa della IeFP al quarto anno. Inoltre, in alcuni casi, la stessa sperimentazione ha consentito di attivare una offerta di formazione erogata dai CFP laddove prima sussisteva solo un'offerta da parte del sistema scolastico.

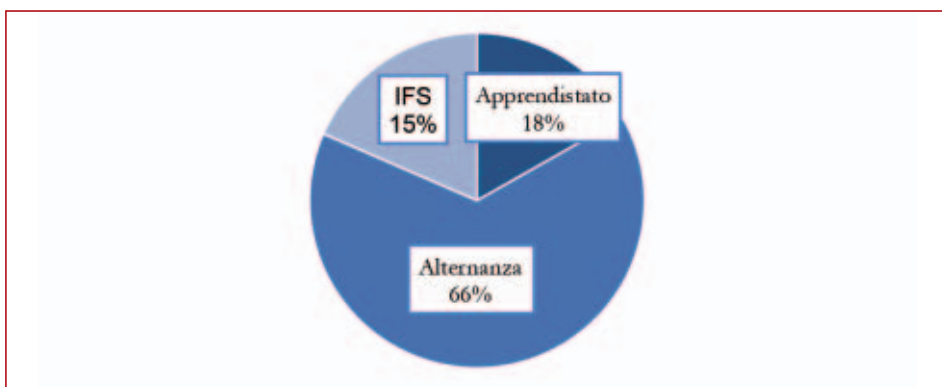
Figura 2 - Numero di allievi coinvolti dai CFP campione per annualità



In termini di percorsi attivati, si riscontra una prevalenza di percorsi per la qualifica di operatore del benessere e operatore della ristorazione nei percorsi triennali, in linea con gli ultimi dati dei monitoraggi sulla IeFP (ISFOL).

Dai dati a disposizione è possibile inoltre fornire una panoramica dei giovani coinvolti anche in termini di modalità formative applicate. Nello specifico emerge che per gli Enti aderenti a FORMA gli apprendisti rappresentano una parte importante del totale, il 18% a fronte del 7% a livello nazionale registrato dal rapporto INAPP³. Già dal primo anno della sperimentazione emerge dunque una elevata incidenza degli apprendisti per gli Enti aderenti a CONFAP e FORMA rispetto agli altri Enti.

Figura 3 – Allievi per modalità di realizzazione dei percorsi



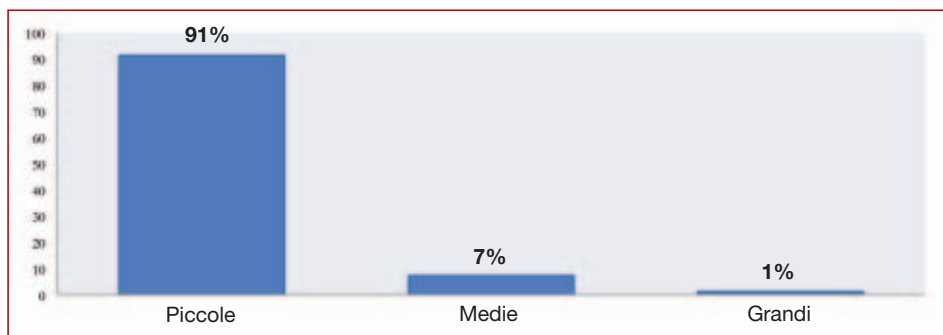
L'impresa formativa simulata, che pesa per il 15% degli allievi è concentrata nel nostro campione nel I anno: tale intervento viene quindi utilizzato in una logica preparatoria, in particolare per i giovani quattordicenni delle prime annualità a cui sono precluse l'alternanza e l'apprendistato.

3. Il rapporto con il sistema imprese

Come era prevedibile, la sperimentazione ha orientato i CFP al maggiore rapporto verso l'esterno, nel rapporto con le imprese. Un fenomeno registrato è che i CFP hanno ampliato i contatti con le imprese grazie alla sperimentazione: i nuovi contatti rappresentano circa un terzo (26%) delle imprese contattate.

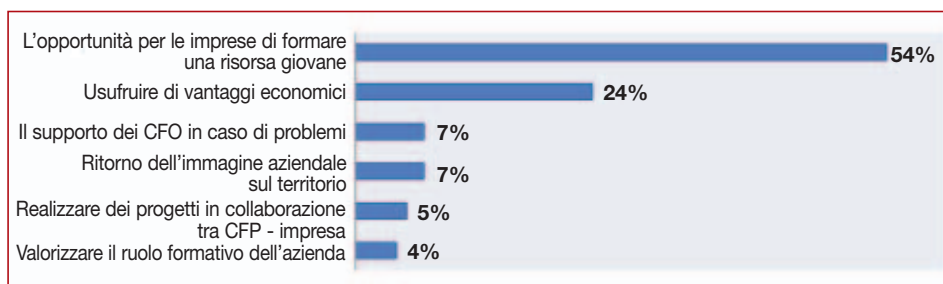
È da evidenziare il peso delle piccole imprese: si tratta di oltre il 90% del totale delle aziende contattate, seguite da una percentuale residuale di medie (7%) e grandi (1%).

³ INAPP, Sperimentazione del Sistema Duale nella IeFP, luglio 2017.

Figura 4 – Imprese contattate per dimensione

Il tasso di risposta positiva da parte delle imprese (attivate su contattate) è il 66%. È un dato che evidenzia una risposta significativamente positiva da parte delle aziende, più alta delle aspettative generali. Sarebbe interessante approfondire le motivazioni di questo successo nel coinvolgere le imprese, se dovuto alla reputazione dei CFP, alla modalità di presentazione della iniziativa, alla qualità intrinseca dell'offerta.

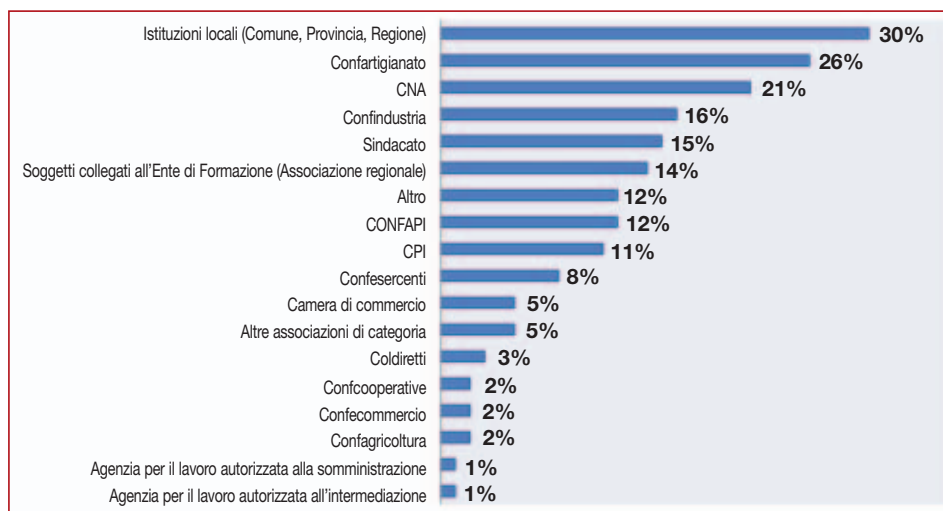
Se analizziamo le motivazioni per cui le imprese aderiscono all'iniziativa, possiamo osservare come emerga chiaramente l'interesse dell'azienda nell'intervenire direttamente nel processo formativo del giovane (Figura 5). Ciò conferma le recenti evidenze dell'esperienza tedesca⁴ le quali evidenziano come lo strumento dell'apprendistato influenzi positivamente i processi e i costi delle fasi di reclutamento. D'altra parte, appare evidente come questa motivazione possa oggi contare su una riduzione significativa del costo azienda – grazie allo scambio retribuzione/formazione introdotto dal D.lgs. 81/2015 – che consente alle aziende di rendere sostenibile l'uso del contratto di apprendistato formativo, nonostante il notevole impegno formativo.

Figura 5 – Perché le imprese si sono attivate

⁴ WENZELMANN F., MUEHLEMANN S., PFEIFER H., The costs of recruiting apprentices: Evidence from German workplace-level data. *German Journal of Human Resource Management*, 31(2), 2017, pp. 108-131.

Dai dati sul rapporto con le imprese, sembra che la sperimentazione abbia incentivato una sorta di “forza centrifuga” dei CFP. È possibile osservare tale spinta anche in relazione alla capacità di fare rete nei territori: sinergie con istituzioni locali, parti sociali, soggetti della rete dei servizi per il lavoro sono state attivate quasi nel 60% dei casi. È inoltre evidente come il rapporto con le associazioni dei datori di lavoro artigiani rispecchi la natura delle aziende coinvolte.

Figura 6 – Sinergie sul territorio: soggetti coinvolti



Tale relazione è indice di un approccio strutturato. Come rilevato in studi comparativi tra sistemi duali nei Paesi avanzati (Eichhorst, Rodríguez-Planas, Schmidl, & Zimmermann, 2015) il coinvolgimento dei datori di lavoro, e delle loro organizzazioni di rappresentanza, costituisce un elemento cruciale per la crescita di un sistema duale, avendo come principale obiettivo quello di rendere più vicina la formazione ai bisogni del mercato del lavoro.

Ancora nel segno dell'apertura dei CFP verso l'esterno, è da segnalare che le modalità di progettazione prevalenti siano legate a un lavoro congiunto con le aziende e viene evidenziato il confronto e supporto offerto dalle Sedi Regionali/Nazionali.

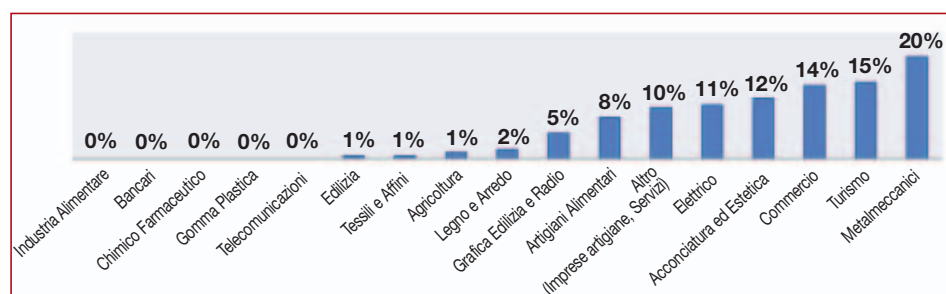
4. Apprendistato di primo livello: criticità e opportunità

Tra le modalità di realizzazione della sperimentazione del sistema duale i percorsi di Apprendistato per la qualifica e il diploma costituiscono in particolare il tema sfidante per l'intero sistema e il principale banco di prova per la

sperimentazione, dal momento che presuppongono un alto livello di ingaggio delle imprese. In questo senso, l'indagine conferma l'avvio, seppur lento, di tale tipologia contrattuale, e allo stesso tempo fa emergere alcuni aspetti di potenzialità per i CFP.

Come già detto in apertura, l'incidenza di apprendisti sul totale degli allievi coinvolti per il nostro campione di CFP è di circa il 18%, a fronte del 7% di tutti gli enti che hanno partecipato alla sperimentazione nazionale. I settori maggiormente rappresentati nei contratti di apprendistato attivati dai CFP di CONFAP e FORMA, sono il metalmeccanico (20%), seguito da turismo (15%) e commercio (14%).

Figura 7 – Settori dei contratti di apprendistato attivati



Interessante notare come le principali criticità segnalate dai rispondenti sono direttamente riferibili alla mancanza di conoscenza dello strumento contrattuale e della normativa di riferimento.

Figura 8 – Contratto di apprendistato: principali criticità riscontrate

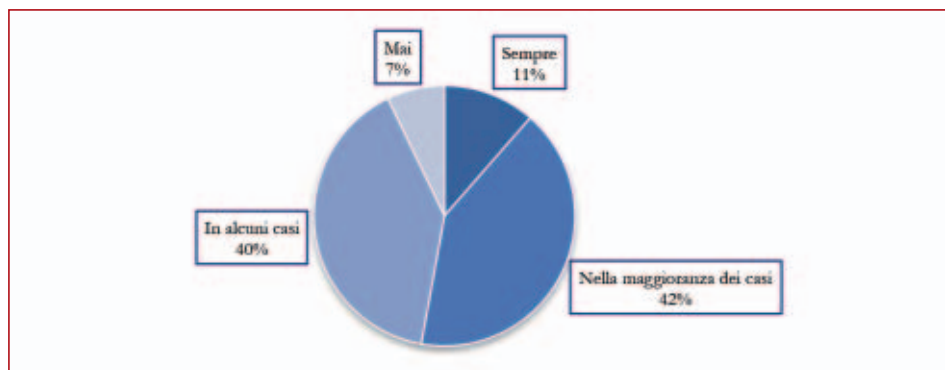


È d'altra parte nota la mancata consuetudine nell'utilizzo di questo tipo di contratto anche da parte di consulenti del lavoro e commercialisti. Ciò rappresenta una difficoltà in particolare nel rapporto con la piccola impresa che tende a delegare molte scelte tipiche della funzione HR a professionisti di loro fiducia, in particolare commercialisti e consulenti del lavoro⁵.

⁵ VITE E., *Piccole imprese, relazioni industriali e territori*. In V. Fortunato, *Imprese, sviluppo, territori. Luoghi e percorsi imprenditoriali in Calabria*. Soveria Mannelli (CZ), Rubbettino Editore, 2017.

D'altra parte, i CFP dimostrano una tendenza a risolvere le criticità in modo proattivo e nel caso specifico, si evidenzia come essi si siano fatti carico in larga parte delle questioni giuslavoristiche, di norma di competenza delle imprese.

Figura 9 – Frequenza con cui il CFP si è fatto carico di tematiche giuslavoristiche



Seppur con diversi gradi di intensità, la quasi totalità del CFP, già nel primo anno della sperimentazione, si è fatto carico di fare da interfaccia per questioni giuslavoristiche afferenti la gestione del rapporto di lavoro.

È evidente che se la natura dell'ostacolo è di tipo conoscitivo/informativo, superabile attraverso una più diffusa e approfondita conoscenza dello strumento contrattuale dell'apprendistato. Tuttavia, si dimostra come il CFP si sappia dotare delle competenze necessarie ad affrontare le problematiche che incontra ed a rapportarsi con le imprese offrendo loro anche il supporto necessario per gli aspetti di gestione, anche amministrativa.

5. La voce degli operatori: i livelli di soddisfazione

I giudizi generali sulla sperimentazione e i livelli di soddisfazione registrati da parte dei diversi soggetti e attori coinvolti, restituisce un quadro più che positivo.

