

RASSEGNA CNOS

PROBLEMI ESPERIENZE PROSPETTIVE
PER L'ISTRUZIONE E LA FORMAZIONE
PROFESSIONALE

Anno 39 – n. 3 Settembre-Dicembre 2023

Editoriale

5

Studi e ricerche

NÚÑEZ J.M.,

**Dio sarà la speranza del suo popolo (Gioele 3, 16).
Educare i giovani alla speranza nel contesto odierno**

L'Autore, partendo da una lettura del contesto attuale in cui vivono i giovani, considera come educare alla speranza. Non si tratta solo di educare ai valori ma anche di camminare verso la virtù.

29

CHIOSSO G.,

Stare al mondo tra doveri e diritti

La tesi che l'Autore vuole portare all'attenzione del lettore - circoscritta agli aspetti della questione educativa - è molto semplice e deriva dalla osservazione della realtà: se non si cerca - e si trova - un punto di equilibrio tra doveri e diritti l'educazione rischia di ondeggiare pericolosamente tra autoritarismo, libertarismo o indifferentismo etico.

41

PELLERÉY M.,

Problematiche etiche, sociali e professionali poste dalla presenza di robot intelligenti nel mondo del lavoro

Il dibattito innescato dalla presenza di chatbot facilmente accessibili ha riportato alla ribalta alcune problematiche già presenti tra gli specialisti fin dall'inizio degli studi sull'AI. In questo contributo cerchiamo di esplorarne alcune dimensioni particolarmente importanti: quella etica, quella sociale e quella professionale soprattutto dal punto di vista formativo.

49

CICATELLI S.,

La traduzione italiana del Terzo Rapporto Unesco 2021

La recente pubblicazione della traduzione italiana del Terzo Rapporto Unesco, originariamente uscito nel 2021, offre l'occasione per riflettere sui suoi contenuti, che non hanno suscitato finora molto interesse, almeno in Italia.

67

Progetti e esperienze

MALIZIA G.,

I sistemi educativi tra eguaglianza e merito

Dall'autunno del 2022 si è acceso un dibattito su eguaglianza e merito, occasionato dalla centralità che il nuovo Governo ha assegnato a quest'ultimo nelle sue politiche scolastiche oltre che sul piano

semantico nel cambiamento del nome del Ministero dell'Istruzione in Ministero dell'Istruzione e del Merito. La tesi dell'articolo è che, sebbene eguaglianza e merito siano ambedue finalità centrali nei sistemi educativi, tuttavia in questo momento la sfida principale è la realizzazione dell'eguaglianza.

79

MARGOTTINI M. – F. EPIFANI,

Orientare e orientarsi con competenze strategiche.it

Nel 1954 Pietro Braido intitolava l'editoriale del primo numero della rivista Orientamenti pedagogici: Educare è orientare. Educarsi significa precisamente questo: scoprire la giusta direzione, lo scopo, l'orientamento della propria vita e rendersi capaci di tendervi volitivamente, attivamente.

95

MACALE C.,

Pedagogia del lavoro, come pedagogia di senso. Il tutor formativo come lo-go-educatore nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale

Il rapporto tra pedagogia e lavoro vede i due termini collegati non solo dalla performance, ma da una visione antropologica della persona che si forma e si realizza nell'apprendimento virtuoso (etico e professionale) di un lavoro. L'unione della tecnica e delle virtù è umanamente rilevante se vi è un orizzonte di senso nell'agire, se oltre l'elemento della contingenza si dà un significato esistenziale e trascendente al proprio apprendere e al proprio operare..

107

FRANCHINI R.,

Testa, cuore e mano. Una linea guida per l'educazione socio-emotiva nell'Istruzione e Formazione Professionale

Il contributo presenta il progetto 3H di ENAC e ENDOFAP che intende andare oltre le dichiarazioni di principio, suggerendo linee guida per il rinnovamento dei curricula e, più in profondità, della missione e delle caratteristiche organizzative delle istituzioni scolastiche e formative.

123

Osservatorio sulle politiche formative

Istituzione della filiera formativa tecnologico-professionale

Approvata dal Consiglio dei Ministri il 18.09.2023

In merito alla proposta della sperimentazione dei percorsi quadriennali anche Rassegna CNOS intende inserirsi nel dibattito offrendo, da subito, alcuni contributi scritti da esperti e collaboratori del CNOS-FAP.

- GOTTI E., **La sperimentazione Valditara: un'occasione per tornare a parlare di VET**
- NICOLI D.E., **La filiera tecnologico-professionale. Una strada per realizzare il VET italiano?**
- SALERNO G.M., **Il disegno di legge sulla istituzione della filiera formativa tecnologico-professionale: il punto di vista giuridico-istituzionale**

139

150

160

CINGOTTINI I.,

Formazione continua nelle imprese italiane: i risultati dell'indagine 2022 del Sistema informativo Excelsior

L'articolo ripercorre le principali evidenze emerse dall'ultima edizione aggiornata con i dati 2022 del report "Sistema Informativo Excelsior" curato da Unioncamere sul tema della "Formazione continua nelle imprese italiane". In particolare, vengono analizzate le informazioni disponibili sulle tipologie, le modalità di organizzazione e le motivazioni della formazione continua nelle imprese italiane.

173

CARLINI D.,

L'utilizzo dei documenti europei sulla qualità della formazione nelle strutture accreditate

Il 24 novembre 2020 il Consiglio dell'Unione europea ha adottato la Raccomandazione sull'istruzione e la formazione professionale (IFP) per la competitività sostenibile, l'equità sociale e la resilienza con l'obiettivo di sensibilizzare gli Stati membri.

183

Cinema per pensare e far pensare

AGOSTI A.,

Il grande dittatore

193

Schedario: Rapporti

MION R.,

Sullo scenario della società emergente dai Rapporti ISTAT ed Eurispes, una lettura della condizione giovanile in Italia nel 2023

Il contributo intende raccogliere gli elementi tipici emergenti, sull'orizzonte della società italiana, come ci viene presentata nella lettura dei due classici istituti di ricerca, l'Istat e l'Eurispes.

197

MALIZIA G.,

Schede sui principali Rapporti

- **ISTAT. Rapporto annuale 2023. La situazione del Paese;** 211
- **Fondazione Cariplo. Rapporto diseguaglianze. Superare gli ostacoli nell'età della formazione;** 217

Schedario: Libri**Recensioni**

221

Allegati – Appunti per Formatori**In allegato a questo numero:**

- **Un percorso di educazione finanziaria (a cura del prof. Lucio Lamberti)**.. 230

Formarsi nel cambiamento

- **Politiche educative a livello mondiale** (G. MALIZIA) III
- **Orientamento: stato dell'arte e riforme in atto in Italia** (E. ONGARATO) VIII
- **Prevenzione e contrasto del bullismo e cyberbullismo** (M. BECCIU) XIII

Nel presente **Editoriale**¹ vogliamo riflettere sull'anno scolastico e formativo concluso ma considerare anche quanto di nuovo si è prospettato o si sta delineando in questo periodo, cercando di offrire al lettore, quindi, non solo una lettura del passato ma anche una prima, seppur provvisoria, analisi sul presente.

Più in particolare, nel terzo numero del 2022 di Rassegna CNOS ci eravamo interessati della riapertura dell'anno scolastico e formativo 2022-23². Nel presente forniamo un *aggiornamento* della situazione a settembre 2023³. Non ci occuperemo, però, di altre tematiche pur di grande importanza come quelle del programma del Governo Meloni (in carica dal 22 ottobre 2022) e del rapporto eguaglianza e merito nei sistemi educativi perché affrontati dalla Rivista con contributi specifici⁴. L'Editoriale, in estrema sintesi, offrirà al lettore una panoramica dei principali provvedimenti avviati nel 2023 o ancora da avviare, delle risorse strumentali ed economiche a sostegno degli stessi e della situazione dei destinatari.

Prima di affrontare le tematiche annunciate ci sembra doveroso comunicare alcuni cambiamenti all'interno della Federazione CNOS-FAP e dell'Ente CNOS che interessano anche la Rivista. A "guidare" la Federazione CNOS-FAP, nel ruolo di direttore generale, il 27 settembre 2023 è stato nominato il prof. don Giuliano Giacomazzi e a svolgere il ruolo previsto dallo Statuto di "guida e controllo" delle Associazioni / Federazioni promosse dal CNOS è stato designato, nel medesimo periodo, d. Elio Cesari. Lasciano i rispettivi incarichi don Fabrizio Bonalume (CNOS-FAP) e don Roberto Dal Molin (CNOS) ai quali esprimiamo la nostra riconoscenza per il servizio svolto.