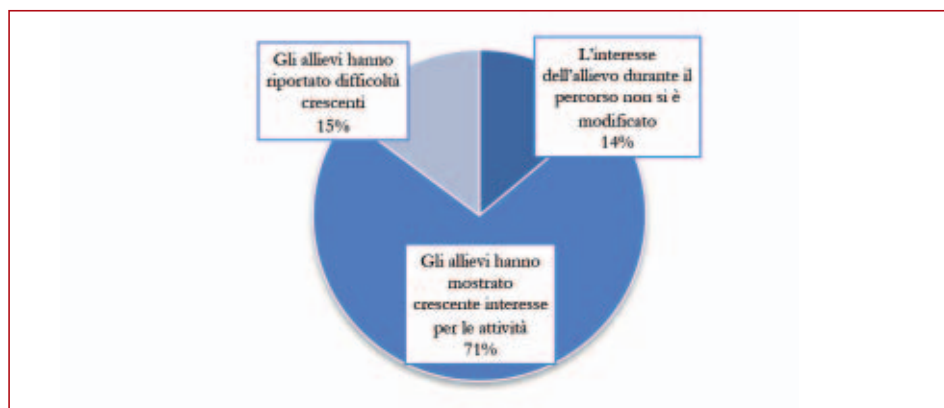
Da una parte infatti le criticità sono legate alla gestione burocratica, sia in riferimento alla linea 1 della sperimentazione, sia in riferimento alle modalità operative legate alla programmazione regionale della linea 2. Si tratta infatti, secondo i CFP, di snellire la documentazione da produrre (50%), unita alla maggiore flessibilità richiesta nella gestione dei calendari, mentre il rapporto con allievi e famiglie e le modalità di realizzazione sono considerati positivi.

Di particolare interesse sono le risposte relative al giudizio complessivo dato

alla sperimentazione. In questo caso la quasi totalità degli operatori (98%) vede nella sperimentazione una duplice opportunità: di crescita per gli allievi coinvolti e di sviluppo per i propri CFP.

Il buon livello di successo dell'esperienza dei CFP FORMA nel primo anno della sperimentazione è legato, soprattutto, alle reazioni degli allievi: per il 71% degli operatori, gli allievi hanno mostrato interesse crescente per le attività, mentre all'opposto, un 15% ha trovato difficoltà maggiori nella gestione della sperimentazione.

Figura 10 – Gli allievi in relazione alla sperimentazione



Tali giudizi sono da completare con il dato sui livelli di soddisfazione registrati: su una scala da uno a quattro i rispondenti hanno posizionato le loro risposte, in media, sopra il tre (Tabella 1) per ogni soggetto coinvolto: imprese, allievi, famiglie e operatori del Centro di Formazione Professionale.

Inoltre, la deviazione standard (Tabella 1) ci restituisce la misura del grado di uniformità delle risposte. In generale, la misura è bassa, tra 0,4 e 0,5 circa, questo denota una distanza minima dalla media, che è dunque realistica. Un elemento d'interesse è che la misura di scostamento dalla media è leggermente più alta nel caso della soddisfazione degli allievi: questo conferma, in un panorama molto positivo, la presenza di alcuni elementi di difficoltà per gli allievi.

Tabella 1 – Media Livelli di soddisfazione (scala da 1 a 4)

	Media	Deviazione std.
Imprese (per il lavoro svolto)	3,13	0,39055
Allievi (per il percorso formativo congiunto)	3,19	0,51986
Famiglie (per il percorso formativo congiunto)	3,14	0,42047
Operatori del centro (per il lavoro svolto)	3,15	0,42832

6. Conclusioni: quale evoluzione?

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

Le difficoltà del primo anno, legate soprattutto alla scarsa conoscenza dello strumento contrattuale, rafforzano il giudizio sulla opportunità di proseguire lungo il sentiero tracciato dalla sperimentazione stabilizzandola, in modo da garantire la continuità dell'intervento e il suo progressivo rafforzamento.

Auspiciando che ciò avverrà dal prossimo anno, è opportuno riflettere su alcune linee di sviluppo.

Per quanto riguarda l'azione istituzionale di Ministero e Regioni, andrebbe opportunamente valorizzato il carattere nazionale dell'iniziativa, con una maggior convergenza di modelli di intervento, ma anche di scelte di gestione operativa, anche per ridurre le disfunzioni e gli inutili aggravii burocratici.

Sarebbe inoltre auspicabile un intervento capillare ed organico da parte delle associazioni di categoria e dei sistemi camerali, per fornire alle imprese massima conoscenza e supporto per le questioni di natura giuslavoristica e amministrativa, sia direttamente, sia indirettamente (ad esempio: quanti software di gestione paghe si sono adeguati per la gestione del contratto di apprendistato di primo livello?). L'obiettivo comune deve essere rafforzare la diffusione del contratto di apprendistato formativo e contrastare il pregiudizio che vuole si tratti di un contratto difficile da gestire.

Infine, il lavoro congiunto di CONFAP e FORMA è un evidente valore innanzitutto per i CFP stessi, grazie alla possibilità di condividere e costruire insieme una comune visione e strumenti operativi. Inoltre, il lavoro rappresenta un valore anche per le istituzioni centrali e regionali per una duplice ragione: da un

lato sono gli enti di formazione a realizzare le policy nazionali e regionali e dall'altro perché è nei CFP che spesso si raggiunge una capacità di visione concreta dell'evoluzione dei sistemi, dei bisogni degli allievi e delle imprese. In tal senso è emblematico come l'esperienza del sistema duale, nel suo essere al crocevia tra i percorsi IeFP e le politiche del lavoro, abbia rafforzato la capacità dei CFP di aprirsi alle politiche del lavoro ed al rapporto tra servizi di inserimento lavorativo e formazione.

Ciò apre una riflessione che è organizzativa, ma che più radicalmente riguarda anche l'identità dei CFP, in considerazione del suo crescente ruolo di snodo tra allievi ed imprese, tra formazione e lavoro. In tal senso l'esperienza della sperimentazione duale pone nuove ed ulteriori sfide in relazione alla transizione tra scuola e lavoro (Garanzia Giovani), alle risposte da dare ai lavoratori in cerca di occupazione (Politiche attive nazionali e regionali), all'impatto sul lavoro della quarta rivoluzione industriale (Formazione per tutto l'arco della vita).

In tal senso, il CFP sempre più può considerarsi non solo luogo di formazione dei giovani, ma partner strategico delle imprese per la cura e lo sviluppo del capitale umano.

Cinema per pensare e far pensare

ALBERTO AGOSTI¹

CINEMA
per pensare e far pensare



Lion – La strada verso casa

Regia: Garth Davis

Soggetto: Saroo Brierley, Larry Buttrose

Sceneggiatura: Luke Davies

Scenografia: Chris Kennedy

Fotografia: Greig Fraser

Montaggio: Alexandre de Franceschi

Musiche: Volker Bertelmann, Dustin O'Halloran

Costumi: Cippi Ireland

Attori: Sunny Pawar (Saroo bambino), Dev Patel (Saroo Brierley), Nicole Kidman (Sue Brierley), David Wenham

(John Brierley), Rooney Mara (Lucy), Divian Ladwa

(Mantosh Brierley), Abhishek Bharate (Guddu Khan),

Priyanka Bose (Kamla Munshi)

Paesi e anno di produzione: Australia, USA, UK (2016)

Durata: 118'

Formato: colore

Distribuzione: Eagle Pictures

Il film che si propone all'attenzione del lettore è *Lion – La strada verso casa*, il cui soggetto è tratto dal romanzo autobiografico di Saroo Brierley. Si tratta di un'opera direttamente riferibile ad un tristissimo fenomeno che si verifica in India, ma non solo in quella realtà, quello dei bambini e delle bambine che scompaiono: un fenomeno tremendo che si correla direttamente con le condizioni di povertà di ampie zone geografiche del Paese asiatico. Si stima che siano circa ottantamila ogni anno i bambini e le bambine di un'età compresa tra i sei e i tredici anni che in India vengono inghiottiti nel nulla, tra l'indifferenza sovente – e nel film in una scena istantanea si denuncia questo dato – delle forze dell'ordine. La polizia, inoltre, spesso non accoglie i parenti allorché si recano a denunciare la scomparsa dei loro bambini; si tratta di gente talmente povera da non potersi permettere nemmeno una foto dei loro piccoli. Diverse sono le cause

¹ Università degli Studi di Verona, Dipartimento di Scienze umane.

del grave fenomeno: gran parte dei casi è dovuta ai rapimenti, legati al traffico di bambini e bambine per scopi diversi, da quelli meno terribili sebbene pur sempre delittuosi come il lavoro minorile e i profitti legati al racket dei mendicanti e alle adozioni internazionali illegali, a quelli più ignobili ed esecrabili, come lo sfruttamento sessuale, se non addirittura al commercio degli organi. A fronte di questo quadro drammatico, si colloca su un piano un po' diverso la vicenda di Saroo, il protagonista del film, un bambino indiano che perde per un caso fortuito i contatti con la sua famiglia. *Lion* dunque non presenta, se non sfiorandoli o facendovene solo cenno, i tratti spaventosi descritti, ed è per questo che esso è adatto alla visione da parte di soggetti anche molto giovani. Naturalmente, qualora l'opera venisse utilizzata con allievi delle superiori si potrà approfondire qualcuna delle tematiche citate, dure ed impegnative, anche per portare a conoscenza dei giovani che se da un lato esistono uomini e donne malvagi, dall'altro esistono adulti che si battono per la protezione dei minori. Sono molte infatti le organizzazioni non governative impegnate nella difesa dei diritti dei minori nei paesi ove essi siano negati o minacciati. *Lion* può dunque attestarsi come un artefatto cinematografico di grande spessore e di proficua utilizzabilità sul piano informativo, ma soprattutto formativo.

Il film si presenta strutturato in due parti. Nella prima si assiste a ciò che accade a questo bambino indiano, interpretato da uno straordinario Sunny Pawar, che nella stazione della città di Khandwa, vicina al suo piccolo paese, Ganesh Tilai, si trova a salire e ad addormentarsi su un treno diretto a Calcutta, distante quasi millecinquecento chilometri dal suo luogo natio. Dopo quattordici ore di viaggio, egli si trova così a vivere nella megalopoli senza le persone a lui più care: la mamma, il fratello Guddu, che era con lui alla stazione, ma che lo aveva perso di vista, un altro fratello e la sorella. Il bambino deve allora imparare a cavarsela da solo, sopravvivendo nei bassifondi urbani della capitale del Bengala occidentale, non potendo comunicare nella sua lingua d'origine, l'hindi. In quei luoghi egli si confronta, senza conoscere una sola parola di bengalese, con la povertà, ed anche con la triste realtà dell'adescamento, al quale sfugge quando, intuendo il pericolo, riesce a sottrarsi ai suoi adescatori. La prima parte del film si conclude con la sua adozione presso una coppia di coniugi in terra australiana, che lo accolgono nella loro residenza di Hobart, capitale della Tasmania. Nella seconda parte del film un Saroo ormai venticinquenne, interpretato con intensità dall'attore indiano Dev Patel, si mette alla ricerca della sua madre naturale. Con l'ausilio delle immagini satellitari di Google Earth e grazie ad uno sfocato ricordo della stazione in cui si era perso, nonché con il supporto di un gruppo di persone residenti nella città di Khandwa, con le quali comunica attraverso Facebook, egli riesce ad individuare il piccolo villaggio in cui era nato, e a ricongiungersi così con il suo nucleo familiare, nonché ad apprendere che

suo fratello era morto il giorno in cui si erano persi di vista, travolto da un coniglio ferroviario.

Lion è un pregevole film che narra una storia contro la velocità del mondo che ci circonda: nel fiume che trascina il protagonista in un suo futuro ormai tranquillo, in una situazione di protezione, e si potrebbe dire di privilegio, con alle spalle due genitori generosi e abbienti, in grado di assicurargli il supporto per gli studi universitari, egli sente il bisogno di fermarsi, di prendere tempo per sé stesso. Assalito da una forma di ineluttabile nostalgia, trova la strada per affermare il suo desiderio di autodeterminazione, che chiede una sua propria presa di responsabilità, una sua consapevole corresponsione verso ciò che gli si apre nel cuore: il desiderio incontenibile di far luce sulle sue origini. È come se egli volesse trovare un nuovo respiro esplorando il suo passato: la sua crescita ha bisogno non solo di pensare progettualmente ai giorni a venire, bensì anche di guardare a quelli del suo passato. Si tratta del suggestivo tema del tempo, ovvero del passato, del presente e del futuro: tre dimensioni che occorre coltivare per non trovarsi a vivere troppo in avanti, né risucchiati dagli eventi vitali trascorsi, né accecati da ciò che ci accade giorno per giorno. Sicché può essere davvero proficuo intavolare, con i giovani cui si voglia proporre la visione di questo bel film, interessanti scambi di opinioni sul perché, o meglio sui diversi possibili perché, *Lion* senta il bisogno ad un certo punto di capire da dove era arrivato in Australia. Qui si può aprire uno spazio alle differenti interpretazioni da parte dei soggetti che abbiano visionato il film, concedendo loro di avanzare ipotesi, verosimilmente vicine al loro sentire, e frutto delle emozioni provate durante il susseguirsi delle immagini e lo svolgersi della colonna sonora. Bellissima è la fotografia e assai suggestive le musiche. Vi sono scene di grande poesia, come quella che, ad inizio film, fa vedere il piccolo Saroo immerso in uno sciame di farfalle, emblema di una condizione di felicità anche in un ambiente povero, quale quello originario del giovane protagonista. Il regista dimostra una grande capacità di eleganza ed equilibrio: il soggetto si sarebbe prestato infatti a confezionare un film strappalacrime, buono soprattutto per certo tipo di pubblico incline alle forti emozioni durante la visione, emozioni però presto fugate una volta che essa sia terminata. Invece *Lion* tiene attivo il canale emotivo, ma nello stesso tempo lascia allo spettatore lo spazio per ragionare, per partecipare al sentimento dei diversi personaggi senza farsene travolgere, attendendo altresì un esito finale risolutivo. Sicché è ben praticabile quel distacco che consente poi di parlare di ciò che si visto ed udito. Ed è così che si può, con delicatezza, proporre ai giovani spettatori di cominciare a lavorare su questa notevole opera cinematografica: 'Abbiamo visionato assieme un film che ci ha proposto una storia vera... se volete ne possiamo parlare'.