¹ Il presente Editoriale è opera congiunta del prof. Guglielmo Malizia, professore emerito di Sociologia dell'educazione dell'Università Pontificia Salesiana e di Giuliano Giacomazzi, Fabrizio Tosti, Mario Tonini, rispettivamente Direttore Generale, Direttore Nazionale e Direttore Amministrativo della Federazione CNOS-FAP.

² Cfr. MALIZIA G. et alii, *Editoriale*, in «Rassegna CNOS», 38 (2022), n.3. pp. 5-30. Per il passato cfr. MALIZIA G. et alii, *Editoriale*, in «Rassegna CNOS», 37 (2021), n. 3, pp. 18-32; *L'impatto del coronavirus sui sistemi educativi*, in «Rassegna CNOS», 36 (2020), n. 3, pp. 71-93; *L'impatto del Coronavirus sul Sistema educativo. Aggiornamento della situazione in Italia*, in «Rassegna CNOS», 37 (2021), n. 1, pp. 30-35.

³ Per l'aggiornamento cfr.: le riviste online «Tuttoscuola» specialmente e anche «Scuola 7», «Il Sussidiario», «Nuovi Lavori» e i giornali «Avvenire», «Corriere della Sera», «Repubblica» e «Il Sole 24 Ore» del periodo settembre 2022- settembre 2023.

⁴ Cfr. MALIZIA G. et alii, *Editoriale*, in «Rassegna CNOS», 39 (2023), n.1. pp. 5-25; MALIZIA G., *Merito*, in «Rassegna CNOS», 39 (2023), n.1. pp. XII-XVI; in questo numero, MALIZIA G., *I sistemi educativi tra eguaglianza e merito*.

1. Riforme e innovazioni in corso

Il Consiglio dei ministri (CdM) del 2 febbraio 2023 ha dato all'unanimità il suo consenso al disegno di legge sull'**autonomia differenziata**, avviando il percorso lungo e complesso della sua approvazione, nel quale interverranno con compiti diversi anche la Conferenza Unificata Stato-Regioni e il Parlamento. Il provvedimento presenta una particolare rilevanza perché delinea il quadro entro il quale le Regioni a statuto ordinario potranno domandare allo Stato il trasferimento delle funzioni e delle competenze elencate negli articoli 116 e 117 della Costituzione.

I *sostenitori* del testo in esame argomentano che esso rappresenterebbe un mutamento di direzione positivo ed efficace in rapporto alle limitazioni che finora hanno ostacolato la piena realizzazione dei diritti sul piano locale e consentirebbe l'ottimizzazione delle potenzialità insite nelle autonomie territoriali. La finalità non sarebbe quella di favorire alcune Regioni rispetto ad altre, ma di garantire che tutte possano muoversi più rapidamente nel percorso di sviluppo che si sono proposte. L'autonomia differenziata assicurerebbe più poteri e più risorse alle Regioni proprio per organizzare al meglio i servizi essenziali per i cittadini a cominciare dalla sanità e dalla scuola e di questo potrebbero avvantaggiarsi maggiormente il Sud e il Centro.

Secondo altri commentatori il provvedimento *rischia* di accentuare maggiormente le disparità notevoli, già esistenti, tra il Settentrione da una parte e il Meridione con le Isole dall'altra e anche tra città e campagna/montagna e fra il centro e le periferie urbane: ciò che si deve evitare in primo luogo è di spaccare l'Italia in due parti. Il disegno di legge non ha adottato una logica perequativa, né ha fatto precedere la definizione degli assetti territoriali dalla predisposizione di una mappa equiparativa, come avrebbe richiesto l'art. 3 c. 2 della Costituzione. Sarebbe necessario poi che fosse precisato esplicitamente che il punto di riferimento non è la spesa storica, ma la situazione concreta delle persone. Quanto al sistema educativo, il pericolo è che il provvedimento possa frammentare il diritto all'istruzione che, come prescritto dalla Costituzione, deve essere assicurato in pienezza a tutti, indipendentemente dalla località di residenza. Al contrario, date le differenti risorse in capo alle Regioni, il disegno di legge è destinato a provocare disuguaglianze rilevanti sul piano territoriale relativamente ad aspetti fondamentali del funzionamento delle scuole come il contratto collettivo degli insegnanti, la carriera, il reclutamento, lo stipendio, la mobilità e in particolare la loro professionalità. Le disparità più preoccupanti riguardano l'offerta formativa completa da assicurare a tutti gli allievi. Inoltre, sfortunatamente, la differenziazione esiste già nel sistema educativo nel suo complesso e nel

(sotto)sistema di IeFP in particolare ed è iniqua per cui non va rafforzata, ma eliminata.

Una tematica centrale e molto delicata dell'art. 117 della Costituzione è costituita dalla definizione dei Livelli Essenziali delle Prestazioni (LEP) relativi ai diritti civili e sociali che vanno garantiti in tutto il Paese tanto a scopi compensativi quanto relativamente ai maggiori poteri da attribuire alle Regioni. A livello di Istruzione e Formazione Professionale è questione di precisare gli aventi diritto, le condizioni per l'esercizio dei diritti e per l'utilizzazione dei servizi, le prestazioni, le istituzioni e la ripartizione sul territorio. Sulla base dei LEP si dovranno determinare i fabbisogni standard che costituiscono le concrete esigenze economiche delle Regioni, tenendo conto delle specificità locali e delle caratteristiche sociodemografiche delle popolazioni. L'art. 3 del provvedimento stabilisce che LEP, costi e fabbisogni standard siano definiti con decreti del Presidente del Consiglio dei ministri dopo aver raggiunto l'intesa con la Conferenza Unificata Stato-Regioni; in ogni caso, passati trenta giorni lo schema di decreto passa alle Camere per il parere. Due sono le osservazioni critiche principali al riguardo: il Parlamento è chiamato a dare solo un parere, mentre la decisione è tutta nelle mani del governo; il termine "essenziali" non dovrebbe essere inteso come "minimali", ma come "uniformi".

Però, senza nulla togliere all'importanza di questa riforma, a giudizio di molti, la nuova frontiera per il 2023-24 non sembra essere l'autonomia differenziata, ma la sfida consisterà nella riforma del sistema scolastico a partire dalla **formazione degli insegnanti** le cui basi sono state poste nel 2022-23 con la previsione delle due figure del tutor e dell'orientatore e i cambiamenti nella formazione iniziale e in servizio. Partendo dal primo intervento, sono anzitutto le funzioni che è opportuno precisare. Il tutor, in collaborazione con gli altri insegnanti del consiglio di classe, avrà il compito di coordinare la personalizzazione dell'educazione degli allievi, specialmente supportando i più deboli in vista del miglioramento delle loro prestazioni e i più avanzati nel trovare delle opportunità per maturare maggiormente, ad esempio aiutando i propri compagni in difficoltà o dedicandosi con altri colleghi a coltivare attività elettive. La figura in questione eserciterà un ruolo determinante nell'incoraggiare la scuola a impegnarsi a continuare l'azione di recupero e di rafforzamento anche nel pomeriggio ed eventualmente nelle vacanze estive. A sua volta, l'orientatore in relazione diretta con il tutor svolgerà una funzione di collegamento con le università, gli ITS Academy e il mondo produttivo locale al fine di aiutare gli studenti nella scelta, a livello di secondaria di I e II grado, del percorso formativo più rispondente alle aspettative, alle preferenze e alle attitudini individuali e in rapporto al contesto socio-economico di residenza. Nell'anno scolastico 2023-24 entreranno in funzione 40.000 tutor e 2.600 orientatori distribuiti, i primi, uno su due classi

e, i secondi, uno per ogni istituzione scolastica. In prima attuazione ci si limiterà al triennio delle secondarie di II grado, ma gradualmente si dovrà arrivare a regime, includendo il biennio delle superiori e la secondaria di I grado, cioè in tutto otto anni. L'innovazione è senz'altro apprezzabile in quanto promuove la personalizzazione educativa, sempre che continui e si rafforzi la funzione orientante di tutti gli insegnanti attraverso il curricolo e le singole discipline; invece, sono state espresse perplessità sulla durata della preparazione del tutor (20 ore) e sull'attribuzione a lui di due classi che sembra eccessiva.

Con la Legge n. 79/2022, preparata a Roma, ma seguendo gli orientamenti dati a Bruxelles per ricevere i fondi del PNRR, sono state apportate innovazioni significative alla *formazione in servizio* dei docenti. Si è voluto potenziare la qualità della preparazione del personale della scuola, creando tra l'altro una Scuola di Alta Formazione per il monitoraggio e la valutazione di tale formazione. Si tratta certamente di un organismo che può svolgere un ruolo rilevante nello stimolare la formazione in servizio e nel coordinare le iniziative al riguardo, sempre che sia gestito efficacemente.