Certamente un elemento su cui si potrà lavorare, soprattutto se l'avranno

individuato gli stessi giovani spettatori, è quella del senso di colpa, un sentimento che può esser attribuito sia a Lion sia alla madre e al padre adottivi. Senso di colpa verso chi, e perché, ci si potrà chiedere. Ed ancora: di quale senso di colpa si tratta? Sono riflessioni potenzialmente ricche sul piano pedagogico. Nel protagonista il senso di colpa può forse accompagnarsi o coincidere con il suo struggimento verso la figura del fratello maggiore, della madre, e della sorella, lasciati in un contesto di povertà, ma anche essere collegato al sentimento della mancanza di un qualcosa avvertito come essenziale per la propria esistenza. Il parallelo fra Saroo e i genitori adottivi, Sue e il marito John, diviene qui possibile. È forse il senso della mancanza, dell'incompletezza che anima Saroo stesso? Ed è lo stesso sentimento l'elemento più nascosto dell'adozione? La questione non è così semplice e vale la pena sollecitare a questo proposito il pensiero dei giovani spettatori. C'è una scena in cui Saroo dice a Sue: 'Sono il figlio che avreste voluto se aveste potuto averne?', ma egli viene corretto dalla madre australiana che gli dice: 'Avremmo potuto avere figli nostri. Ma abbiamo scelto di non farlo. Abbiamo scelto te.' Ricevere un figlio in adozione non è stato quindi un rimpiazzamento rispetto ad un figlio naturale mancato, bensì la decisione di non voler procreare pensando all'enorme abbondanza di bambini che non hanno la possibilità di vivere in una famiglia. È una precisazione, che ella propone, tra le lacrime, al figlio acquisito, che può essere utile come spunto di riflessione. Qual è dunque il sentimento profondo che ha spinto questa donna, e con lei il marito, a voler accogliere nella loro casa due figli adottivi, per di più uno con evidenti disturbi psichici? È il senso di colpa o qualcosa che si differenzia da esso, o che almeno lo caratterizza in modo positivo? Perché se di senso di colpa si tratta, esso, in questo caso, non è tale da annichilire la volontà, tutt'altro! È un senso di colpa autentico,² che porta ad una scelta faticosa, seppur bella: quella di farsi carico di due esseri umani che altrimenti non avrebbero avuto la possibilità di sperimentare il calore di un luogo di accoglienza e di amore. Allora si potrebbe riflettere con i giovani spettatori sul fatto che quando si avverte una colpa esistono diversi modi per reagirvi, alcuni dei quali si colorano decisamente di generosità, di solidarietà, di amore.

Come si può ben comprendere i motivi di riflessione che offre questo film sono molteplici e di forte significato sul piano esistenziale. Una nota di merito va agli attori. Le espressioni del piccolo Saroo, interpretato dal già citato Sunny Pawar, risultano nel film intensissime, magnetiche, indicatrici della sua forza d'animo. Il suo sguardo rimane sempre attento e vigile, di fronte alla vastità della

² L'espressione è di Pietro Roveda. Si veda il suo pregevole saggio *Educazione e psicanalisi. Quale etica per quale colpa*, Vita&Pensiero, Milano 2002.

megalopoli in cui si è trovato catapultato e nella quale sperimenta le dimensioni tragiche della disumanità. Nessuno infatti gli dà retta, tranne un bambino, un essere umano della sua stessa età, che gli offre un cartone per potersi coricare a dormire in un tunnel. E il suo sguardo cerca ad un certo punto del film proprio quello di altri bambini, aggrappandovisi, poiché dagli adulti non riceve alcun aiuto disinteressato. Solo i suoi simili gli sanno dare sostegno, fino a quando, dopo essere sfuggito all'adescatore, non trova un adulto dall'anima buona, che lo consegna ad un servizio per bambini smarriti, che a sua volta lo affida ad un orfanotrofio. Di grande spessore umano il personaggio interpretato con rilevante finezza e solida capacità artistica da Nicole Kidman, attrice che nella sua propria realtà di vita ha adottato due bambini. Nel film la madre adottiva svolge un ruolo di protezione e di orientamento costante nei confronti del suo figliolo acquisito. Ne è simbolica prova la mappa della Terra che ella appende nella camera del bambino, quasi a voler essere ella stessa a suggerirgli di cercare un giorno, quand'egli lo avesse deciso, le sue origini. Ed è molto edificante la reazione di Sue, la quale non si sente per nulla 'tradita', come Saroo teme, per il fatto che egli si è messo sulle tracce delle sue origini, anzi, lo sostiene nel suo progetto, assicurandogli che il suo sentimento per lui rimarrà immutato. Un bello spazio di riflessione può essere dedicato alla considerazione delle possibilità, ma anche dei rischi, offerti dalle nuove tecnologie digitali e dal web. La ricerca compiuta attraverso la navigazione in internet risulta invero nel film piuttosto lunga, ma del resto ciò serve a comunicare la tenacia con cui il protagonista realizza il suo progetto di ritrovare la sua vera madre ed il resto dei suoi cari. Internet è un luogo in cui ci si può perdere, in tanti modi e per diverse ragioni, ma anche il luogo dove ci si può ritrovare o si può individuare qualche elemento che può aiutare a definire la propria crescita personale. In effetti il film propone il tema della ricerca di sé stessi, o meglio, in questo caso, della ricerca della definizione della propria identità, attraverso la conoscenza delle proprie radici parentali e di quelle legate ai luoghi della nascita. Ed è una ricerca che si configura come un viaggio, fisico ed interiore, un viaggio ineludibile, necessario, avventuroso, e carico di valenze esistenziali. *Lion* è il racconto di una biografia che si interrompe, determinando anche dopo tanti anni l'improvviso riaffacciarsi di ricordi e l'affermarsi di un richiamo alle origini irresistibile. È dal profumo di un cibo tipico della sua terra d'origine che Saroo inizia a ricordare e ciò che era stato rimosso riemerge in modo prepotente, imprimendo una svolta al corso della sua vita, che si trova di colpo sospesa, incompleta, tale da imporgli di colmare un vuoto intollerabile.

Ricerca dell'autonomia, relazioni familiari e sviluppo della personalità nel "Rapporto Giovani 2017"

RENATO MIONI¹

Il "Rapporto Giovani 2017" dell'Istituto Toniolo, pur spaziando globalmente nell'ampio quadro delle sue ordinarie prospettive generali, come si può constatare nella sua prima parte ("Percorsi"), nella seconda parte ("Approfondimenti"), ogni anno si sofferma in modo particolare su temi specifici di cogente attualità. Quest'anno, uno dei principali argomenti, che ne percorre come un filo rosso tutti i vari capitoli, è relativo alla "famiglia" nella variegata complessità dei fattori intervenienti, in particolare, nei processi di autonomia e distacco degli adolescenti e dei giovani, nelle loro intenzioni e progetti di formazione di una nuova famiglia, nella qualità delle relazioni familiari, dello sviluppo morale e dei non rari comportamenti a rischio. Su questi temi si articolerà anche il nostro contributo, per offrirne una visione sintetica, ma crediamo sufficientemente esaustiva di tali argomenti, davanti ai quali oggi educatori, docenti e genitori si sentono impegnati in una sfida che si fa sempre più problematica ed esigente.

The "Youth Report 2017" ("Rapporto Giovani 2017") of the Toniolo Institute every year focuses on specific current topics. This year the common theme of the Report is the "family". In particular, it analyzes the processes of autonomy of young people and adolescent detachment, their intention of starting a new family, the quality of family relationships, the moral development and the risk behaviors. The following article aims at providing an overview of these topics which today trainers, teachers and parents are facing as part of a challenge that becomes increasingly problematic.

Puntuale all'appuntamento come sempre, il "Rapporto Giovani 2017" dell'Istituto Toniolo non si è fatto aspettare², e già nei primi mesi di quest'anno era apparso nelle librerie in quella sua copertina ormai classica che ne definisce identità e immagine. Quanti tra gli studiosi, sociologi, psicologi, educatori e sacerdoti si occupano della condizione giovanile, ne apprezzano la serietà della ricerca scientifica, la capacità di letture interpretative, oltre che l'attenta risposta ai contesti del nostro Paese, che l'Istituto permette di progettare con efficaci proposte operative. Pur spaziando globalmente nell'ampio quadro delle sue ordinarie prospettive generali, come si può constatare nella sua prima parte ("Per-

¹ Università Pontificia Salesiana.

² ISTITUTO GIUSEPPE TONIOLO, *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2017*, Bologna, Il Mulino, pp. 242.

corsi”), il Rapporto nella seconda parte (“Approfondimenti”) ogni anno si sofferma in modo particolare su temi specifici di cogente attualità. Quest’anno, uno dei principali argomenti, che ne percorre come un filo rosso tutti i vari capitoli, è relativo alla “famiglia” nella variegata complessità dei fattori intervenienti, in particolare, nei processi di autonomia e distacco degli adolescenti e dei giovani, nelle loro intenzioni e progetti di formazione di una nuova famiglia, nella qualità delle relazioni familiari, dello sviluppo morale e dei non rari comportamenti a rischio.

Su questi temi si articolerà anche il nostro contributo, per offrirne una visione sintetica, ma crediamo sufficientemente esaustiva di tali argomenti, davanti ai quali oggi educatori, docenti e genitori si sentono impegnati in una sfida che si fa sempre più problematica ed esigente. Intercettare le varie dinamiche sottostanti, scoprirne le diverse relazioni e implicanze ne favorirà una soluzione meno ansiogena e destabilizzante. Assai rilevante è partire col piede giusto, e cioè con un approccio ai giovani che, come sottolinea il curatore del Rapporto, A. Rosina, parta non “dalla realtà che non va, ma da ciò che le nuove generazioni possono essere e vogliono diventare”. Se esse sono infatti un “osservatorio privilegiato del mutamento sociale”, ancor più lo possono essere anche di quelle mete e progetti verso i quali bisognerà orientare “le vele del cambiamento”, in modo specifico negli ambiti della transizione odierna alla vita adulta, dei rapporti col *web* e i *social network*, dell’integrazione e della mobilità dei loro coetanei europei. Tutto questo si viene strutturando anche in ragione delle nuove metodologie di ricerca utilizzate dall’Osservatorio in questo nuovo ciclo triennale di studi, ricerche e approfondimenti anche ad estensione internazionale³.

1. Progetti, autonomia e formazione della famiglia

La formazione di una propria famiglia, attraverso il matrimonio, ha sempre costituito per l’individuo, lungo la storia dell’umanità più antica e recente, una tappa essenziale e fondamentale del proprio progetto di vita, sia personale che sociale. Tutto ciò che si intraprendeva veniva finalizzato a tale obiettivo: istruzione, apprendimenti, mestieri, professioni, costruzione della propria identità, rapporti tra dinastie, ecc. Solo da alcuni decenni tale processo, per ragioni storiche, demografiche, socioculturali e politiche, ha subito notevoli contraccolpi e distorsioni. Sempre intatta però è rimasta la voglia di una propria autonomia, variamente difesa e conquistata, o forzatamente accettata per le diverse costrizioni socioeconomiche.

³ *Ibidem*, p. 8-14.

L'Osservatorio Giovani dell'Istituto Toniolo ha indagato in modo longitudinale tali comportamenti, tra i giovani della *Generazione X* (i nati tra 1960 e 1980) e la *Generazione Y*, detta anche i *Millennials*, (i nati tra 1980 e 2000), in particolare quelli relativi all'età ideale per realizzare la propria *autonomia residenziale* (uscita di casa) e quella per la *nascita del primo figlio*⁴, mettendo a confronto la loro attualizzazione reale rispetto ai propri desideri e intenzioni *ideali*. Tutti i dati statistici rilevano che i giovani italiani rimangono a lungo a vivere con i genitori (*"la famiglia lunga del giovane adulto"*) in una transizione posticipata, più oggi per difficoltà oggettive che per conservare la propria libertà, come lo era nei decenni passati.

Nell'attuale indagine presentata nel Rapporto, oggi il 90% dei giovani (19-34 anni) ritiene che idealmente l'età auspicabile per uscire dalla casa dei genitori sia prima dei 30 anni, e che però l'autonomia residenziale rimane elemento necessario per diventare poi genitori. Pur essendo favorevoli ad una genitorialità meno tardiva, che più del 60 % degli intervistati è in favore della maternità prima dei 30 anni, tuttavia di fatto oggi si constata essere attorno ai 32 anni. Se ne rileva, quindi, che quello che i giovani italiani vorrebbero nei loro desideri è molto più vicino a quanto riescono a realizzare di fatto i loro coetanei europei, e cioè prima dei 30 anni avere guadagnato una indipendenza effettiva dai genitori, avere formato un proprio nucleo familiare e avere già avuto il primo figlio. Quanto poi al numero di figli desiderati, non raggiungono il 20% coloro che ne desiderano meno di due, mentre circa il 30% (29,1% per i M, 33% per le F) ne desidera almeno tre. Il che dimostra che il desiderio di famiglia da formare non è al minimo ribasso. E ciò smentisce l'ipotesi di un calo del desiderio di paternità/maternità nei *Millennials*. Infatti sulle aspettative e progettualità i giovani italiani non si distinguono in modo rilevante rispetto ai coetanei dei paesi europei più avanzati: l'età più adatta per l'autonomia dalla famiglia di origine, l'entrata nella maternità/paternità e il numero dei figli desiderato sono coerenti con ciò che progettano e cercano di realizzare i giovani del resto d'Europa. In particolare avremmo in Italia una fecondità comparabile alla fecondità effettiva francese e non in deficit rispetto al rimpiazzo generazionale, come oggi stiamo tristemente constatando.

L'indagine in esame si arricchisce inoltre di altri dati sui due temi considerati (autonomia residenziale e nascita di un figlio) con un confronto longitudinale rispetto ai risultati ottenuti nel 2015. Allora il 34,9% dichiarava l'intenzione di uscire dalla casa della famiglia di origine entro 12 mesi e l'8,6% di avere il primo figlio.

Nel 2016 solo il 7,8% era di fatto uscito di casa, e ciò non stupisce. La novità è che il 24,6% aveva già avuto il primo figlio, a significare che il desiderio

⁴ E. SIRONI, A. ROSINA, M. MIGLIAVACCA, Progetti di autonomia e formazione della famiglia. Un'analisi delle intenzioni e dei comportamenti. In ISTITUTO GIUSEPPE TONIOLO, *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2017*, Bologna, Il Mulino, 2017, pp. 71-93.

e la progettualità di un figlio rimane più forte che non il desiderio di uscire dalla famiglia di origine. E d'altra parte la nascita del figlio evidenzia la costituzione di una famiglia di fatto, prima ancora che l'autonomia dai genitori.

Questi dati sembrano, quindi, evidenziare che il ritardo dei giovani italiani derivi prima di tutto dalle difficoltà di conquista dell'indipendenza dalla famiglia di origine, a cui, solo dopo, si aggiungono quelle di formare una famiglia e di generare il primo figlio; ritardi che influiscono poi sulla realizzazione completa del numero di figli desiderato. Quando infatti si introduce la variabile *contesto reale*, allora il numero di figli attesi si riduce in modo consistente, aumentando il gap tra fecondità desiderata e quella effettivamente realizzata.

Cercando di approfondirne le *ragioni*, gli AA. constatano che "oltre la metà dei rispondenti indica il legame con la famiglia di provenienza come un forte deterrente *all'uscita dalla casa* dei genitori. Le condizioni materiali, però, appaiono prevalenti nel giustificare il ritardo. Se le condizioni abitative sono rilevanti per il 60% degli intervistati, sono però il lavoro e la situazione economica generale a costituire gli ostacoli maggiori percepiti dai giovani (70%: *molto+abbastanza*) e dall'93% dei Neet, rispetto al raggiungimento della propria autonomia"⁵. Su tale ritardo influisce anche *il tipo di contratto lavorativo*: nel 70% dei casi, per quello indeterminato, che sale all'79,4% per quello determinato.