Quanto alla formazione *iniziale*, per la prima volta l'abilitazione all'insegnamento in una classe di concorso diventa un prerequisito per l'accesso ai concorsi di selezione e di reclutamento per l'ingresso nei ruoli che dovrebbero diventare annuali. L'abilitazione si ottiene con 60 crediti formativi universitari (cfu) di natura antropo-psico-pedagogico-metodologico-didattica - includendo 20 di tirocini diretti e indiretti nelle scuole - che si aggiungono in forma integrata ai 180 per la laurea triennale e ai 120 per la laurea magistrale. A regime, i 60 cfu permetteranno agli studenti ammessi al numero programmato, di sostenere alla fine dei cinque anni l'esame per la laurea magistrale e poco dopo quello per l'abilitazione. Con questa nuova impostazione si dovrebbe entrare in ruolo a 25-26 anni e non con una media di 41, come avviene ora. Un problema che potrebbe causare un impatto negativo e ritardare i cambiamenti, come è avvenuto in passato, è la previsione di una fase transitoria per abilitare gli insegnanti precari delle scuole statali e paritarie, privi di abilitazione e inseriti nelle graduatorie per le supplenze.

In linea generale, si può dire che le innovazioni previste sono *apprezzabili* soprattutto per l'impegno a personalizzare il processo di insegnamento-apprendimento, a renderlo inclusivo, a superare la trasmissività dei contenuti e l'uniformità organizzativa, introducendo la partecipazione attiva degli studenti e la flessibilità, e a riconvertire professionalmente gli insegnanti in queste direzioni mentre rimane un poco in ombra il ruolo della comunità educativa.

Un'altra novità è la proposta di ampliamento della *sperimentazione dei percorsi quadriennali* del secondo ciclo all'interno della filiera formativa tecnologico-professionale. Non essendo ancora in possesso del testo al momento

della stesura del presente Editoriale ma del solo Comunicato Stampa (CdM del 18 settembre 2023), in questa sede ci limitiamo a ricordare che condizione generale della sperimentazione è di garantire nei quattro anni il conseguimento degli obiettivi specifici di apprendimento e delle competenze stabilite per il quinto anno. La ragione principale dell'intervento va ricercata nell'intenzione di adeguare la durata del nostro secondo ciclo a quella di gran lunga prevalente nell'UE, in modo da non svantaggiare gli studenti italiani. Va anche evidenziato che al tempo della riforma Moratti il Sen. Valditara, come responsabile scuola di AN, si oppose alla proposta di ridurre il quinquennio delle superiori al quadriennio, soprattutto in riferimento ai licei⁵.

La proposta ha da subito promosso un acceso dibattito mettendo in evidenza, come ogni progetto di riforma d'altronde crea, opportunità e rischi. È una grande occasione per il sistema educativo di Istruzione e Formazione nel suo complesso, a giudizio di quanti sostengono la riforma, perché abbandona la logica riformatrice di natura centralistica e si ispira al principio della sussidiarietà verticale ed orizzontale (art. 118 della Costituzione); in base a tale impostazione saranno protagonisti, quindi, le istituzioni scolastiche, formative e i soggetti operanti nei territori, mentre al Governo centrale e alle Regioni saranno affidati i compiti di regia; in questa ottica la proposta della sperimentazione, inoltre, sarebbe costruita su un comune sfondo integratore di rete che il DDL chiama "campus", promosso dai vari soggetti che a vario titolo agiscono nei territori e il cui obiettivo è stipulare accordi per una *"offerta formativa territoriale condivisa e integrata"*. La riforma concorre ad aggiornare la scuola italiana agli standard europei e quindi contribuire a non perdere l'opportunità di ottenere finanziamenti che viceversa andrebbero perduti. Non mancano, tuttavia, quanti sottolineano anche i rischi della sua non riuscita. Si riportano, al solo titolo esemplificativo, quelli elencati dalla Rivista Tuttoscuola che riflette più da vicino il sentire degli operatori della scuola: *"Restano le incognite relative all'implementazione della legge, il cui successo dipende: 1) dalla risposta che le scuole e le famiglie daranno all'invito a sperimentare il 4+2: poche, troppe, mal distribuite sul territorio...; 2) dall'effettivo grado di libertà che gli istituti avranno nella gestione di un'offerta formativa sensibilmente diversa da quella tradizionale; 3) dalla qualità e quantità delle interazioni tra scuole e territori (reti istituzionali, tessuto imprenditoriale) nella costruzione di un'offerta formativa più professionalizzante e quindi più aperta all'alternanza studio-lavoro (PCTO); 4) dal grado di corrispondenza tra le competenze acquisite dagli studenti nel percorso scolastico e quelle più richieste dal mercato del lavoro; 5) dalla capacità/disponibilità dei docenti a curare in*

⁵ Cfr. 2002-2012. *Dieci anni di pensiero Valditara raccolti negli archivi di Tuttoscuola*, in «Tuttoscuola», (24.10.2022), n. 3.

senso più pratico e operativo l'insegnamento/apprendimento della loro disciplina; 6) dalla posizione che assumeranno i sindacati e le loro rappresentanze locali (RSU)"⁶. A questo elenco noi ci permettiamo di aggiungere un ultimo punto, il comportamento delle Regioni titolari di un sistema formativo fortemente disomogeneo, come denunciato anche dagli Enti di FP e dalle OO.SS. chiamati a rinnovare il CCNL-FP⁷.

Rispetto alla proposta della *sperimentazione dei percorsi quadriennali* anche Rassegna CNOS intende inserirsi nel dibattito offrendo, da subito, alcuni contributi scritti da esperti e collaboratori del CNOS-FAP. I testi sono collocati all'interno di questo numero nella sezione "*Osservatorio sulle politiche formative*".

Nel 2023-24 verrà introdotta nelle quarte classi della primaria l'**educazione motoria** affidata a docenti specialisti, come si è già fatto per le quinte. Non si è però ancora provveduto a bandire il concorso per cui si continuerà a ricorrere, come per le quinte, a contratti di supplenza. In aggiunta, oltre la metà degli alunni non disporrà di palestra nella scuola frequentata.

In un contesto in cui il disagio giovanile ha fatto aumentare i fenomeni di bullismo e danni a livello individuale sono sempre più frequentemente arrecati al personale scolastico, il Ministro si è proposto di rinforzare le **sanzioni disciplinari**. In particolare, il voto attribuito per la condotta è riferito a tutto l'anno scolastico e nella valutazione dovrà essere data rilevanza prioritariamente a eventuali atti violenti o di aggressione nei confronti del personale scolastico e degli studenti. Reintrodotta anche alle medie, con un voto in decimi, esso influirà sui crediti per l'ammissione all'esame di Stato. Si prenderà in considerazione pure la bocciatura: la regolamentazione attuale stabilisce che la bocciatura con cinque in condotta valga solo in presenza di gravi atti di violenza o di commissione di reati; con la nuova normativa, invece, l'assegnazione del cinque, con bocciatura annessa, potrà avere luogo anche in caso di comportamenti che rappresentano gravi e reiterate violazioni del Regolamento di Istituto. Un altro cambiamento dovrebbe consistere nella norma secondo cui l'assegnazione del sei per la condotta comporterà un debito scolastico (nella secondaria di II grado) in Educazione civica, che dovrà essere recuperato a settembre. Se un allievo riceve sei in condotta al quinto anno, agli esami di Stato deve rimediare con un elaborato in materia di cittadinanza attiva e solidale. Per le sospensioni fino a due giorni dalle lezioni in classe, lo studente dovrà svolgere attività scolastiche - assegnate dal consiglio di classe - di riflessione e di approfondimento sui temi

⁶ Newsletter di Tuttoscuola del 25 settembre 2023.

⁷ Cfr. Protocollo di intesa per il rinnovo del CCNL della formazione professionale in FORMA – CENFOP, FLC CGIL – CISL Scuola – UIL Scuola – SNALS CONF.SAL, *Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro per la Formazione Professionale. CCNL-FP 2011 – 2013. Aggiornamento normativo, 2023*, pp. 8-13.

legati ai comportamenti che hanno causato il provvedimento. Tale iter terminerà con la preparazione di un elaborato critico su quanto è stato appreso. Qualora la sospensione superi i due giorni, lo studente sarà tenuto a effettuare attività di cittadinanza solidale presso strutture convenzionate. Riguardo a tale inasprimento, giustificabile nella situazione attuale, è essenziale che lo studente non venga mai emarginato da un contesto educativo e che il ricorso all'educazione civica non sia inteso come un adempimento burocratico o solo didattico, ma soprattutto come opportunità di maturazione e di rinnovata cittadinanza. Inoltre, c'è da chiedersi se la priorità non vada data alla dimensione preventiva piuttosto che a quella disciplinare.