Rispetto alla *nascita del primo figlio*, i risultati sono coerenti con quelli visti per la conquista dell'autonomia. Emergono però delle conferme significative: mentre infatti non fa problema l'accudimento della prole, perché oggi si constata la crescita di una certa solidarietà familiare, o del partner o dei nonni, per più del 50% degli intervistati le difficoltà più critiche derivano dalle condizioni abitative, da aggiungersi a quelle lavorative ed economiche. Analisi più sofisticate confermano, in conclusione, alcuni dettagli sulla effettiva realizzazione del desiderio di genitorialità: decisiva è la condizione occupazionale di un lavoro autonomo, oppure dipendente ma a tempo indeterminato. Più penalizzati sono quindi i lavoratori a tempo determinato e, considerando anche la variabile area geografica, i giovani meridionali, presso i quali però la fecondità desiderata risulta prevalente.

Concludendo, possiamo rilevare che se la ricerca di autonomia e di fecondità, in appena qualche decennio passato, era determinata da fattori culturali, oggi essa è fortemente influenzata da fattori strutturali ed economici, sui quali però non è stata senza effetti rilevanti la serie delle precedenti tendenze culturali, a cui rapidamente si sono adeguate anche le generazioni degli stessi nuovi mi-

⁵ *Ibidem*, pp.82-85.

granti. «Di qui però si apre il grande spazio di una manovra improcrastinabile per urgenti politiche a favore della famiglia e delle scelte riproduttive, che consentano di uscire dalla cronica denatalità»⁶ strutturale e culturale del nostro Paese, oggi ancor più amplificata dalla recente recessione economica.

2. Relazioni familiari e sviluppo morale come fattori di protezione dal rischio

Da una lettura di carattere più generale, che occupa la prima parte del Rapporto sui temi della scuola, dei *Neet* e della famiglia, che specificamente ha tematizzato la transizione dei giovani alla vita adulta nei loro progetti di autonomia reale e desiderata attraverso una lettura socio-demografica, il Rapporto nella seconda parte, pur occupandosi della loro relazione con l'Europa (valori comuni, senso di appartenenza, mobilità, emigrazione) e con le nuove tecnologie (presenza *dei* e *nei* social network, stili di fruizione e di coinvolgimento, *trolling*, *bufale*, *hate speech*), continua ad approfondire il tema della famiglia. Lo fa esaminando, in modo particolare, l'influsso positivo della qualità delle sue relazioni interne, come fattore di protezione rispetto ai possibili comportamenti a rischio dei figli. Lo studio viene condotto in maniera molto argomentata e critica sia nella sua dimensione teorica di quadro fondativo, che empirica di ricerca multivariata⁷. Vi si aggiunge una interessante nota di originalità sostanziale, a nostro parere, inserendo come variabile interveniente un aspetto molto importante dell'educazione, oggi purtroppo trascurato, che è il fattore *sviluppo di moralità e norme sociali*, che qui gli AA. definiscono "dominio morale", considerandolo come quel complesso di atteggiamenti e comportamenti virtuosi, che ne qualificano il valore.

La ricerca è sostenuta da un quadro teorico molto robusto di studi e approcci qualificati (*"Emerging Adulthood"* di Arnett 2000, 2005, ecc.), e parte dall'ipotesi che: «i comportamenti a rischio possano essere l'esito di influenze e norme sociali, cui un contesto familiare supportivo e lo sviluppo della moralità nei giovani possono fungere da fattore protettivo in merito all'assunzione di sostanze»⁸. A tale scopo per lo sviluppo del tema della moralità sono stati elaborati i costrutti di moralità, ragionamento morale, condotta morale e disimpegno mo-

⁶ *Ibidem*, p.92.

⁷ E. MARTA, S. ALFIERI, A. BONANOMI e G. ARESI, Relazioni familiari e dominio morale come fattori di protezione dal rischio. In ISTITUTO GIUSEPPE TONIOLO, *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2017*, Bologna, Il Mulino, 2017, pp.157-183.

⁸ *Ibidem*, pp.157.

rale, come sono descritti dalla *Moral Foundation Theory* (J.Graham, J.Haidt, et al., 2012) in relazione all'importanza delle norme individuali e sociali per la scelta dei propri comportamenti. Il disegno di ricerca si muove su una duplice direzione: il rapporto tra moralità e relazioni familiari e quello tra moralità e comportamenti a rischio. In altre parole si propone di indagare un modello di relazione, causale per spiegare l'insorgenza di comportamenti a rischio (abuso di alcolici, consumo di sostanze psicoattive e rapporti sessuali) tra giovani adulti, considerando come antecedenti la qualità della relazione familiare e lo sviluppo della moralità.

2.1. Uno sguardo agli studi di supporto

L'ampia letteratura su questi temi rileva come ampiamente associato che "la qualità della relazione con i genitori (stile caldo, supportivo, connotato da vicinanza, accettazione e adeguato livello di controllo) è un importante e potente fattore di protezione"⁹, sia per i maschi che per le femmine, in particolare se proviene dal genitore dello stesso genere, anche se in ogni caso risulta avere maggiore incidenza il rapporto con la madre.

Rispetto ai costrutti teorici della moralità, sono stati utilizzati numerosi studi e ricerche scientifiche, da quelli di Bandura (1986, 1991, 2002), a quelli centrati sull'*etica dell'autonomia*, completati dall'*etica della comunità* e dall'*etica della divinità*, connotati questi da una visione trascendente che valorizza la sacralità e la dignità della persona, fino all'assunzione della *teoria relazionale* di Alan Fiske Page (1991) nei suoi quattro modelli teorici di lettura delle relazioni sociali. Ne è maturata una sintesi operativamente efficace, proposta da Haidt e colleghi (2008) nella "Teoria dei fondamenti morali"¹⁰. Ci soffermiamo brevemente, perché si focalizza sui processi, in base ai quali alcune condotte sono considerate morali e quindi, di riflesso, vengono dotate anche di un valore educativo, assai rilevante per la formazione morale dei giovani, preoccupazione costante di ogni educatore. Essa è fondata su quattro postulati chiaramente definiti, cioè:

1. la mente umana è predisposta a imparare norme e comportamenti legati al vivere sociale e alla morale;
2. essa si evolve socialmente e culturalmente nella declinazione dei principi universali;

⁹ *Ibidem*, pp.160.

¹⁰ J. HAIDT, *Morality* in "Perspective on Psychological Science", 2008, 3, pp. 65-72; A. BANDURA, *Social Cognitive Theory of the Morale Self*. In "Handbook of moral behavior and development theory, research and application", Hillsdale, NJ, Prentice-Hall, 1991.

3. ad essa si accompagna un processo automatico di distinzione tra ciò che è bene e ciò che è male;
4. ciò si constata sulla base di 5 fondamenti della moralità, espressi nei vari atteggiamenti etici, che poi formeranno il costrutto “*dominio morale*”, così individuati:
 - prendersi cura vs. fare del male
 - giustizia/equità/reciprocità/affidabilità
 - appartenenza al gruppo/lealtà
 - rispetto per l'autorità/leadership
 - sacralità del corpo/purezza/santità.

L'esemplarità di questi atteggiamenti sta nel fatto che ognuno di essi ha potuto essere correlato con specifiche virtù ed emozioni, come gli AA. riportano opportunamente.

Per contrario, il “disimpegno morale” si nutre del consenso su comportamenti ritenuti trasgressivi e non etici, giustificati senza l'intervento dell'autocensura, in una sorta di spirale che parte da azioni modestamente dannose, ma che tollerate e ripetute, diminuiscono il livello dell'autocensura fino ad arrivare a danni estremi, senza suscitare troppa angoscia¹¹.

2.2. Tre variabili da correlare

Il *disegno di ricerca* si trova così di fronte a tre variabili da correlare: comportamenti a rischio, relazioni familiari e moralità (*dominio morale*, costituito da norme sociali e individuali e contrapposto a disimpegno morale), in un campione di giovani adulti italiani, studiati attraverso un panel di circa 6.500 soggetti (dai 17 ai 33 anni, con *un'età media* attorno ai 25 anni e *ds.+/-* 4,7), per il 49,1% diplomati, 41% lavoratori, in funzione della messa in atto di comportamenti a rischio.

L'ipotesi di fondo è che la relazione con il padre è distintamente quella con la madre influiscano sul “dominio morale” del giovane (costituito dalla moralità individuale e collettiva e dai 5 fattori sopra elencati), e che queste, a loro volta, influenzino negativamente l'assunzione delle condotte a rischio.

2.3. I risultati ottenuti

L'indagine metodologicamente si dimostra condotta in modo corretto, preciso e chiaro nei vari passaggi, come anche nei processi statistici utilizzati. I ri-

¹¹ E. MARTA, *et al.*, p.166.

sultati perciò non possono che essere affidabili e interessanti. Mentre ne consigliamo una lettura più analitica, riportiamo alcune conclusioni che riteniamo più rilevanti per un educatore.

Innanzitutto viene confermato che:

- la variabile *dominio morale* è più alta nelle femmine rispetto ai maschi; mentre i comportamenti a rischio sono più alti e frequenti tra i maschi;
- non emergono importanti differenze tra maschi e femmine circa i rapporti sessuali, mentre i maschi tendono più delle femmine a far uso di droghe e alcol (*binge drinking*);
- generalmente si può affermare che all'interno di un clima familiare sano e propositivo, i giovani si formano con valori morali ed etici di profilo tendenzialmente elevato, dove la frequenza delle condotte a rischio è bassa o nulla. Tutte le variabili hanno un impatto positivo e significativo nel prevenire i comportamenti a rischio¹².

In particolare, si evidenzia che le variabili di qualità della relazione familiare, paterna e materna in termini di comunicazione, supporto e autonomia, hanno entrambi un influsso significativo, anche se è più rilevante il rapporto con la madre (più per i maschi e per i più giovani) rispetto a quello del padre.

Emerge però un dato di particolare interesse, e cioè che la variabile *dominio morale* gioca un ruolo fondamentale di dissuasione dai comportamenti a rischio, ancor più che la stessa qualità della relazione familiare con entrambi e/o ciascuno dei genitori. In altri termini, i comportamenti a rischio sono sì la risultante della qualità della relazione familiare, ma questa è *mediata* dal dominio morale del giovane. Nel modello utilizzato, infatti, la qualità della relazione con i genitori non ha un effetto diretto, importante, sui comportamenti a rischio dei giovani, **ma esso è mediato dal “dominio morale” dei giovani stessi, cioè dai loro principi morali ed etici che si sono costruiti e interiorizzati attraverso l'educazione.** In altre parole, la *qualità della relazione con i genitori* influisce *direttamente* sul *dominio morale*, ma *non direttamente* sui *comportamenti a rischio*. Su questi, invece, influisce in misura diretta e molto marcata il *dominio morale* dei giovani stessi¹³. Tutto ciò ci induce a concludere che a prevenire e a dissuadere i giovani dai comportamenti a rischio è più forte e determinante un robusto quadro di valori morali, formatosi attraverso l'educazione durante l'adolescenza, che non la stessa qualità della relazione con i genitori stessi, e neppure quella con la madre, che, oltretutto, ha sui figli un impatto dissuasivo maggiore di quello del padre. Infine, da una serie di analisi più sofisticate rispetto al genere

¹² *Ibidem*, p.174-175.

¹³ *Ibidem*, p.178.

e all'età osserviamo che il *dominio morale*, pur essendo più alto nelle femmine, esso per i maschi risulta un mediatore molto più incisivo e determinante nell'evitare i comportamenti a rischio. Ugualmente lo è per i più giovani (-24 anni) rispetto ai meno giovani (+24 anni)¹⁴.

In conclusione, gli AA. evidenziano come: «con il crescere dell'età la qualità della relazione familiare mantenga la sua importanza nella vita dei figli, ma soprattutto in termini di valori e di norme interiorizzate, capaci di rafforzare una identità adulta che ha individuato i suoi fondamenti nella moralità. Questo conferma sempre di più quanto sia importante per i genitori non solo generare, ma anche *curare* ed educare ai valori e ai principi morali»¹⁵.

3. La famiglia dell'adolescente: i due poli della relazione familiare.

Il "*dominio morale*" del giovane adulto viene preparato nell'adolescenza come effetto dello sviluppo morale personale. Esso matura attraverso il contributo di tutto il sistema-famiglia, oltre che degli altri fattori di contesto (la scuola) con i quali si allarga la propria esperienza umana.

Il Rapporto Giovani, qui in esame, opportunamente si estende allo studio di questi fattori, approfonditi da una specifica ricerca psicosociale, di carattere più pedagogico che sociopolitico¹⁶.

Il suo *quadro teorico* si contestualizza all'interno di quella che viene definita "*l'impresa evolutiva congiunta di genitori e figli*", in un sistema di "*protezione flessibile*", che non significa confusione di ruoli, ma una reciprocità asimmetrica tra genitori e adolescenti, dove i legami familiari sono connotati dal "*polo affettivo*" (*fiducia, supporto e comunicazione*) e dal "*polo etico*" (*rispetto delle regole, controllo e legittimazione*). Il compito dei genitori consiste allora nel bilanciare entrambi i poli per consentire ai figli l'interiorizzazione di ciò che è bene e di ciò che è male, di fare esperienza del limite, nel rispetto e nell'affetto presenti nel clima familiare. Se nel passato poteva essere prevalente il polo etico, oggi il rischio si pone nello sbilanciamento dell'educazione verso il polo affettivo. Ne emergerebbe, come ormai l'esperienza quotidiana ci presenta, l'allen-

¹⁴ *Ibidem*, p.181.

¹⁵ *Ibidem*, p.183

¹⁶ S. ALFIERI, E. SIRONI, E. MARTA, G. CURSI, "*Stare bene a casa e a scuola*": una ricerca sulla qualità delle relazioni familiari e scolastiche negli adolescenti. In ISTITUTO GIUSEPPE TONIOLO, *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2017*, Bologna, Il Mulino, 2017, pp.185-209. Lo studio fa parte di un'indagine più ampia "*Pianeta Adolescenza*" realizzata con la collaborazione del Centro Nazionale Opere Salesiane.

tamento del conflitto generazionale tra figli e genitori, che oggi sono più propensi alla “concessione immediata”, piuttosto che passare attraverso la “negotiazione”, che, invece, aiuterebbe anche gli adolescenti a superare gli ostacoli e le contrapposizioni senza giungere alla radicalità dei conflitti. Invece sembra che oggi gli adolescenti crescano senza essere educati e preparati alla “gestione dei conflitti”, complici anche i genitori che con difficoltà si pongono come persone capaci di “contenimento”. Talora la concessione è così immediata che viene a cadere lo stesso bisogno di contenerli.

Se “comunicazione” e “supporto” rimangono variabili indispensabili – che tuttavia vanno calibrate sempre in rapporto all’età e ai differenti ruoli genitoriali – il “controllo” della quotidianità dei figli costituisce una componente essenziale per la prevenzione dei comportamenti a rischio. E poiché si tratta di un atteggiamento complesso, esso richiede di essere gestito dai genitori con molta saggezza tra i due poli della *intrusività* e del *ricatto*. In questa prospettiva il Rapporto preferisce valorizzare il concetto di *monitoring*, “inteso non come controllo intrusivo dei figli, rigido e avulso dalle loro esigenze, ma come una forma costruttiva di “*prendersi cura*” attraverso la regolamentazione di prassi”¹⁷, bilanciate tra la promozione dell’autonomia personale rispetto ai compiti di sviluppo, e l’autoregolazione di fronte all’esplorazione del mondo esterno nonché all’inserimento nella vita attiva. Ne verrebbe così rafforzata la dimensione preventiva e progettuale, in un clima positivo di stimoli costruttivi e promozionali.

L’altra categoria presa in considerazione, la “*protezione flessibile*”, viene applicata all’aiuto genitoriale offerto nelle sue varie forme di orientamento tra le diverse opportunità di scelta, offerte dall’organizzazione sociale, in un contesto familiare di apertura attiva alla società, in cui sia presente il valore della responsabilità nei confronti degli altri. Ciò potrebbe tradursi anche in una maggiore sensibilità sociale, disposta ad impegnarsi nel volontariato e forse anche nella vita politica più esplicita e diretta.

L’indagine, che stiamo presentando, ha interessato 849 adolescenti, attorno ai 16 anni, nei primi tre anni di scuola media superiore, ai fini di indagare sulla qualità e complessità delle loro relazioni nel contesto familiare, cioè sugli aspetti della comunicazione interna, del supporto e della intrusività genitoriale, dell’autonomia percepita, degli eventuali conflitti e della loro partecipazione ai vari problemi della famiglia.

In modo sintetico ne presentiamo i risultati più interessanti, relativi a M(aschi) e F(emmine) in rapporto al padre e alla madre, dove sui parametri scelti

¹⁷ *Ibidem*, p.192.

il punteggio minimo è 0, e il punteggio massimo è 4:

- *Comunicazione*: per entrambi M e F con la madre è molto più elevata (3,35), rispetto a quella col padre (3,05), anche se le F accusano una comunicazione più difficile con entrambi, più frequente e calorosa con la madre, forse per una più facile identificazione.
- *Supporto percepito*: per entrambi M e F è molto alto; sia per quello ricevuto dalle proprie madri (3,58), che dai padri (3,43) senza differenze statisticamente significative tra M e F.
- *Intrusività percepita*: è piuttosto bassa; quella della madre (2,10) e del padre (2,00); senza differenze statisticamente significative tra M e F.
- *Promozione dell'Autonomia che viene dalla madre (3,12) e dal padre (3,09)* non presenta differenze statisticamente significative tra M e F. Emergono tuttavia evidenze che le F ritengono che il padre promuova la loro autonomia in maniera leggermente inferiore rispetto ai loro pari M.
- *Conflitto*: le F (2,92) più dei M (2,54), riportano, livelli maggiori di conflittualità con la madre (2,68). Con il padre (2,49) invece non vi sono differenze statisticamente significative tra M (2,41) e F (2,60).
- *Partecipazione in famiglia* sulla possibilità di avere voce e discutere sulla vita quotidiana risulta più alta della media (2,79): più per le F (2,85) che per i M (2,75).

In conclusione, la qualità delle relazioni familiari emergenti da questa indagine è apparsa molto soddisfacente, confermando una tendenza ormai nota nel nostro paese, definita “modello della famiglia affettiva”, dove i livelli di comunicazione, supporto e autonomia degli adolescenti sono elevati, senza che essi sentano più la necessità di scontrarsi per raggiungere i propri obiettivi personali, ma anzi con la possibilità di far presente liberamente la propria voce a livello anche decisionale su temi di comune interesse per la famiglia.

4. Conclusione

L'insieme dei risultati presentati e delle osservazioni via via espresse ci aprono ad alcune riflessioni pedagogiche e operative, soprattutto in riferimento all'educazione familiare, bisognosa di una sempre più costante e insistente attenzione ai diversi livelli della società.

Non entriamo in merito al dibattito politico sulle misure urgenti, sistematiche e strutturali, da intraprendere oggi a sostegno della famiglia per uscire dall'inverno demografico da tempo rilevato. Già lo hanno fatto voci assai autorevoli del nostro Paese, con opportune riflessioni sia rispetto alla rispettiva situazione economica che all'uscita dalla famiglia, all'inserimento nel lavoro e all'apertura

verso l'Europa oggi ricercata, purtroppo, più per esigenze vitali di occupazione e di lavoro che per interessi culturali.

Ci preme, invece, sottolineare che la sfida dell'educazione oggi si viene a giocare sulla promozione di valori etici e morali insieme alla capacità pedagogica di renderli appetibili e decisamente interiorizzati. Ce lo conferma l'indagine, più sopra presentata, sulla necessità di rafforzare sempre più quello che è stato definito il "dominio morale", come consistenza e stabilità della struttura etica della persona. La famiglia può ben poco sulla prevenzione al rischio dei propri figli, se non è stato prima costruito un solido fondamento morale, che più profondamente, e nel nostro caso, direttamente (*cf. la correlazione statistica*), ha la forza di prevenire comportamenti devianti di dipendenza nelle sue più svariate e nuove tipologie, oggi emergenti nella società.

L'importanza di tale fondamento supera il puro riferimento alla prevenzione per i vari tipi di rischio, ma si esprime in maniera esplicita, quando viene consolidato invece in una struttura di personalità, organica e robusta, capace di una vera autonomia, intesa non solo come indipendenza dal controllo dei genitori, ma soprattutto come positiva costruzione di sé e formazione del carattere, in vista di una personalità coerente e virtuosa.

Il "Rapporto Giovani" mostra così che a fare la differenza nello sviluppo dei nostri giovani verso la maturità della persona si pongono una solida educazione umana virtuosa insieme ad una formazione professionale qualificata. Chi non è stato aiutato a superare le proprie fragilità non solo fatica a cogliere e a servirsi delle opportunità offerte dal proprio contesto, ma rischia di restarne sempre più emarginato. In questa prospettiva il compito della famiglia e dei genitori, anche nella loro specificità di genere, si rende sempre più educativamente necessario e urgente.

Per questa ragione vitale occorre realizzare un impegno politico ed economico a misura di famiglia, che ne sostenga i carichi familiari, un fisco che dia preferenza alla sua centralità nella vita sociale a rischio di frammentazione e isolamento. Ma accanto al tema politico, c'è poi anche un altro grande tema culturale che deve essere maggiormente diffuso. È la necessità di costruire *un discorso pubblico e positivo sulla famiglia*, che ne diffonda sempre più il suo reale potenziale positivo, la sua presenza indispensabile, come valore, risorsa, bene efficace, su cui è necessario investire politicamente e programmaticamente in modo prioritario. La famiglia, infatti, genera bene comune e solidarietà in misura straordinaria e unica, un patrimonio di servizi alla persona che non è marginale e che costituisce la cifra positiva di una comunità a misura d'uomo. Per questo, è necessario (anche politicamente!) valorizzarla, sostenerla, difenderla, cominciando finalmente a parlarne bene e a ragionarne in termini operativi, educativi, fiscali e politici, come appare dal programma della prossima Conferenza Nazionale sulla Famiglia, in calendario nei prossimi giorni di fine settembre.

Schede sui principali Rapporti: Svimez 2017, Fondazione per la Sussidiarietà, Non profit

GUGLIELMO MALIZIA¹

Al Sud si rafforza lo sviluppo, ma rimane il divario con il Centro-Nord Il Rapporto Svimez 2017 sull'economia del Mezzogiorno

Nel 2016 il Mezzogiorno ha registrato un secondo anno favorevole a livello economico². Il consolidamento della crescita può essere attribuito a vari fattori: l'aumento dei consumi e degli investimenti privati, il recupero da parte dell'industria manifatturiera e l'andamento positivo del turismo. Nonostante ciò, con il trend attuale il Sud potrà raggiungere i livelli pre-crisi solo dieci anni dopo del Centro-Nord.

In 2016 the South of Italy recorded a favorable year at economic level. The growth can be attributed to various factors: the increase in consumption and private investment, the manufacturing industry recovery and the positive trend of tourism. Nevertheless, with the current trend the South could reach pre-crisis levels only ten years after the Centre-North of Italy.

1. L'economia del Mezzogiorno: positiva per il secondo anno

Nel 2016 il Pil del Sud si è caratterizzato per un andamento simile a quello del 2015: infatti in questo anno la crescita nel Meridione è stata dell'1% rispetto allo 0,7% del Centro-Nord; a sua volta, il 2016 ha registrato nel Mezzogiorno un aumento sempre dell'1%, mentre le altre due circoscrizioni si sono fermate allo 0,8%. Se in riferimento all'evoluzione dell'economia nel nostro Paese questi dati sono senz'altro positivi, essi lo sono molto di meno qualora vengano confrontati con l'Europa: infatti, dall'inizio della recessione nel 2008 la differenza dell'Italia rispetto all'Area dell'Euro è salita di dieci punti percentuali e di dodici con l'intera UE; inoltre, il Sud ha assistito nel periodo 2001-16 ad una riduzione del 7,2% del suo Pil in paragone ad un aumento del 23,2% nell'UE.

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

² Cfr. *Rapporto Svimez 2016 sull'economia del Mezzogiorno*. Anticipazioni dei principali andamenti economici e sociali, Roma, Svimez, 28 luglio 2017.

Alla base dell'andamento favorevole del 2015-16 si riscontra la crescita dei *consumi* e degli *investimenti* dopo ben sette anni di riduzioni. Venendo ai particolari, nel 2016 i consumi finali interni sono saliti dell'1% e quelli delle famiglie dell'1,2%. Inoltre, si è registrato un aumento del 2,9% degli investimenti e la percentuale ha raggiunto il 5,2% nell'industria in senso stretto, dopo anni di diminuzioni, e di ben l'8,7% nell'edilizia, mentre l'agricoltura ha visto un calo del 3% che, però, è venuto dopo la crescita record del 4,2% nel 2015. Nel 2016 si riscontra una notevole riduzione degli investimenti pubblici che, però, va attribuita a cause contingenti connesse con il fatto che nel 2015 si era dovuto intensificare di molto la spesa pubblica per non perdere i contributi dell'UE che venivano a scadenza proprio quell'anno: in ogni caso nel 2016 gli investimenti privati hanno più che compensato il calo di quelli pubblici. Alla lista degli aumenti vanno aggiunti quelli del settore manifatturiero, dei servizi, del turismo e dell'export.

L'andamento del Pil non è omogeneo sul piano territoriale, ma risulta notevolmente diversificato a seconda delle *Regioni*. La Campania è la prima per tasso di sviluppo, 2,4%, non solo nel Sud, ma anche in Italia, e tale esito arriva alla fine di un triennio di costante crescita da attribuire soprattutto all'industria e al turismo. Al secondo posto si colloca la Basilicata, che è pure tra le prime in Italia, benché nel 2016 si riscontra un rallentamento dello sviluppo dal 5,4% dell'anno precedente al 2,1%: anche in questo caso è l'industria a svolgere un ruolo trainante. Segue il Molise con l'1,6% da attribuire principalmente alle costruzioni e, in secondo luogo, ai servizi. In Calabria il Pil ha ottenuto un aumento dello 0,9%, dovuto in particolare all'industria e ai servizi che hanno compensato un'annata agricola molto sfavorevole. In Puglia si è ottenuto un +0,7% da attribuire tutto all'industria che ha supplito alle difficoltà dell'agricoltura e alla mancata crescita dei servizi. Dopo due anni negativi, la Sardegna ha registrato un aumento dello 0,6% dovuto principalmente all'industria. In Sicilia si è avuta solo una ripresina dello 0,3% su cui si riflettono gli andamenti negativi dell'agricoltura e dell'industria, mentre unicamente i servizi hanno influito positivamente. L'Abruzzo è l'unica Regione del Sud con un tasso negativo dello 0,2%, conseguenza in particolare della notevole diminuzione dell'agricoltura e del calo dell'industria.

2. L'emergenza sociale

La condizione di *povertà assoluta* riguarda il 10% della popolazione meridionale, mentre nel Centro e nel Nord il dato si ferma a poco più del 6%. Tale situazione tende a concentrarsi nelle periferie delle aree metropolitane e pure nei

comuni con meno di 50.000 abitanti, anche se in questo caso con percentuali più ridotte. Inoltre, nel Sud il rischio di povertà si caratterizza per una probabilità che è il triplo di quella riscontrabile nelle altre due circoscrizioni territoriali. La povertà impedisce la ripresa dei consumi e le politiche di austerità riducono di molto le potenzialità del welfare pubblico di ridurre le disparità attribuibili al mercato.

Il Mezzogiorno ha perso la connotazione di area *giovane* e di serbatoio delle nascite per il resto dell'Italia: gli ultimi quindici anni, al netto degli stranieri, hanno registrato un calo 393.000 abitanti nel Sud, mentre il Nord ne ha guadagnati 274.000. Se ci si limita al 2016, la diminuzione ammonta a 62.000 persone e va attribuita a una riduzione di 96.000 italiani rispetto a un aumento di 34.000 stranieri, mentre nel Centro-Nord il calo si limita a 14.000. A ciò va aggiunto che negli ultimi quindici anni sono emigrate dal Mezzogiorno 1,7 milioni di persone, mentre è ritornato solo un milione per cui il saldo è negativo di 716.000, e il 72,4% sono giovani entro i 34 anni di cui 198.000 possiedono un titolo di laurea.

Nel 2016 migliora l'*occupazione* ma non influisce sull'emergenza sociale. Più precisamente, gli occupati aumentano dell'1,7%, pari a 101.000 persone, ma il totale si colloca a distanza di 380.000 rispetto ai traguardi raggiunti nel 2008. Benché la crescita dei dipendenti a tempo indeterminato è maggiore nel Sud per effetto della decontribuzione, tuttavia l'aumento dei lavoratori anziani e del part-time sta cambiando la struttura e la qualità dell'occupazione e deprime i redditi complessivi, consolidando un grave dualismo generazionale.

3. Previsioni e proposte

L'aumento del PIL dovrebbe continuare nel 2018 e collocarsi nel Sud allo 0,9%. La Svimez *prevede* che il fattore principale della crescita sia costituito dalla domanda interna e più precisamente dai consumi totali e dagli investimenti. Anche l'occupazione dovrebbe aumentare di una percentuale dello 0,6%. È assolutamente necessario che non si attivino le clausole di salvaguardia riguardanti la crescita delle aliquote IVA per circa 15 miliardi perché l'incidenza più sfavorevole si avrebbe al Sud.

Il biennio positivo 2015-16 ha certamente riaperto le speranze relativamente al *futuro* del Mezzogiorno. Tuttavia i risultati conseguiti non sembrano sufficienti per fare uscire il Sud dal circolo vizioso in cui si trova attualmente e che vede collegati ridotta produttività, limitata accumulazione e inferiore benessere. Infatti, se la dinamica dello sviluppo continuerà con gli andamenti del biennio, il Mezzogiorno riuscirà a ritornare nella situazione in cui si trovava prima della

crisi soltanto nel 2028, cioè con un ritardo di dieci anni in confronto con il Centro-Nord.