2. L'Istruzione e la Formazione Professionale nel PNRR

Il 2023 ha segnato l'*avvio operativo* dell'attuazione del PNRR nel nostro sistema educativo. Si tratta del più consistente investimento in questo ambito in quanto assegna all'istruzione e alla ricerca trenta miliardi di euro di cui diciassette alla scuola. La realizzazione concreta del programma sembra, però, procedere in maniera non molto soddisfacente poiché non mancano i ritardi e la direzione nella quale si avanza non è sempre quella giusta.

Passando ai particolari più importanti, le misure relative alla **dispersione scolastica e ai divari territoriali** sono state indicate dal Ministro Bianchi con il D.M. 170 del 24 giugno 2022. Dopo una lunga attesa l'emanazione delle Linee Guida con gli orientamenti operativi è avvenuta in modo affrettato al termine dell'anno scolastico. Pertanto, alle 3.189 scuole partecipi del progetto sono rimaste solo sette settimane per adempiere a tutte le condizioni per poter finalmente firmare un "Atto d'obbligo" con l'Unità di Missione del PNRR presso il Ministero dell'Istruzione.

Nonostante le finalità apprezzabili e le ingenti disponibilità finanziarie, il provvedimento presentava diverse criticità. Anzitutto è stato previsto un solo modello di intervento, quello preparato dal Ministero che si è rivelato una gabbia molto rigida. Non è stata predisposta una formazione specifica per gli insegnanti che, inoltre, non sono stati coinvolti nella definizione delle tipologie e dei contenuti degli interventi, né si è pensato ad assicurare la presenza di docenti con rilevanti competenze psicologiche e relazionali che sarebbero stati necessari per contrastare la dispersione implicita. Per l'orientamento non si è tenuto conto della sua natura didattica che implica una relazione stretta con l'insegnamento delle materie e la valutazione. I team di prevenzione non sono stati utilizzati come un'opportunità per trasformare i consigli di classe in organi di gestione degli studenti. Le classi hanno mantenuto rigidamente la loro strut-

tura senza alcuna riarticolazione. In questa maniera gli interventi del PNRR sono divenuti un «mega corso di recupero pomeridiano⁸» che si limita a ripetere corsi già ascoltati.

Dopo le elezioni il *nuovo governo* non ha ritenuto opportuno intervenire per migliorare l'impostazione e i contenuti delle indicazioni per la realizzazione dei progetti nelle scuole. Un'azione certamente utile che ha compiuto è consistita nello sblocco dei compensi per il personale all'inizio del 2023. A giugno poi sono arrivati i fondi previsti, e anche l'autorizzazione a formare i docenti, quando però si era già in grave ritardo.

Valutazioni simili vanno ripetute per il progetto del PNRR "*Scuola 4.0*", destinato a consentire al sistema di istruzione un salto di qualità nel mondo del digitale. Anche in questo caso si è ignorata una caratteristica ben nota delle istituzioni scolastiche, cioè che esse presentano specificità e condizioni tra loro molto differenti per cui, tra l'altro, non aveva senso imporre a tutte di dover utilizzare il 60% dei fondi di spesa per dotazioni digitali, mentre nulla era previsto per la formazione al loro uso.

Per lottare contro le disparità territoriali, il Ministero ha lanciato un altro progetto, al di fuori del PNRR, che sarà avviato nel 2023-24, l'*Agenzia Sud*. L'intervento prevede la partecipazione di oltre 2.000 scuole del Meridione e un finanziamento di 265,5 milioni di euro. Le attività in cantiere sono varie: potenziamento delle competenze di base e trasversali, ampliamento del ricorso ai laboratori, prolungamento del tempo scuola e loro apertura oltre l'orario di lezione.

Un altro ambito di particolare rilevanza in cui si sono concentrati gli interventi del PNRR è rappresentato dagli *asili nido*. In questo caso per una valutazione dell'attuazione dei progetti ci serviamo del monitoraggio della Corte dei Conti che ha evidenziato notevoli carenze. Al fine di poter emettere un giudizio equilibrato, bisogna da subito sottolineare che si tratta di un ambito che solo da pochi anni è assunto a vero e proprio sistema. Comunque, una prima *carezza* può essere identificata nelle relazioni tra il Ministero e i Comuni che non si sono caratterizzate per il massimo di efficienza, anche perché il coinvolgimento delle Regioni è spesso tutt'altro che soddisfacente. Tra il centro e le periferie si è riscontrata notevole conflittualità riguardo alle risorse economiche che si è riflessa sulle relazioni tra i diversi enti e tra questi e l'utenza, provocando comportamenti contrastanti a livello territoriale. L'impegno che è stato messo per aiutare i comuni più piccoli coinvolti in particolari difficoltà, ricorrendo ad associazioni e ad agenzie specializzate, non ha ottenuto il successo sperato tranne che nelle Regioni in cui queste hanno messo a disposizione specialisti negli ambiti rile-

⁸ *PNRR e dispersione/1: non è che si sta pensando a un mega "corso di recupero"?*, in «Tuttoscuola», (10.10.2022), n. 1.

vanti. In aggiunta alle problematiche di *gestione dei bilanci*, difficoltà notevoli sono state registrate nella capacità di utilizzare *strumenti urbanistici* adatti. Sono carenze che hanno impattato negativamente soprattutto sui poli per l'infanzia. Comunque, il dato più preoccupante è che dopo otto mesi dall'avvio del progetto "nidi" nessuno dei Comuni monitorati ha ancora aggiudicato i lavori.

Fin qui sono state richiamate soprattutto problematiche di natura organizzativa. Tuttavia, non mancano pure quelle *culturali* e cioè se gli asili nido siano voluti dai genitori per riconciliare i tempi di lavoro con le esigenze della famiglia oppure, anche e soprattutto, per assicurare un intervento educativo nella maturazione dei bambini. Da una certa sottovalutazione della seconda finalità discende la necessità di integrare in maniera efficace la dimensione educativa nei processi di pianificazione territoriale.

Un altro ambito importante degli interventi del PNRR è costituito *dall'edilizia scolastica* e più precisamente dalla messa in sicurezza degli edifici scolastici, dal loro efficientamento energetico e dalla ristrutturazione e dalla costruzione di nuove scuole. In Italia l'edilizia scolastica ha sempre ricevuto poca attenzione nei bilanci pubblici per cui questa scelta del PNRR va senz'altro apprezzata. Al riguardo, si deve tenere presente che la finalità di tali investimenti non si limita all'edificazione di nuovi plessi o al loro restauro, ma si intende realizzare una collaborazione tra architettura e pedagogia sia per i compiti ai quali è chiamato l'edificio, sia per il contesto in cui è destinato a svolgere le sue funzioni. Infatti, il progetto prevede nuovi ambienti per una nuova didattica che include sviluppo del digitale, dei laboratori e di strutture che si aprono al territorio per iniziative non solo direttamente connesse al processo di insegnamento-apprendimento, ma che si propongono pure di divenire punti di riferimento per la comunità locale in aree in cui si riscontrano povertà educative o dove si richiede una compensazione per condizioni svantaggiate o di pericolo.

Per completezza di quadro occorre ricordare anche quanto previsto dalla Missione 5 "**Inclusione e coesione**", che fa capo al Ministero del Lavoro, all'interno della quale c'è il provvedimento che interessa il **sistema duale** e l'**apprendistato**. Il PNRR interviene con una dotazione finanziaria complessiva di 19,81 mld, comprendente tre "componenti": politiche per il lavoro (6,66); infrastrutture sociali, famiglie, comunità e terzo settore (11,17); interventi speciali per la coesione territoriale (1,98). In particolare, la misura di «rafforzamento del "Sistema duale" e dell'istituto dell'apprendistato» appartiene alla componente M5C1 - Politiche per il lavoro, con speciale riferimento all'obiettivo generale di promuovere l'acquisizione di nuove competenze da parte delle nuove generazioni, in modo da favorire il matching tra il sistema di istruzione e formazione e il mercato del lavoro, la cui dotazione finanziaria è di 600 milioni di euro. "Queste risorse stanziato dal PNRR rappresentano un'imperdibile occasione di ripartenza

dell'intero Paese, afferma Paola Vacchina, Presidente di FORMA, *tanto più se riusciranno anche a colmare il divario tra le aree più o meno sviluppate. In tal senso, di fondamentale importanza sarà la definizione della governance delle misure previste dal PNRR, con particolare riferimento al sistema duale. Siamo convinti che dovrà porsi un'attenzione elevata al rispetto dei Livelli essenziali delle prestazioni (LEP), con un'azione di coordinamento centrale per l'attuazione dell'intervento, in cui sarà fondamentale sia il monitoraggio degli avanzamenti che l'effettiva garanzia del rispetto dei LEP medesimi*".