La Svimez *propone* di intensificare e rendere stabili gli interventi che il Governo ha avviato negli ultimi tempi. Si tratta anzitutto del prolungamento degli esoneri contributivi per le nuove assunzioni, del credito d'imposta per gli investimenti e dei contratti di sviluppo. Tra gli strumenti agevolati non vanno dimenticati il Masterplan e i Patti per il Sud. Centrale dovrebbe essere l'attivazione delle Zone Economiche Speciali (ZES) per le sole aree meridionali che dovrebbe consentire un'azione condivisa e partecipata fra tutti gli attori presenti. È necessario che continui ad essere operativo il "Decreto Mezzogiorno" che obbliga le Amministrazioni Centrali dello Stato a destinare al Sud una quota della loro spesa ordinaria in conto capitale, rapportata alla numerosità della popolazione. Contemporaneamente bisognerebbe ripensare la Politica di coesione, ottenendo margini più ampi di flessibilità nel bilancio, ponendo fine alle politiche di austerità, rivedendo il Fiscal Compact allo scopo di rilanciare gli investimenti pubblici e prendendo come orizzonte di riferimento il Mediterraneo.

Si tratta di proposte certamente valide: è però necessario che non siano interventi contingenti, una tantum, ma devono diventare strutturali. Inoltre, mi permetto di suggerire per la seconda volta che l'investimento in capitale umano comprenda anche e in particolare la *IeFP* perché nel 2016 le assunzioni di persone con qualifica professionale si sono caratterizzate ancora una volta per una crescita e nel biennio precedente si sono contraddistinte per il raddoppio delle entrate³.

³ 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, pp. 18-19.

Far crescere la persona La scuola di fronte al mondo che cambia Fondazione per la Sussidiarietà

Per evitare ai lettori una ricerca in precedenti numeri, richiamo qui quanto precisato nella presentazione di un precedente volume che, cioè, la Fondazione per la Sussidiarietà è una organizzazione che realizza attività di ricerca, formazione e divulgazione intorno ai temi sociali, economici e politici, con lo scopo di diffondere una visione della società basata sulla centralità della persona e sul principio di sussidiarietà. Il libro, che viene qui presentato, è parte di una serie di pubblicazioni che affrontano i temi caldi della vita sociale ed economica secondo un'idea di cultura e di società per l'uomo.

In order to prevent readers from searching in previous numbers here I report what has already been stated in a previous volume, that is: the "Fondazione per la Sussidiarietà" (Subsidiarity Foundation) is an organization which carries out research, training and dissemination of social, economic and political issues with the aim of promoting a vision of society based on the centrality of the person and the principle of subsidiarity. The book here presented is part of a series of publications addressing the challenging topics of social and economic life.

Negli ultimi decenni l'avvento della società della conoscenza ha provocato uno scenario di continui radicali mutamenti verso nuove forme di vita e di organizzazione sociale. In particolare, per quanto riguarda l'ambito che qui più interessa, si sono accresciute enormemente le opportunità di accedere all'informazione e al sapere, ma d'altra parte si richiedono adattamenti e competenze nuove che, se mancano, possono provocare emarginazione ed esclusione sociale. È indubbio che le trasformazioni in atto hanno forti riflessi sulla istruzione e sulla formazione e ne richiedono una incisiva riforma, ma il sistema educativo stenta a tenere il passo. In questo contesto, *obiettivo* del volume è di esplorare le prospettive che si aprono per la scuola di fronte ad una società in continuo mutamento⁴.

1. La scuola di fronte al mondo che cambia

Una delle principali questioni da affrontare in questo contesto si pone riguardo all'affermarsi di un modello di scuola che si costruisce fondamentalmente sulla rispondenza a criteri di razionalità strumentale, sulla preoccupazione di assicurare l'efficienza dei mezzi rispetto ai fini. Si tratta sostanzialmente di una impostazione *funzionalista* o utilitarista di natura neo-liberale,

⁴ Cfr. G. VITTADINI (a cura di), *Far crescere la persona. La scuola di fronte al mondo che cambia*, Milano, Fondazione per la Sussidiarietà, 2016, pp. 183.

correlata strettamente con le logiche e le esigenze del mondo produttivo, che persegue come finalità fondamentali l'efficacia organizzativa, la relazione con il sistema economico, la formazione di competenze spendibili sul mercato del lavoro e la messa a punto di sistemi di valutazione in grado di misurare il rapporto costi/benefici.

Di fronte alle forti pressioni di natura prettamente efficientista, la scuola è chiamata anzitutto a confermare e potenziare il principio della *centralità della persona*, in tutte le sue dimensioni, compresa quella spirituale, puntando ad assicurare la presa in carico dello studente mediante un'azione di accompagnamento-orientamento che vada oltre i confini del tempo-scuola. In secondo luogo, la ricerca della qualità deve diventare prioritaria perché la qualità contribuisce in misura particolarmente rilevante a legittimare l'esistenza di una scuola, a renderla credibile e a giustificare il suo finanziamento con denaro pubblico. In terzo luogo, la costruzione della comunità educativa trasforma la scuola da luogo di espletamento di formalità burocratiche o di sviluppo personale, avulso dal contesto, in un ambiente in cui il processo di apprendimento-insegnamento diviene tessuto connettivo dei rapporti tra le componenti, che assurgono a co-attori di una progettualità educativa aperta e inclusiva secondo principi di collaborazione, accoglienza e condivisione.

In questo contesto, va tenuto presente che di fronte alle trasformazioni più recenti avvenute nel sistema economico risulta pienamente inadeguata la vecchia immagine della scuola che trasmette nozioni. Al contrario, studi di questi ultimi anni hanno evidenziato che il processo di insegnamento-apprendimento più efficace è quello che, senza dimenticare i saperi, mira in particolare a sviluppare gli aspetti della personalità, che la letteratura scientifica classifica come le *"cinque grandi dimensioni"*: apertura all'esperienza, coscienziosità, amicalità, estroversione e stabilità emotiva. Pertanto, non basta più trasmettere dei contenuti in senso stretto, ma bisogna principalmente promuovere negli allievi qualità umane, dette "non cognitive".

In conclusione, l'attuale recupero della centralità del capitale umano può trovare il massimo di potenzialità solo in un modello *"personalista"*, che pone al centro la persona e non il sistema economico o le imprese o l'occupabilità. In questo caso è la persona che diviene il fine a cui vengono subordinati la crescita e i processi di istruzione/formazione. Pertanto, lo sviluppo non ha senso se dovesse ledere anche un solo soggetto. L'istruzione e la formazione non si giustificano in quanto esigenze oggettive del tempo, ma perché le persone vi riconoscono un'esperienza che le fa crescere. Livelli anche molto elevati di crescita economica e un'ampia diffusione dell'istruzione e della formazione non sono sufficienti se al tempo stesso non rendono più persona ogni persona. Non è accettabile che la realizzazione dell'uomo si riduca al suo lavoro: il percorso

da porre in essere è invece quello opposto di rendere il lavoro, l'occupabilità e l'economia strumenti per sviluppare a pieno ogni persona e tutta la persona.

2. Far crescere la persona potenziando autonomia e parità

L'altro assunto principale del volume è che la scuola cambia davvero solo se punta sull'introduzione di un sistema pieno ed efficace di *autonomia e parità*. Ricordo che la prima, pur essendo stata introdotta in Italia ormai da quasi 20 anni e completata 15 anni fa dalla Legge n. 62/2000 sulla parità, tuttavia non solo non ha compiuto progressi apprezzabili, ma si è anche indebolita, mentre la parità è rimasta di fatto inattuata sul piano economico. Nel prosieguo, si richiameranno le ragioni che giustificano il consenso generale sull'autonomia e poi si preciseranno i motivi del legame con la parità⁵.

La scelta dell'autonomia corrisponde ad un orientamento comune ai Paesi dell'*Unione Europea*. Dopo la delusione provata nei confronti delle riforme globali venute dall'alto, il fulcro dei processi di rinnovamento si è spostato sulla singola realtà scolastica, sul progetto educativo d'istituto, sull'innovazione dal basso. In un contesto di continuo mutamento la possibilità di soddisfare le esigenze che insorgono incessantemente dipende in primo luogo dalla rapidità degli interventi. Inoltre, le probabilità di successo di un'innovazione sono maggiori quando l'insegnante ne è partecipe, la sente propria, ha contribuito personalmente ad elaborarla, approvarla, attuarla. Soprattutto, l'autonomia viene vista attualmente come una strategia fondamentale del miglioramento della qualità dell'istruzione attraverso la valorizzazione della comunità educativa come perno del cambiamento.

In questa linea va messa in risalto la *consonanza profonda* tra autonomia e parità: infatti, le ragioni dell'autonomia sono le stesse che fondano la parità. Alla base di ambedue le strategie si riscontra la medesima idea del primato della società civile sullo Stato. Inoltre, autonomia e parità si costruiscono sulla libertà dei soggetti educativi (docenti, studenti e genitori). In terzo luogo le scuole paritarie si presentano come istituti capaci di dare un contributo valido per affrontare in modo vincente la questione centrale nell'attuale dibattito sull'istruzione in Europa e nel mondo che è quella della qualità, ampliando lo spazio della competizione in termini di efficacia e di efficienza che può potenziare

⁵ Per maggiori approfondimenti cfr. in questo numero di Rassegna CNOS il mio articolo "Autonomia, parità e libertà di scelta educativa. Un documento unitario del Consiglio Nazionale della Scuola Cattolica della CEI".

l'innovatività dal basso. E non è solo l'autonomia ad offrire un supporto alla parità, ma la relazione è reciproca nel senso che la seconda può fornire un apporto molto significativo allo sviluppo dell'altra: infatti, l'esistenza di una molteplicità di gestori esige dallo Stato di tenere separata la funzione di governo del sistema educativo da quella di erogatore di un servizio.

Non si può certamente negare che con la Legge n. 107/2015 l'autonomia abbia fatto ulteriori progressi, ma anche in questo caso essi hanno riguardato prevalentemente il piano dei principi. A livello pratico la realizzazione è stata piuttosto *modesta* per gli ostacoli incontrati e il futuro non appare affatto roseo, tenuto conto che l'attuazione de "La buona scuola" è destinata a confrontarsi con le resistenze non solo dell'apparato burocratico, ma anche di gran parte dei docenti che si sono finora dimostrati contrari alla riforma.

Da ultimo, con la Legge n. 107/2015 *si è persa* l'occasione di fare importanti passi avanti nella realizzazione della parità economica tra scuole statali e non. Infatti, non solo la riforma non ha reso effettiva la libertà di scelta educativa sul piano economico – misura attesa ormai da quasi settanta anni – perché ha previsto una detrazione fiscale insignificante per i genitori che iscrivono i figli alle scuole paritarie, ma ha anche creato una serie di gravi problemi per queste ultime, introducendo misure di grande portata, ma garantendo risorse solo per le scuole statali – come la previsione del curriculum potenziato che pone serie difficoltà alle scuole paritarie che non possono contare sull'organico funzionale; la digitalizzazione rispetto alla quale le scuole paritarie potrebbero non essere in grado di competere; l'alternanza scuola-lavoro (ASL) che impone obblighi ulteriori alle paritarie specialmente con la introduzione di 400/200 ore di ASL nel triennio senza assicurare i mezzi per adempierli; il piano straordinario di assunzioni che potrebbe produrre una emorragia di insegnanti delle paritarie –.

Il rapporto è certamente *valido* sia per le tesi sostenute sia per le argomentazioni utilizzate. Inoltre, risultano particolarmente interessanti le esperienze di scuola buona che vengono presentate nel testo. Forse si sarebbe dovuto dare maggiore spazio all'indicazione delle strategie concrete da mettere in atto al fine di realizzare anche nel nostro Paese l'autonomia e la parità in maniera soddisfacente.

Non Profit, qui il lavoro cresce (in Vita)

Nel decennio della crisi economica il lavoro soprattutto giovanile è diventato una questione nazionale.

Un comparto della nostra economia, che fa eccezione all'andamento negativo ricordato anche nell'Editoriale di questo numero di Rassegna CNOS, è rappresentato dal Terzo Settore e, nel prosieguo, si cercherà di descrivere tale situazione favorevole, evidenziando le ragioni che la giustificano e le potenzialità in essa insite per tutto il sistema

Over the last decade youth work has become a national issue.

A sector of our economy which is the exception to the negative trend is the third sector.

In the following document this favorable situation will be described, highlighting the reasons and the potentialities.

Nel decennio della crisi economica il lavoro soprattutto giovanile è diventato una *questione nazionale*. Al riguardo l'editoriale di questo numero di "Rassegna CNOS" fornisce i dati in maniera dettagliata: qui mi limito a ricordare soltanto quelli essenziali. Nel 2016, pur essendoci stata una ripresina, la porzione dei giovani del gruppo di età 15-24 con un'occupazione remunerata raggiungeva appena il 16% sull'intero territorio nazionale, scendendo al 12% nel Sud, e ambedue le cifre si collocavano molto al di sotto della media UE; inoltre, il tasso di disoccupazione costituiva il doppio della quota UE (34,1% rispetto al 17,2%) e il nostro Paese era al terzo posto nella classifica europea dopo la Grecia (46,7%) e la Spagna (42,1%). Un comparto della nostra economia che fa eccezione all'andamento appena ricordato, è rappresentato dal Terzo Settore e, nel prosieguo, si cercherà di descrivere tale situazione favorevole, evidenziando le ragioni che la giustificano e le potenzialità in essa insite per tutto il sistema⁶.

1. Il Terzo Settore: le organizzazioni e gli addetti

Nell'ultimo scorcio del XX secolo si è realizzato, particolarmente nel nostro continente, il passaggio dallo Stato-gestore allo Stato-garante promotore. L'idea di Stato-gestore è entrata in crisi all'inizio degli anni '80 insieme con il modello assistenziale di welfare state. La dilatazione eccessiva dei compiti dello Stato sul piano socio-assistenziale, che non è più sostenuta dalla copertura contributiva dei cittadini, ha causato gravi problemi finanziari, mentre dal punto di vista organizzativo si sono moltiplicati i casi di spreco, inefficienza, burocratiz-

⁶ *Non profit, qui il lavoro cresce*, in «Vita», 06 (giugno 2017), pp. 1-82.

zazione e clientelismo. Ma la statalizzazione della società ha prodotto i suoi effetti più negativi alla radice stessa del vivere associato: soffocamento della creatività dei mondi vitali, deresponsabilizzazione delle persone nella soddisfazione dei loro bisogni essenziali e crescita di un "privatismo" che consiste nel ricercare la propria realizzazione nel consumo delle merci. Pertanto, il *nuovo Stato* si presenta come garante della soddisfazione per tutti i cittadini dei bisogni fondamentali, benché non più primariamente gestore anche se lo rimane in via sussidiaria: in altre parole, la sua funzione va pensata come *garante promotore*.

Questa trasformazione rinvia ad una impostazione della dinamica sociale a tre dimensioni, che abbandoni il mercato, pubblico privato e che riconosca e potenzi il *Terzo Settore o privato sociale*. Ricordo, poi, che quest'ultimo si definisce come il complesso delle attività di produzione di beni e servizi, create dall'iniziativa dei privati e condotte senza scopo di lucro, ma con finalità di servizio sociale. In tale ambito assume una particolare rilevanza il principio di sussidiarietà che ha una duplice valenza: in senso verticale, nei rapporti fra Enti territoriali di governo; in senso orizzontale, nelle relazioni fra gruppi sociali e in quelli fra pubblico, privato sociale e privato.

Venendo più nel dettaglio, il Terzo Settore comprende anzitutto le *organizzazioni* che erogano servizi sociali, assistenziali e sanitari: al riguardo il modello è costituito dalla cooperativa sociale⁷. Negli ultimi anni tale ambito si è allargato fino ad includere una serie di attività connesse con il benessere delle comunità. In proposito si possono ricordare: le cooperative del "working buy out" che è un'operazione di acquisto di una società realizzato dai dipendenti dell'impresa stessa; le attività fondate sulle rigenerazioni dei luoghi e lo sviluppo locale; la formula dell'affitto del ramo d'impresa; l'agricoltura ad impatto sociale.

Secondo un'indagine Istat del 2011 il Terzo Settore dà occupazione a circa 960.000 persone. Più precisamente si tratta di 681.000 dipendenti, di 271.000 lavoratori esterni e di 7.000 lavoratori temporanei. Il numero complessivo è indubbiamente rilevante, ma ancora più significative risultano le percentuali di crescita in confronto con il 2001: 169,4% per la prima e la seconda delle categorie menzionate sopra e 130% per la terza. Inoltre, tali cifre risalgono a oltre cinque anni fa per cui, tenuto conto degli andamenti tendenziali, è molto probabile che attualmente si sia superato abbondantemente il milione di addetti.

Di fronte ai numeri appena citati sorge spontaneo l'interrogativo di come *spiegarli* perché sono in totale controtendenza a confronto con quelli generali e soprattutto con i 900.000 posti di lavoro persi nel periodo della recessione. Una

⁷ Cfr. S. ARDUINI, *Ecco perché la "care economy" non smette di creare occupazione*, in *Non profit, qui il lavoro cresce*, o.c., pp. 35-37.

prima ragione va ricercata nella natura delle attività del Terzo Settore che rispondono ad esigenze essenziali e in continua crescita. Influisce anche il tipo di organizzazione proprio del privato sociale: la realizzazione del welfare non viene affidata a pacchetti di beni o servizi erogati direttamente da parte dello Stato o delle sue strutture, quanto alla garanzia della possibilità di produrli attraverso forme di auto-organizzazione e di autogestione degli stessi cittadini, singoli o comunità, anche se con il sostegno dello Stato. In altre parole, l'operatore della cooperativa sociale è partecipe dell'attività posta in essere, la sente propria, ha contribuito personalmente ad elaborarla, approvarla ed attuarla. Un'altra ragione della crescita dell'occupazione nel privato sociale consiste nelle professionalità a cui puntare in questo comparto: più precisamente ne sono state indicate ben 25⁸.

2. Il non profit promuove l'eguaglianza

Con l'affermarsi della concezione dello Stato garante promotore è emersa dal basso un'esigenza di *solidarietà come domanda sociale*, caratterizzata da contenuti positivi, che si esprime in processi come il volontariato, l'impegno associativo, la ricerca di esperienze nuove di lavoro e di rapporti interpersonali o comunitari. Nel concetto di solidarietà rimane l'aspirazione alla giustizia sociale e al superamento delle disuguaglianze tradizionali. Però la nuova solidarietà dovrà coniugare contemporaneamente i bisogni della soggettività, dare soddisfazione alle esigenze individuali, valorizzare il diritto di ciascuno alla differenza. È centrale il concetto di corresponsabilità: la solidarietà non va confusa con l'assistenzialismo, ma richiede che ogni persona, anche l'emarginato, diventi attore dell'avvenire proprio e collettivo.

Secondo l'economista e premio Nobel *Joseph Stiglitz*, il nostro Paese detiene in proposito un triste primato, nel senso che da noi il livello delle *disuguaglianze* sarebbe tra i più elevati nel mondo⁹. La ragione sta nella condizione dei

⁸ Esse sarebbero: il welfare manager; il digital strategist; il valutatore; il project manager; il senior corporate and major donors fundraiser; l'amministratore di progetto; il responsabile sviluppo ricerca; il responsabile lasciti e major donors; lo strategic fundraiser; il mediatore linguistico e culturale; la nurse coach; il manager della raccolta fondi; il progettista socio-sanitario; lo specialista in raccolta fondi; il campaign manager; il donor care; il responsabile risorse umane; il progettista europeo; il programme manager; il terapeuta ricreativo; l'operatore educativo riabilitativo; il disability manager; il fisiatra/fisioterapista; il case manager; l'hospital director. Cfr. 25 professioni su cui puntare, in *Non profit, qui il lavoro cresce*, o.c., pp. 35-37.

⁹ Cfr. M. DOTTI, *La disuguaglianza dei redditi è la malattia. Il non profit la cura. Dialogo con Joseph Stiglitz*, in *Non profit, qui il lavoro cresce*, o.c., pp. 48-49.

ceti medi dissanguati e in quella della base della popolazione immiserita, mentre l'1% riesce a lucrare profitti extra. In contemporanea è venuto meno un modello, quello dello "sgocciolamento", che aveva assicurato un minimo di giustizia sociale: secondo questa ipotesi, le disparità sociali potevano essere ridotte dal fatto che i benefici ottenuti dagli strati sociali più ricchi sarebbero rifluite in qualche maniera sui ceti più poveri del Paese, ma gli ultimi decenni hanno assistito a tutt'altro andamento, nel senso che i più abbienti sono riusciti a prendere tutto senza lasciare niente agli altri, per cui lo stipendio minimo di un lavoratore si colloca a un livello inferiore a quello di dieci anni fa.

Nonostante ciò, non si deve perdere la *speranza*. Le disparità e la disoccupazione non costituiscono un fato contro cui nulla può essere realizzato per migliorare la situazione. Il lavoro deve diventare un luogo di cambiamento sociale; inoltre, vanno mutate le regole del mercato: deve essere assicurata una ripartizione più equa delle ricchezze prodotte; bisogna aumentare il potere di negoziazione dei lavoratori e contenere la differenza fra le retribuzioni dei manager e il livello medio degli stipendi. È necessario intervenire non solo nel nostro Paese, ma anche a livello di eurozona, condividendo il debito, abolendo il fiscal compact e puntando primariamente sugli investimenti pubblici.

Da questo punto di vista il Terzo Settore è un *modello* da imitare. Esso, infatti, si caratterizza per incidere sui legami sociali e per le sue potenzialità di creare processi comunitari, partecipazione ed inclusione. In particolare il Terzo Settore incarna l'idea della solidarietà sociale perché riesce a fare sintesi tra giustizia sociale e rispetto delle differenze individuali.

3. La vera urgenza è ripartire dall'istruzione e dalla formazione

Nella società della conoscenza diventano essenziali non solo il sapere, ma anche il saper essere, il saper fare e il saper vivere insieme, come afferma il Rapporto Delors. Questo spiega la ragione del titolo di questa sezione il cui focus, tuttavia, si concentrerà sullo *squilibrio tra scuola e lavoro*, tenendo conto delle scelte che la rivista "Vita" ha effettuato in relazione alla situazione attuale del nostro Paese¹⁰. Il dato di partenza è che nel primo trimestre del 2017 in un'assunzione su cinque ci si è trovati di fronte al problema di reperire il per-

¹⁰ Cfr. S. DE CARLI, *Ridurre il mismatch tra domanda e offerta? La ricetta di chi ci è riuscito*, in *Non profit, qui il lavoro cresce*, o.c., pp. 51-56.

sonale competente a svolgere il lavoro richiesto e va sottolineato che tale difficoltà non è solo di oggi, ma viene da anni denunciata dalle indagini Excelsior. Secondo “Vita” la strategia per costruire un ponte tra scuola e lavoro consiste nel “learning by doing” che può essere assicurato soprattutto dall’estensione dell’alternanza, dal potenziamento dell’istruzione superiore non universitaria e dallo sviluppo dell’IeFP.

La scommessa di realizzare una “Buona Scuola” fondata sul lavoro ha portato ad un rafforzamento del collegamento tra scuole e imprese mediante un irrobustimento dell’alternanza. Questa ha costituito, finora, una dimensione minore del sistema di istruzione ed è spesso ignorata da tanti, talora pure nella secondaria di II grado dove dovrebbe inserirsi. La Legge n. 107/2015 ne precisa anzitutto le finalità: accrescere le opportunità di lavoro e sviluppare le capacità di orientamento degli allievi. Nel concreto, gli istituti tecnici e professionali dovranno assicurarla negli ultimi tre anni per almeno 400 ore e i licei per almeno 200 e i relativi percorsi andranno inseriti nei piani triennali. L’alternanza non si limita alle imprese, ma coinvolgerà anche gli Enti pubblici; si potrà svolgere durante la sospensione delle attività didattiche e anche all’estero, ma sempre secondo il programma formativo e le modalità di verifica ivi stabilite, e sarà il dirigente scolastico ad individuare le strutture idonee e a stipulare le relative convenzioni. I percorsi in questione sono stati attivati dal 2015-16 a partire dalla classe terza.

Dopo quattro anni dalla loro creazione, la Legge n. 107/2015 ha rilanciato gli *Istituti Tecnici Superiori* (ITS), anche se continua a rinviare ad ulteriori normative parecchie delle scelte importanti da effettuare. Tra le innovazioni più significative va annoverato anzitutto l’aumento dei fondi premiali dal 10% al 30% e la loro assegnazione dovrà tenere conto del numero dei diplomati e del tasso di occupabilità. Inoltre, l’accesso ai percorsi è assicurato tanto dal diploma di scuola secondaria superiore quanto dal diploma professionale, ottenuto alla conclusione dei percorsi di IeFP ed integrato da un percorso di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS). I dati attestano la validità di tale offerta perché il 79,1% di quanti ottengono un titolo degli ITS trova un lavoro entro undici mesi dal termine degli studi.

L’IeFP è impegnata da sempre nel realizzare il “learning by doing” e lo dimostra in maniera convincente. Ricordo qui, brevemente, i punti forti perché essi sono descritti in maniera analitica in un mio articolo pubblicato in questo numero di Rassegna CNOS¹¹: il successo che è riuscito ad ottenere tra le famiglie

¹¹ Cfr. G. MALIZIA, *Autonomia, Parità e Libertà di Scelta Educativa. Un documento unitario del Consiglio Nazionale della Scuola Cattolica della CEI*, in «Rassegna CNOS», 33/2017, n. 3.

e i giovani, vista la crescita imponente degli iscritti tra il 2002-03 e il 2013-14; la passione educativa dei formatori ed il loro ricorso a metodologie formative partecipative; l'efficacia nella lotta alla dispersione; la rilevante capacità inclusiva; i lusinghieri esiti occupazionali; la valutazione positiva espressa dalla grande maggioranza degli allievi.

In conclusione, credo che si possa essere d'accordo sulla validità della pubblicazione per le analisi della situazione del Terzo Settore, per le motivazioni che lo supportano e per le proposte che sono state avanzate. L'unico limite consiste nella poca chiarezza sulla inclusione o meno del mondo della istruzione e della formazione nel privato sociale: sarebbe, infatti, un grave errore tenerle fuori perché è un'area dove sono presenti le attività non profit delle scuole cattoliche.



CARLINI A. (a cura di), *L'Istruzione e la Formazione Professionale (IeFP) nell'esperienza degli imprenditori. Studi di caso*, INAPP, Roma, 2017.

È stata pubblicata nel 2017 una ricerca dell'INAPP curata da Andrea Carlini che ha esplorato l'opinione degli imprenditori nei riguardi della qualità dei risultati formativi ottenuti dal sistema di Istruzione e Formazione Professionale¹. Sembra utile riportare le principali conclusioni che sintetizzano tale ricerca anche ai fini di un continuo miglioramento del servizio di IeFP, in particolare nella prospettiva di un sistema duale.

1. Lo stage

«L'idea generale, che accomuna la quasi totalità degli imprenditori intervistati, è che l'esperienza nei percorsi IeFP costituisca per i ragazzi una buona base di partenza e un primo contatto con la realtà lavorativa. È altrettanto diffusa la convinzione che il percorso di crescita professionale e formativa dei ragazzi passi necessariamente attraverso l'esperienza diretta all'interno delle aziende. In questo senso, tutti gli imprenditori intervistati hanno sottolineato l'importanza dello stage quale momento fondamentale sia per conoscere i ragazzi, in una possibile prospettiva assunzionale, sia per gli allievi/stagisti, perché proprio grazie a questa esperienza hanno la possibilità di misurarsi rispetto alla professionalità in esito al percorso formativo prescelto. [...] Gli imprenditori hanno utilizzato questo lasso di tempo anche per valutare la preparazione e l'adeguatezza dei ragazzi al contesto aziendale; quindi, a fronte di un possibile sviluppo ed allargamento del proprio organico, hanno spesso reclutato quei giovani già precedentemente conosciuti e apprezzati». Lo stage è percepito come: «[...] uno strumento utile per gli imprenditori, in funzione di un possibile sviluppo della propria azienda, e per gli studenti che possono rendersi conto della professione che andranno a svolgere. Proprio in considerazione della centralità dello stage, molti datori di lavoro hanno evidenziato l'opportunità di investire in periodi di stage più lunghi, affinché l'allievo possa accrescere il proprio know how individuale, acquisendo così una maggiore autonomia in tutte le fasi che compongono il processo lavorativo».

2. Un rete di collaborazione tra Enti formativi e aziende

«Un ulteriore elemento che emerge con una certa frequenza è lo stretto collegamento che Enti di formazione e aziende hanno consolidato negli anni. Tale collegamento non è circoscritto unicamente all'organizzazione degli stage da parte degli Enti, ma si estende anche alla partecipazione degli imprenditori a specifiche giornate formative e di orientamento presso le strutture formative e anche alla loro presenza nelle commissioni di esame per il rilascio del titolo finale. La contiguità di questi imprenditori con il mondo educativo ha inciso e influito nelle modalità operative attraverso cui i titolari agiscono la propria leadership all'interno dell'azienda, leadership che non prescinde dall'effettiva azione di governo della propria impresa ma che la coniuga a una logica educativa e di presa in carico dei ragazzi».

¹ CARLINI A. (a cura di), *L'Istruzione e la Formazione Professionale (IeFP) nell'esperienza degli imprenditori. Studi di caso*, INAPP, Roma, 2017. (Cfr.: http://www.inapp.org/sites/default/files/Paper_IeFP_Imprenditori.pdf). Si tratta di un'indagine basata su interviste di 22 imprenditori delle Regioni Piemonte, Emilia Romagna e Lazio nei settori della meccanica, dell'elettronica, delle ristorazione e dell'estetica.

3. Attività di job placement

«Un altro aspetto importante, più volte sottolineato dagli intervistati, è rappresentato dalla funzione di intermediazione praticata dagli Enti di formazione verso le imprese. Gli Enti svolgono una vera attività di scouting territoriale diretto all'individuazione di possibili realtà produttive interessate ad accogliere i ragazzi in stage che, come abbiamo visto, costituisce spesso un vero e proprio canale d'ingresso nel mercato del lavoro. In questo rapporto emerge anche l'azione di accompagnamento all'assunzione svolta dagli Enti, come evidenziato dal fatto che alcuni imprenditori, nel momento di assumere ragazzi già qualificati (passati o meno per lo stage all'interno della azienda stessa), incontrino il tutor dell'ente con cui sono in contatto, che valuta quale ragazzo sia più adatto o pronto rispetto alle diverse realtà lavorative».