3. Dirigenti, docenti e personale ATA: problemi e prospettive

Riguardo ai dirigenti scolastici (DS), va osservato anzitutto che nei prossimi anni si prospetta per loro un *appesantimento del carico di responsabilità* a causa dell'entrata in vigore il primo gennaio 2023 della legge di bilancio, che comporterà la chiusura graduale di 700 istituzioni scolastiche, con meno DS e crescita dei plessi per ognuno di essi, per cui gli impegni si moltiplicheranno. A questo punto vale la pena richiamarli.

In primo luogo, il DS, in quanto datore di lavoro, è tenuto a garantire la *sicurezza* degli edifici scolastici e risponde anche della *salute* di quanti vi si trovano presenti. Con la riduzione delle istituzioni scolastiche crescerà il numero degli edifici da gestire per ogni istituzione scolastica e per il relativo DS, facendo aumentare, di conseguenza, i documenti di valutazione del rischio da produrre che sono alquanto complessi da preparare.

Essendo il DS *rappresentante legale* dell'istituzione, se il territorio in cui si trovano gli edifici è destinato ad ampliarsi, crescerà, anche il numero dei soggetti istituzionali con i quali dovrà relazionarsi. Inoltre, per effetto dell'aumento degli insegnanti e delle famiglie che possono chiamarlo in causa, potrebbero crescere gli eventuali conflitti in cui il DS potrà essere coinvolto.

In quanto *presidente* dei consigli di classe e di interclasse e del collegio dei docenti, si moltiplicheranno i primi da presiedere - per i quali può, tuttavia, ricorrere a una delega - ma soprattutto gli insegnanti che parteciperanno ai secondi, che tra il 2023 e il 2031 dovrebbero passare da una media di 107 ad una di 124 con punte fino a oltre 200. E riguardo al personale non si tratta solo della responsabilità di gestirlo, ma soprattutto di *dirigerlo* e di *valorizzarlo* e sembra veramente impossibile che un DS possa evidenziare chi non ha possibilità di conoscere. A ciò vanno aggiunte l'organizzazione delle risorse e del servizio e la gestione unitaria dell'istituzione.

Dopo aver consumato tutte le risorse disponibili per occupare i posti vacanti al primo settembre del 2022, già all'inizio del 2022-23 sarebbe stato necessario e urgente pubblicare un nuovo bando di concorso per i DS per evitare le regenze ed incominciare a dare una risposta al problema del loro sovraccarico di responsabilità nel breve e nel medio periodo. Allo stesso tempo ci si aspettava il bando di concorso per i direttori dei servizi generali e amministrativi (DSGA) il cui regolamento era già stato messo a punto. Ne mancano, infatti, oltre 2.500 nonostante il loro ruolo sia molto rilevante per la gestione amministrativa, per la realizzazione dei progetti e per la garanzia del buon funzionamento dei servizi.

Dopo molti mesi di attesa, con l'estate si è registrata un'accelerazione riguardo ai concorsi. In maggio è stata annunciata l'uscita del bando per il concorso ordinario dei DS e nella prima parte del 2024 dovrebbero essere effettuate le relative procedure concorsuali. Nel giugno scorso è stato emanato il decreto che include il regolamento per il concorso straordinario per i DS che, contro il parere del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione (CSPI), è divenuto una sanatoria per il recupero di migliaia di candidati bocciati all'ultimo concorso per i DS che avevano tentato di rientrare in gioco con i ricorsi.

Sempre in riferimento ai *concorsi*, si può introdurre il discorso sugli *insegnanti*. Verso la conclusione dell'anno scolastico 2022, si è intensificato l'impegno del Ministro in questa direzione. Accanto al concorso straordinario ter, si sono avviate le procedure per realizzare quello ordinario per posti comuni e di sostegno relativamente a tutti gli ordini e gradi di scuola: la finalità è di stabilizzare il maggior numero di insegnanti già dal settembre 2024. Inoltre, va segnalata una novità nell'organizzazione dei concorsi ordinari nel senso che i contenuti della prova preselettiva e di quella scritta non riguarderanno più le tematiche disciplinari, riservate invece a quella orale conclusiva.

Nella prima sezione ci siamo occupati della formazione iniziale e in servizio degli insegnanti e di due categorie in particolare i tutor e gli orientatori e a proposito dei concorsi si è accennato implicitamente al reclutamento. Quanto alla *carriera*, la prospettiva della diversificazione delle figure e dei salari è stata in qualche modo riaperta in relazione agli insegnanti in servizio che si sono resi disponibili a svolgere i compiti di tutor e di orientatori. Tuttavia, non sembra che questa novità possa far pensare a una svolta decisa verso l'introduzione di una carriera per i docenti perché, tra l'altro, per il momento le due figure saranno previste unicamente nella secondaria di II grado: né un supporto in tale senso è venuto dal sistema scolastico trentino in quanto in esso la proposta di una carriera per i docenti non ha trovato sufficiente consenso e quindi si è fermata.

Passando poi alle gravi problematiche relative al *sostegno*, il Ministro si è dimostrato molto consapevole della loro consistenza, in quanto ha denunciato il numero insufficiente di docenti di sostegno di ruolo, la carenza di una for-

mazione specializzata in particolare in quelli in deroga e la discontinuità della relazione educativa tra insegnante e studente da attribuire principalmente ai troppi cambi di docente: pertanto, giustamente egli ha sottolineato la necessità e l'urgenza di una riforma.

Qui ci limiteremo a presentare brevemente i *primi due* problemi, mentre del terzo si occuperà la sezione successiva. Nel 2021-22 i posti di sostegno, stabili e permanenti, sono stati accresciuti per l'anno successivo di 17mila per cui il totale è arrivato a 117.170, un numero che non era stato mai raggiunto nel passato. All'inizio del 2022-23, in 40mila di quei posti l'insegnante di sostegno è cambiato per trasferimento dei titolari, per nuove nomine in ruolo o per nomine di supplenti annuali su posti vacanti. Pertanto, i posti a sostegno attivati al 31 agosto 2022 erano 186.205 di cui 117.170 in organico e 83mila in deroga - cioè oltre il 40% del totale dei posti di sostegno funzionanti e di essi quasi tutti in una classe o in una scuola nuova e non essendo docenti di ruolo. In ogni caso, non solo la riforma annunciata non è stata finora prevista, ma si teme che nel prossimo anno scolastico la situazione non cambi di molto rispetto al 2022-23.

Un'altra riforma urgente consisterebbe nella riduzione a percentuali fisiologiche del numero dei *precari* tra i docenti e il personale ATA (amministrativo, tecnico, ausiliario). Riguardo ai docenti, il paragone tra l'ultimo anno di cui si dispongono i dati (2021-22) e il primo della rilevazione dei dati sul portale (2015-16) attesta un andamento in crescita del fenomeno che sta assumendo livelli strutturali e, in un certo senso, patologici. Gli insegnanti in servizio con contratto a tempo determinato o di durata annuale ammontavano nel 2021-22 a 224.958 ed erano più del doppio di quelli del 2015-16 (100.227). Inoltre, il tasso di precarietà (percentuale dei precari sul totale degli insegnanti in servizio) è salito dal 12% del 2015-16 al 23,4% del 2021-22, ed è ormai molto vicino a toccare il 25% che significherebbe un docente precario su quattro. L'andamento non è lo stesso in tutte le Regioni con il Piemonte e la Lombardia ai livelli più alti e quelle del Sud Isole ai più bassi, ma anche in questi casi il fenomeno conserva tutta la sua incidenza negativa sulla qualità dell'offerta.

Analoga tendenza si riscontra riguardo al personale ATA. Nel 2021-22 la percentuale con contratto annuale o a termine toccava 44mila persone. Inoltre, il tasso di precarietà è salito dal 10,7% del 2016-17 al 19,2% del 2021-22 e nel 2022-23 probabilmente crescerà fino ad avere un precario per ogni 5 ATA.

Il *problema* generale, costituito dalla crescita della precarietà del personale, è chiaro. All'inizio dell'anno scolastico, mentre gli insegnanti di ruolo sono operativi in genere dal primo giorno di scuola, totalmente diversa è la situazione dei docenti precari che entrano in funzione anche molto dopo; inoltre, parecchi di essi non insegneranno nella classe dell'anno precedente con un impatto negativo sulla continuità educativa. Criticità simili sono immaginabili sul piano

amministrativo, tecnico o dei servizi nel caso del personale ATA precario. Ma il problema maggiore è che la situazione non cambierà di molto nel 2023-24.