4. Il ruolo dell'apprendistato

«Dalle interviste effettuate si è riscontrato che la principale forma contrattuale utilizzata in ingresso dalle aziende è costituita dall'apprendistato. Ciò fa emergere a nostro avviso due aspetti: il primo è l'effettiva utilità che tale istituto contrattuale ha come strumento di inserimento dei giovani nel mercato del lavoro; il secondo aspetto è dato dalla funzione educativa dell'apprendistato, componente importante che si coniuga con la necessità del ragazzo di "imparare lavorando" e che conferma, al netto di una serie di vantaggi oggettivi per l'azienda, l'approccio pedagogico che questi imprenditori hanno dimostrato di voler far proprio nel corso degli anni».

5. Suggerimenti migliorativi

L'indagine ha anche messo in evidenza alcune richieste migliorative che possono essere così riasunte. In primo luogo si citano alcune qualità e competenze personali in sintonia con una tendenza generale: promuovere con più decisione quelle che generalmente vengono definite *soft skill*. Ciò si declina nella capacità di lavorare in gruppo, nel rispetto dei principi che regolano gli scambi sociali all'interno dell'azienda e in un'etica del lavoro che significa rispetto degli orari, delle proprie mansioni e dei tempi previsti dal ciclo produttivo. In particolare occorre curare gli aspetti motivazionali, anche nel recupero e nella ri-motivazione di ragazzi provenienti da contesti sociali e familiari svantaggiati. Si tratta poi di migliorare nei lavoratori quelle caratteristiche legate all'organizzazione delle attività sul posto di lavoro, in termini di razionalizzazione del tempo di lavoro, capacità di organizzazione degli spazi e gestione dei materiali. A seconda del settore economico interessato, sarebbe anche opportuno un aggiornamento che coinvolga i materiali, i macchinari, i programmi software ovvero maggiore attenzione alle nuove tendenze legate alla moda o all'alimentazione. Si riscontra inoltre, la necessità di mantenere elevata l'attenzione alle competenze linguistiche, sia per la lingua italiana sia per quella inglese. Tale attenzione riguarda principalmente i giovani lavoratori dei settori ristorazione e benessere, in quanto direttamente a contatto con il pubblico e spesso con una clientela straniera. Ma ciò investe anche lavoratori degli altri settori perché si trovano a lavorare con materiali, manuali e strumenti spesso realizzati al di fuori del nostro Paese.

M. Pellerey



PELLERER M. (a cura di), *Soft skill e orientamento professionale*, Roma, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali/CNOS-FAP, 2017, pp. 155.

In questi ultimi anni si è passati progressivamente dalla considerazione dell'orientamento come un insieme di servizi, spesso esterni alle istituzioni formative o almeno autonomi da esse, volti a facilitare la scelta professionale dell'individuo, a una concezione in cui l'orientamento è inteso come processo nel quale il soggetto si costituisce come attivo protagonista delle sue scelte. Più in particolare, si può affermare che l'orientamento non deve essere considerato come un processo limitato a un livello scolastico, anche se la scuola secondaria è un momento forte dell'applicazione di tale intervento, ma che riguarda tutte le fasi

del percorso formativo di una persona. Inoltre, si presenta come un processo educativo, continuo, finalizzato a far acquisire e a far utilizzare alla persona le conoscenze, le abilità, le competenze e gli atteggiamenti necessari per effettuare le scelte che continuamente è chiamata a compiere, soprattutto in relazione all'attività professionale.

Noto mi sembra che sia la consonanza tra le indicazioni di politica educativa appena richiamate e le conclusioni del volume in esame. Infatti, tra l'altro il sottotitolo del libro presenta l'orientamento professionale come una dimensione permanente di ogni processo educativo a partire dalla scuola dell'infanzia e questa sua caratterizzazione costituirebbe una risposta alla domanda formativa del mercato del lavoro, della ricerca e delle istituzioni europee e nazionali.

L'ottica in cui dovrebbe porsi l'orientamento professionale è quella della "career education" e la finalità sarebbe quella di aiutare le persone a capire le fasi dell'iter professionale, a conoscere i compiti evolutivi e a formare le competenze richieste per la gestione delle varie funzioni. Tale prospettiva va però ripensata in relazione alle caratteristiche dell'attuale contesto sociale che si contraddistingue per la problematicità che s'incontra a disegnare precise linee di sviluppo di specifici ambiti di lavoro a motivo dell'accelerazione del cambiamento nella società.

Per superare queste difficoltà il volume correttamente propone di far entrare in gioco competenze trasversali rispetto alle varie filiere professionali. Più specificamente si tratta delle soft skill o competenze personali da aggiungere alle hard skill o competenze tecnico-professionali.

In particolare, mi soffermo sulle prime meno conosciute, ossia dei tratti della personalità, delle caratteristiche del carattere e degli aspetti socio-emozionali. Più specificamente si tratterebbe delle cosiddette "cinque dimensioni": l'apertura all'esperienza, la coscienziosità, l'amicalità, l'estroversione e la stabilità emotiva. Esse risultano connesse alla personalità del soggetto e non sono misurabili e standardizzabili come altri aspetti dell'individuo. Al tempo stesso esse riescono a predire meglio di altre qualità sia le prestazioni scolastiche e lavorative che la situazione della salute e, in negativo, le probabilità di comportamenti illegali. Pertanto a scuola non è più sufficiente trasmettere dei contenuti in senso stretto, ma bisogna attivare tutte le potenzialità degli studenti e non solo la memoria, la precisione e la ripetizione.

Un'altra conclusione preziosa dello studio va vista nella conferma della centralità della persona e della sua crescita multidimensionale in ogni processo veramente educativo. Dimenticarla o sottovalutarla esporrebbe al pericolo di non riuscire a raggiungere la finalità voluta di uno sviluppo pieno e di una professionalità soddisfacente.

Per promuovere la crescita desiderata negli studenti si richiede un buon insegnante qualificato da un complesso di competenze sia di natura disciplinare e didattica, o tecnico-operative, sia di natura personale o etico-relazionali. Allo stesso tempo è necessaria la presenza di una comunità

educativa che sviluppi azioni di influenza condivise da tutti i membri sia quelli che operano nelle istituzioni formative sia quelli che rappresentano il territorio.

Certamente ci troviamo di fronte a uno studio di avanguardia. La documentazione di riferimento è completa quanto alla letteratura scientifica utilizzata. Il disegno di analisi è particolarmente valido ed efficace e i risultati appaiono condivisibili sia sul piano teorico che su quello pratico. Significative sono anche le linee di azione in essa contenute che sicuramente consentiranno all'IeFP di poter operare nell'ambito dell'orientamento professionale con metodologie ancora più efficaci.

G. Malizia

In allegato a questo numero

Una **“Rivista”**
nella rivista Rassegna CNOS

INCLUSIONE SOCIALE E SCOLASTICA

Proposta di itinerario di navigazione
sul sito www.cnos-fap.it per docenti e formatori

A cura di Paolo Dall’ò
CARVET (Center for Action Research in Vocational Education and Training)
Università degli Studi di Verona
(www.carvet.org)

- Per navigare sul **9° itinerario di navigazione “Inclusione sociale e scolastica”** clicca qui: **Allegati Rassegna CNOS 3/2017**

Questo nuovo “Itinerario di navigazione” intende facilitare la fruizione di molti studi e materiali contenuti nel sito della Federazione CNOS-FAP che prendono in considerazione il tema dell’“inclusione” sociale e scolastica. Si analizzeranno in particolare alcuni contributi relativi ai giovani di origine straniera, ai giovani con problematiche di dipendenza, ai drop out scolastici e ai giovani con differenti disabilità e bisogni educativi.

Nei precedenti numeri della rivista:

- Per navigare sul **8° itinerario di navigazione “La formazione dei formatori”** clicca qui: **Allegati Rassegna CNOS 2/2017**

In questa proposta di “Itinerario di navigazione” si analizzano alcuni dei materiali presenti nel sito web della Federazione CNOS-FAP relativi alla formazione dei formatori che operano nel contesto della IeFP (Istruzione e Formazione Professionale). La ricchezza e la varietà dei contenuti testimonia il desiderio e lo sforzo di rendere la formazione dei formatori sempre più rispondente alle esigenze dei giovani in formazione e dei contesti in cui si opera.

- Per navigare sul 7° **itinerario di navigazione “Il CFP si rinnova”** clicca qui: **Allegati Rassegna CNOS 1/2017**

L'articolo, in continuità con quanto proposto negli Allegati agli ultimi sei numeri della rivista “Rassegna CNOS”, propone una panoramica della sezione del sito web della Federazione CNOS-FAP (www.cnos-fap.it) denominata “Il CFP si rinnova”. Dopo aver presentato la struttura e gli obiettivi di tale sezione, vengono analizzati alcuni dei numerosi contributi presenti in essa e se ne evidenziano soprattutto le implicazioni didattiche.

- Per navigare sul 6° **itinerario di navigazione “La voce dei protagonisti”** clicca qui: **Allegati Rassegna CNOS 3/2016**

In questa proposta di *Itinerario di navigazione* nel sito web della Federazione CNOS-FAP, www.cnos-fap.it vogliamo offrire un brevissimo *excursus* nei racconti e nelle narrazioni degli stessi protagonisti della Istruzione e Formazione Professionale (i formatori, gli allievi e gli ex-allievi), racconti ai quali il sito dà spazio e visibilità in varie sezioni. Si desidera restituire la parola a coloro (nostri colleghi) che incarnano e costruiscono quotidianamente un'esperienza formativa ed educativa ricchissima di iniziative, di impegno e di... storie da raccontare. Le loro (le nostre) “storie” hanno già segnato i precedenti *Itinerari* ma ora vorremmo ascoltarli in modo ancora più diretto, anche se brevemente.

Le pagine che seguono assomigliano a brevi risposte ad alcune domande che ci potrebbero essere poste:

- *raccontami che cosa fai nel tuo centro o nella tua scuola,*
- *dimmi un po' che cosa proponi ai tuoi allievi,*
- *spiegami come fai lezione,*
- *presentami le iniziative didattiche e le esperienze che hai realizzato per i tuoi allievi.*

Riscoprire, rileggere e valorizzare quanto pensato, progettato e vissuto da tanti insegnanti e allievi, rappresenta una straordinaria opportunità di condivisione e di formazione che non va assolutamente persa.

- Per navigare sul **5° itinerario di navigazione “L’orientamento”** clicca qui: **Allegati Rassegna CNOS 2/2016**

L’articolo costituisce la quinta proposta di “Itinerario di navigazione” nel sito internet della Federazione CNOS-FAP. Analizzando le pagine web che presentano il tema dell’Orientamento, si sofferma a considerare sia alcuni “significati” che il termine assume nell’ambito della Formazione Professionale promossa dai Salesiani in Italia, sia alcuni “strumenti” messi in rete a favore di formatori e orientatori.

1. Lo Statuto della Federazione CNOS-FAP
2. I Salesiani per il mondo del lavoro
3. I “significati” dell’Orientamento
4. Narrare l’orientamento
5. Strumenti per l’orientamento

- Per navigare sul **4° itinerario di navigazione “Tecnologie informatiche e Formazione Professionale”** clicca qui: **Allegati Rassegna CNOS 1/2016**

L’itinerario di navigazione presentato in queste pagine è la quarta tappa di un percorso di conoscenza ed esplorazione del sito web (www.cnos-fap.it) della Federazione CNOS-FAP. Nei precedenti contributi si è già richiamata l’attenzione sulle strategie didattiche, sulla valutazione e sul tema del lavoro nel contesto dell’Istruzione e Formazione Professionale (IeFP). Ora ci si concentra sulle pagine che trattano – con studi e approfondimenti ma anche con progetti e strumenti concreti – il tema delle tecnologie informatiche nei Centri di Formazione Professionale dei salesiani in Italia.

1. La New Media Education
2. I *Media* nei CFP del CNOS-FAP
3. La Lavagna Interattiva Multimediale (LIM)
4. Il tablet
5. Tecnologie mobili: potenzialità e limiti
6. Didattica e Web

- Per navigare sul **3° itinerario di navigazione “Pensare il lavoro”** clicca qui: **Allegati Rassegna CNOS 3/2015**

Questo terzo “itinerario di navigazione” nel sito web www.cnos-fap.it propone, soprattutto a insegnanti e formatori dell'IeFP, una selezione di testi e contributi che presentano e aiutano a “pensare” il tema del lavoro. L'eterogeneità dei materiali scelti vuole favorire sia l'approfondimento di un tema molto ampio, e per molti aspetti drammaticamente attuale, sia il reperimento di suggerimenti, idee e strumenti per trattare efficacemente nelle aule scolastiche alcuni degli argomenti proposti.

Numerosi sono i **temi** affrontati:

- Pensare il lavoro ... a partire dai dati statistici
- Pensare il lavoro ... con la filosofia e la spiritualità
- Pensare il lavoro ... con i libri e i film
- Pensare il lavoro ... nella pratica didattica
- Pensare il lavoro ... con i protagonisti
- Pensare ancora in lavoro

- Per navigare sul **2° itinerario di navigazione “La valutazione”** clicca qui: **Allegati Rassegna CNOS 2/2015**

Per questa proposta di itinerario di navigazione, si è scelto di mettere a fuoco una questione centrale per docenti e formatori: la valutazione. Dai criteri scelti per la valutazione, dalle modalità di verifica e dalle tipologie di prove predisposte, dipende infatti l'articolazione dell'intero progetto formativo e dei piani di lavoro dei singoli docenti e formatori.

Numerosi sono i temi affrontati:

1. Perché soffermarsi sulla valutazione?
2. Che cosa si intende per valutazione?
3. La valutazione degli apprendimenti
4. Le rubriche delle competenze
5. Valutare e incoraggiare
6. Unità di apprendimento
7. Project Work
8. Prove esperte
9. Portfolio
10. Concorso Nazionale dei Capolavori dei Settori Professionali

- Per navigare sul **1° itinerario di navigazione “Strategie didattiche”** clicca qui: **Allegati Rassegna CNOS 1/2015**

L'articolo – scritto da un formatore – presenta una prima proposta di “itinerario di navigazione” tra i molteplici materiali presenti sul sito web della Federazione CNOS-FAP: www.cnos-fap.it

In questo numero si è scelto di evidenziare alcuni contributi significativi soprattutto in relazione al miglioramento della pratica didattica di formatori e insegnanti. Ci si sofferma sulle “strategie didattiche” rilevate tramite specifiche ricerche sul campo e sulle Unità di Apprendimento sperimentate in aula dagli stessi docenti e formatori.

Numerosi sono i **temi** affrontati:

1. La peculiarità della IeFP
2. Strategie didattiche
3. Unità di apprendimento
4. Spunti operativi, dispense, glossari
5. Narrazioni