Anche se con molto ritardo, il 14 luglio 2023 è stato firmato il *contratto della scuola* - facendo seguito all'accordo politico siglato il 22 novembre 2022 - relativo al triennio 2018-21. L'aumento medio per gli insegnanti è di 124 euro lordi al mese a cui va aggiunto un aumento del 10% delle retribuzioni per le ore aggiuntive; il personale ATA ne ha ottenuti 97 e i dirigenti amministrativi 190; ai docenti precari sono stati riconosciuti tre giorni di permesso remunerati per motivi personali o familiari. Il contratto inquadra le nuove figure dei docenti tutor e orientatori con i relativi stipendi e sono state riordinate le aree relative al personale ATA. Il Ministro si è dichiarato soddisfatto perché il contratto segna un notevole progresso verso la valorizzazione di tutto il personale e il riconoscimento dei nuovi due profili dovrebbe dare un contributo rilevante all'attuazione della personalizzazione. Anche i sindacati hanno in generale espresso il loro apprezzamento, ma uno ha lamentato la scarsità delle risorse, un altro non lo ha sottoscritto e, soprattutto, uno lo ha criticato perché si tratta di un contratto vecchia maniera, focalizzato sul principio della anzianità di servizio.

4. Gli studenti: il calo demografico, la continuità educativa e l'intelligenza artificiale

L'*"inverno demografico"* in corso nel nostro Paese sta avendo un impatto molto negativo sul sistema di istruzione e di formazione che può essere espresso nei seguenti andamenti tra loro direttamente connessi: culle vuote, banchi senza alunni, classi prive di studenti e scuole chiuse⁹. La denatalità è incominciata nel 2009, nonostante nell'anno precedente si fosse registrato un picco nelle nascite che aveva suscitato ben altre attese. Il calo demografico, invece, ha continuato il suo corso e nel 2021 i nati sono stati solamente 399.431 con una riduzione di quasi il 31% rispetto al 2008.

Passando ai dati che riguardano l'incidenza della **denatalità sul sistema educativo**, in dieci anni sono state chiuse oltre 2.600 scuole unicamente nei livelli dell'infanzia (1.756) e della primaria (865) e si prevede che nei prossimi cinque anni se ne aggiungeranno altre 1.200. D'altra parte, si stima che in dieci anni dal 2021 il totale degli allievi passerà da 7,4 milioni a poco più di 5. I due terzi circa (65% o 1.157) delle scuole chiuse è situato nel Meridione e nelle Isole, il 14,6% o 382 nel Nord-Ovest, l'11% o 289 nel Centro e il 9,4% o 245

⁹ Cfr. *Culle vuote, banchi vuoti, classi vuote... Scuole chiuse*, in «Tuttoscuola», (02.05.2023), n. 1.

nel Nord-Est. Le zone più colpite sono i piccoli centri e in particolare i territori montani, che così hanno perso un punto di aggregazione rilevante. Oltre la metà (55%) delle scuole chiuse erano paritarie e tra queste in larga parte quelle dell'infanzia.

Giustamente "Tuttoscuola" fa notare che non si può accettare la chiusura di tante scuole senza reagire¹⁰. Dato che l'auspicabile inversione del trend demografico potrà avere un impatto positivo solo nel lungo termine, nel frattempo è possibile intervenire almeno nei piccoli centri specialmente in aree montane dove gli effetti saranno maggiormente negativi e non solo sul piano scolastico, ma anche su quello sociale. La proposta è di diminuire di molto i valori minimi necessari per la costituzione delle classi e di rinviare ad altro momento l'intervento sui valori massimi.

Tuttavia, di fronte alla denatalità la carenza più grave delle politiche educative è consistita nell'approccio *settoriale* con cui il problema è stato affrontato e nella priorità che è stata data al mantenimento dello *status quo*, cercando di conservare stabili i criteri di formazione delle classi e continuando a chiudere le scuole piccole con conseguente depauperamento dei territori. La prospettiva, invece, deve essere diversa e prende le mosse dal percorso complessivo così da consentire a ogni alunno di sviluppare pienamente la sua personalità con le caratteristiche specifiche di ciascuno.

Entro questo quadro vanno considerate e risolte le problematiche proprie dei diversi segmenti del sistema di istruzione e di formazione. Il calo demografico ha colpito soprattutto il *primo ciclo* con particolare riguardo all'educazione e alla cura della prima infanzia dove, tra l'altro, il completamento dei servizi è avvenuto di recente e va consolidato. Inoltre, dal momento che il livello dell'obbligo dovrebbe assicurare il conseguimento di obiettivi educativi e di apprendimento non facili da raggiungere, la denatalità potrebbe consentire una riorganizzazione dei servizi e il loro miglioramento qualitativo in modo da ridurre l'abbandono scolastico a percentuali fisiologiche.

Nella *secondaria superiore* gli effetti del calo demografico non si sono ancora fatti sentire in tutta la loro gravità se non in rapporto alle disparità territoriali e alla crescita economica, con tipi di istituti che sono superaffollati e altri che presentano un notevole calo di iscritti. Un altro problema serio è che mentre i licei sono diffusi in tutto il Paese, gli istituti tecnici e professionali e soprattutto i centri di formazione professionale non si riscontrano in tutti i distretti produttivi; anche in questo caso il calo demografico potrebbe essere un'occasione per liberare risorse e ripensare il secondo ciclo in modo da renderlo capace di rispondere alle nuove esigenze del mondo produttivo.

¹⁰ *Scuole chiuse. Come si può arginare l'agonia*, in «Tuttoscuola», (22.05.2023), n. 4.

In connessione con le tematiche del calo demografico va segnalata una situazione che dovrebbe essere affrontata con lungimiranza in tempi brevi. Come si sa, il numero dei ragazzi e **giovani stranieri non accompagnati** che arrivano in Italia è in continua crescita. Invece di costringerli al parcheggio nella burocrazia dell'accoglienza in attesa di un rimpatrio che sarà molto improbabile, sarebbe opportuno aiutarli a frequentare corsi di formazione, come d'altra parte già fanno alcune Regioni con evidenti vantaggi reciproci.

In questo contesto di calo degli allievi e delle scuole, a crescere sono invece le **classi sovraffollate** (o classi "pollaio" come alcuni preferiscono definirle). Per una corretta valutazione del problema bisogna fare riferimento alle prime classi, cioè quelle di nuova composizione perché la numerosità delle successive può diminuire solo per cause "naturali" come la bocciatura o l'abbandono. Nonostante le promesse del Ministro Bianchi, come anche dei precedenti, tra il 2021-22 e il 2022-23 le prime classi della secondaria di II grado con più di 27 alunni sono aumentate da 1.981 (7,9% del totale) a 2.459 (9,8%) registrando una crescita del 24,9% nel biennio.

Benché non si tratti della criticità più grave del sistema educativo, tuttavia tale andamento rappresenta una problematica **rilevante** per migliaia di studenti che a motivo del superaffollamento delle loro classi si trovano in una condizione più svantaggiata nell'apprendimento che potrebbe anche portare all'abbandono. Difficoltà sono anche sperimentate dagli insegnanti che si vengono a trovare in una situazione meno favorevole per l'organizzazione della didattica e, in particolare, per attuare le strategie della personalizzazione.

Una categoria di studenti che si trova in una situazione gravemente problematica è quella degli **alunni disabili**. Infatti, nel 2022-23 su un totale di 290mila sono stati in 170mila a cambiare l'insegnante di sostegno e ad essere privati della continuità didattica. La percentuale è di circa il 60% ed è una cifra di per se stessa esorbitante, ma il dato è ancora più preoccupante se si tiene conto che nel 2017 era il 43% per cui in un quinquennio la crescita è stata di quasi il 20%.

Nel dicembre dello scorso anno il Ministro promise una riforma per mettere fine alla girandola dei docenti di sostegno. Il proposito era senz'altro lodevole; tuttavia, l'intenzione non si è per ora concretizzata neppure con la presentazione di un disegno di legge. Inoltre, si prospetta il pericolo che la situazione non migliori nel prossimo anno nonostante venga violato il diritto allo studio di una grande maggioranza di studenti fragili.

Il ricorso alle **nuove tecnologie** dell'informazione nel processo di insegnamento apprendimento non ha creato problemi fin quando è rientrato nella categoria degli strumenti a sostegno della didattica, anzi si sosteneva l'opportunità della loro diffusione come facilitatori. Il passaggio verso una didattica digitale

ha cominciato a provocare divisioni perché essa implicava l'uso di metodologie diverse da quelle tradizionali e la revisione degli ambienti di apprendimento in quanto gli allievi procedevano meglio con il computer per cui il ruolo dell'insegnante diventava sempre più di natura tutoriale.

La recente *esplosione* dell'intelligenza artificiale (IA) ha messo termine a questa situazione di tranquillità, o quasi, ed è scoppiato un dibattito molto acceso fra tutte le parti interessate. Dopo il clamoroso avvento sulla scena mondiale nel novembre del 2022 del ChatGPT-3, il software conversazionale basato sull'IA, già nel marzo del 2023 è comparsa la quarta versione della serie GPT che risponde non solo a messaggi relativamente brevi di solo testo ma anche a contenuti multimediali e che assicura una maggiore precisione nelle risposte, pari a un 40% in più rispetto all'accuratezza già molto elevata del precedente programma. In un primo momento le reazioni erano state positive perché l'attenzione si è focalizzata sui benefici delle macchine pensanti. Successivamente sono iniziate ad emergere notevoli perplessità alimentate dalla preoccupazione di una possibile perdita di controllo da parte dell'umanità. Sulla base di simili esperienze del passato, si può prevedere che si potrà trovare un punto di incontro tra le due posizioni.

Naturalmente, tale invenzione non può non interrogare il *mondo dell'educazione*. È innegabile che le macchine pensanti possano offrire vantaggi enormi ai sistemi di istruzione e di formazione. Per il loro tramite la scuola può preparare meglio i giovani a utilizzare efficacemente e senza perderne il controllo queste nuove tecnologie, fornendo agli studenti i necessari strumenti culturali e cognitivi in modo che possano inserirsi adeguatamente in una società dinamicizzata da ritmi di cambiamento esponenziali. Di conseguenza bisognerà adattare i modelli pedagogici, didattici e organizzativi a contenuti, tempi e luoghi di apprendimento che evolveranno sempre di più. Inoltre, sono destinati a divenire sempre più rilevanti nei processi di insegnamento apprendimento la cultura di base che forma la persona, l'apprendere ad apprendere lungo tutta la vita, le competenze trasversali e gli strumenti per vivere e interpretare il mondo del digitale. Al tempo stesso bisogna tener presente che le recenti macchine pensanti possono fornire opportunità di maggiore efficienza e di minori costi soprattutto nei Paesi più poveri, provocando una riduzione drastica del corpo docente con gravi conseguenze sul piano occupazionale. Il nostro Ministro ha assunto finora una posizione di prudente apertura nel senso che l'introduzione dell'IA può elevare la qualità dei processi educativi se sarà fatta con cautela e verrà organizzata da comunità fondate su relazioni umane valide.

5. Le scuole paritarie: problemi e prospettive

Con l'avvento del Governo Meloni sembrano aumentate le probabilità del riconoscimento *effettivo* della libertà di educazione. Già nella precedente legislatura si era verificato un largo consenso delle forze politiche che però non era sbocciato in un provvedimento conforme. Nell'attuale Parlamento le convergenze sembrano anche maggiori perché al sostegno della maggioranza si sono affiancati il Terzo Polo e il PD. Tuttavia, la questione non ha ancora perso la sua natura ideologica divisiva per cui nelle dichiarazioni programmatiche il Ministro Valditara è stato molto prudente riguardo all'unica proposta sulla quale i tre partiti della maggioranza di Centro-Destra avevano concordato nei rispettivi programmi elettorali - incluso quello di coalizione - e cioè l'attuazione concreta della libertà di scelta educativa dei genitori mediante il buono scuola. Questa cautela va attribuita anche alla presenza di un contesto di grandi ristrettezze economiche e finanziarie. Comunque, non si può negare che siano stati compiuti *progressi* nella realizzazione del principio appena ricordato: di seguito presenteremo i principali. La legge di bilancio ha elevato da 550 a 620 milioni i fondi per le scuole paritarie. A fine giugno ai docenti delle scuole paritarie è stato consentito di partecipare ai percorsi di formazione per docenti tutor e orientatori in modo da assicurare una base comune dei contenuti informativi a tutti gli insegnanti che intendono svolgere questi compiti e, in un senso più ampio, così da attuare effettivamente il principio di non discriminazione e di libertà di scelta delle famiglie. Inoltre, è stata approvata una norma con la quale l'insegnamento nelle scuole paritarie è equiparato a quello nelle scuole statali ai fini dell'abilitazione per cui i docenti delle paritarie con almeno trentasei mesi di servizio, anche se non continuativi, nei cinque anni precedenti e con almeno uno nella classe di concorso in cui si chiede l'abilitazione, potranno ottenerla con 30 cfu (e non con 60 come prevedono le nuove norme). Di conseguenza, le modalità saranno eguali per i docenti delle paritarie e delle statali.

In seguito a un'inchiesta di "Tuttoscuola" che ha denunciato la presenza di *diplomifici* tra le scuole non statali, il Ministro ha deciso dopo la maturità di inviare gli ispettori negli istituti della Campania, del Lazio e della Sicilia per accertare le eventuali violazioni della normativa in queste Regioni. Le scuole paritarie cattoliche hanno espresso un consenso unanime all'intervento, osservando tuttavia che l'operazione si sarebbe potuta avviare anche prima della maturità. Inoltre, si fa notare che la stampa dovrebbe evidenziare che il fenomeno non riguarda le paritarie cattoliche.

6. L'anno scolastico e formativo 2023 – 2024

Si offrono alcune considerazioni e proposte sia per l'anno scolastico che formativo.

6.1. Avvio dell'anno scolastico 2023/2024

All'inizio del 2023-24 il sistema scolastico non presenta una situazione molto diversa da quella del 2022-23. La condizione della nostra scuola è *precaria* in misura sostanzialmente simile a quella del settembre dell'anno scorso, almeno secondo i sindacati che ritengono che l'assegnazione dei posti autorizzati dal Ministero dell'Economia e delle Finanze (MEF) per le nomine in ruolo si limiterà grosso modo alla percentuale del 2022, cioè intorno alla metà. Il Ministero invece sostiene che è stato attribuito il 79,9% contro il 47,4% del 2022: al tempo stesso, però precisa che i posti vuoti sono 40.404 che, pur essendo meno del 2022 (56.324), tuttavia attestano che si è ancora lontani dalla piena stabilizzazione. Inoltre, un avvio in questa direzione in termini di continuità didattica manca anche per i docenti di sostegno. A venire incontro alla crescita degli studenti disabili che raggiungerà i 300mila si dovrà provvedere ancora una volta aumentando il numero degli insegnanti di sostegno in deroga.

Non mancano inoltre altre *carenze* di personale anche quantitative. In attesa dei concorsi per i DS si dovrà organizzare un migliaio di reggenze. Le sedi senza DGS sono 2.507 sulle 8.000 circa complessive. Inoltre, solo il 30% dei vuoti nelle segreterie è stato coperto.

L'entrata in carica del nuovo governo è avvenuta quando la pandemia andava verso la sua normalizzazione e era stato avviato il percorso del PNRR. *I due eventi* potevano essere l'occasione per un profondo rinnovamento del nostro sistema educativo; invece, ci si è limitati a prendere provvedimenti diretti a riportare le situazioni in equilibrio. Il Covid-19 aveva comportato un'accelerazione verso il digitale, ma si è rinunciato a farne un'opportunità per cambiamenti significativi nel processo di insegnamento-apprendimento e sono stati adottati solo interventi assistenziali per gli allievi in situazione di svantaggio. Passando al PNRR i problemi del nostro sistema educativo e i tempi stretti per l'attuazione dei progetti imposti dall'UE hanno fatto perdere una occasione preziosa per riformare la nostra scuola.

Indubbiamente l'introduzione dei *tutor* e degli *orientatori* costituisce un'innovazione rilevante. Essa non solo risponde a esigenze formative molto valide delle famiglie, del mondo produttivo e della società civile, ma può costituire un primo abbozzo di carriera tra i docenti. Pure l'avvio dell'Agenzia Sud, anche se per ora limitata a 245 istituti, costituisce un progetto apprezzabile.

Tuttavia, il sistema di istruzione e formazione ha bisogno, a giudizio di molti, di ben altri interventi.

6.2. Avvio dell'anno formativo 2023/2024

Anche all'inizio del 2023-24 il sistema formativo di competenza delle Regioni non presenta una situazione molto diversa da quella precedente, confermando sia gli aspetti positivi sia le numerose criticità ormai ampiamente documentati da anni dalle analisi istituzionali (INAPP), dagli Enti di Formazione Professionale e dalle OO.SS. come riportato in altra parte di questo editoriale.

Nel corrente anno, anche per richiamare l'attenzione delle Istituzioni sul sistema della IeFP di competenza delle Regioni, il CNOS-FAP ha elaborato uno specifico dossier dal titolo *"La IeFP e il programma GOL nelle Regioni. Monitoraggio CNOS-FAP"* (aggiornato al 20.07.2023)¹¹.

Il Dossier, al quale si rimanda per una visione complessiva, cerca di fare il punto su alcune questioni strutturali del sistema regionale: le modalità delle iscrizioni, le caratteristiche dell'offerta formativa nelle Regioni, la situazione dei finanziamenti, lo stato dell'arte del programma GOL, il livello di applicazione del CCNL per il sistema formativo. Le Regioni inchieste sono state 14 (Abruzzo, Campania, Emilia-Romagna, Friuli-Venezia Giulia, Lazio, Liguria, Lombardia, Piemonte, Puglia, Sardegna, Toscana, Umbria, Valle d'Aosta, Veneto). Il quadro che emerge conferma ancora una volta quanto affermato nel citato Protocollo di Intesa per il rinnovo del Contratto della Formazione Professionale del 16 settembre 2021: la persistenza delle *numerose criticità*, ormai storiche e ampiamente documentate anche dagli Istituti di ricerca preposti (INAPP in primis).

In estrema sintesi si riportano *i principali aspetti* del Dossier:

a. Le iscrizioni

Si fa presente che l'adesione al SIDI è un importante indicatore dell'orientamento della Regione verso la messa a sistema dei percorsi di IeFP. Nel Dossier elaborato sono dieci le Regioni che vanno in questa direzione: Campania, Lazio, Liguria, Lombardia, Piemonte, Puglia, Sardegna, Toscana, Umbria, Veneto. Anche la calendarizzazione dell'avvio dei percorsi di IeFP contestuale ai percorsi scolastici è, di per sé, un obbligo di legge (D.Lgs. 226/05). Ad oggi sono undici le Regioni che, pur con sfumature diverse, vanno in questa direzione: Emilia-Romagna, Friuli-Venezia Giulia, Lazio, Liguria, Lombardia, Piemonte, Sardegna, Toscana, Umbria, Valle d'Aosta, Veneto.

¹¹ Il dossier si può scaricare dal sito www.cnos-fap.it.

b. L'offerta formativa proposta nelle Regioni

Nell'anno formativo 2022-2023 l'*offerta formativa* di IeFP risulta ormai abbastanza completa in tutte le Regioni analizzate. La Regione Toscana prevede l'offerta del IV anno nei soli Istituti Professionali statali. Sono presenti, nelle Regioni, anche esperienze di percorsi formativi di durata biennali. È in crescita l'offerta IFTS e ugualmente in crescita l'offerta degli ITS. Una focalizzazione è stata compiuta sull'organizzazione dei percorsi svolti in *modalità "ordinaria" e/o in modalità "duale"*. Risulta che nelle Regioni che avevano già un significativo sistema formativo di IeFP la modalità duale si è in alcuni casi "affiancata" a quella ordinaria, ma in molte altre è intervenuta una logica di "sostituzione" rispetto a quella ordinaria, anche spinte dalla priorità data all'obiettivo di raggiungere target fissati nel PNRR. Questo è valso soprattutto per il IV anno. Una ulteriore focalizzazione è stata compiuta sulla *ripartizione oraria* dei percorsi svolti in modalità "ordinaria" e "duale". Il quadro orario, tipico della modalità ordinaria, è ricompreso - in tutte le Regioni che lo hanno disciplinato - tra il minimo di 990 ore previsto dal D.Lgs. 226/05 quale LEP di orario minimo ed un massimo di 1.100 ore, prossimo alle 1.056 ore (1.089 al primo anno) tipiche degli Istituti Professionali. L'esperienza del tirocinio curriculare, strutturale nei percorsi di IeFP, non è stato oggetto di definizione di un monte ore minimo a livello nazionale. Sostanzialmente le Regioni hanno disciplinato l'articolazione oraria della IeFP in modalità duale nei limiti previsti dal D.M. 139/2022. Ad oggi non sembrano sufficientemente studiati ancora gli impatti sulla didattica e sulla organizzazione del CFP derivanti da questa modalità organizzativa.

c. Il finanziamento dei percorsi formativi

Le tabelle del Dossier mostrano in maniera lampante le grandi diversità di finanziamento e le logiche di finanziamento adottate dalle Regioni: a partire dal numero minimo di allievi per avviare un percorso formativo, al finanziamento calcolato sul corso nel suo complesso oppure sull'allievo, oppure sulle ore/corso più ore/allievo. In maniera molto generale si sottolinea che i valori complessivi passano da un finanziamento annuale che si attesta su € 84.000,00 fino ad un massimo di € 142.000,00. Analoga rilevazione va fatta per il finanziamento in modalità duale.

d. Il Programma Garanzia di occupabilità dei lavoratori (GOL)

Il MLPS ha la titolarità del programma GOL e detta orientamenti sull'utilizzo della UCS nazionale. Si rileva, tuttavia, che i livelli di finanziamento nelle Regioni sono diversi.

e. L'applicazione del CCNL-FP nelle Regioni

La necessità di applicare il CCNL-FP per le attività di IeFP si è persa nel tempo ed oggi appare incompiuta la sua applicazione in tutte le Regioni anche per il solo sistema di IeFP.

Il quadro delineato, pur in estrema sintesi, suggerisce considerazioni e proposte.

L'analisi territoriale rappresentata in questo lavoro di mappatura analitica evidenzia *la forte disomogeneità territoriale* del sistema di IeFP. È evidente che in una materia di competenza esclusiva regionale vi siano differenze nelle logiche amministrative ed in alcuni elementi di *governance*, che il presente lavoro ben evidenzia. Tuttavia, si può anche notare che queste differenze sono in tanti casi così profonde da diventare frammentazione, incompiutezza ed in molti territori il rischio è quello di negare il pieno diritto degli allievi ad avere a disposizione un'offerta formativa di qualità ed in continuità, andando contro la logica del rispetto dei LEP.

Peraltro, la frammentazione del sistema IeFP acuisce anche il problema della difficoltà delle imprese ad individuare profili professionali adeguati. Il sistema Excelsior, che monitora costantemente la domanda di lavoro delle imprese, per il 2022 ha evidenziato come in Italia le imprese cerchino un elevato numero di giovani qualificati e diplomati IeFP, con oltre 1 milione e ottocentomila persone richieste. Può sembrare paradossale, ma i profili professionali IeFP sono richiesti dal sistema impresa più dei laureati e dei diplomati del sistema istruzione. A fronte di questa elevata domanda, sono circa 66mila i qualificati e 15mila i diplomati IeFP l'anno. Si può dire che, con i suoi 81mila qualificati e diplomati l'anno, l'offerta formativa IeFP copre meno del 5% del fabbisogno di profili richiesti dalle imprese in tutta Italia, da Nord a Sud. Non vi è infatti una Regione che abbia un basso livello di richiesta delle professioni IeFP.

La governance multilivello tra Stato e Regioni è sicuramente un valore aggiunto per la IeFP poiché riesce a coniugare un quadro nazionale unitario, con la flessibilità capace di rispondere ai diversi contesti regionali. Se però in questo quadro istituzionale non si riesce a garantire un forte raccordo tra le istituzioni coinvolte (MLPS, MIM, Regioni, X Commissione, XI Commissione), il sistema di IeFP ne esce indebolito, quando invece si dovrebbe lavorare insieme per rafforzarlo in una logica nazionale.

A fronte di questo quadro, ci permettiamo di avanzare alcune proposte.

In ordine alla sostenibilità, alla qualità e alla continuità dell'offerta di Istruzione e Formazione Professionale è fondamentale innanzitutto *la regolarità della programmazione* da parte delle Regioni, *la triennialità dei finanziamenti* e *la previsione dell'avvio dell'anno formativo a settembre*, contestuale a quello scolastico.

Altro elemento non indifferente nella valutazione degli Enti di Formazione Professionale è *l'impatto della transizione della IeFP verso la modalità duale*, che rischia di generare conseguenze distorsive dal punto di vista organizzativo e didattico, se non accompagnato da una adeguata riflessione condivisa tra Governo, Regioni, Istituzioni formative e sistema impresa.

Un altro tema di forte impatto per le istituzioni formative accreditate è *il riconoscimento economico a copertura dei costi*. Il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali ha iniziato una logica di orientamento verso UCS comuni tra le Regioni, ma questa deve trovare una attenzione da parte delle Regioni *affinché si giunga ad un parametro minimo adeguato in tutti i territori*, condiviso dalle Regioni a partire dall'analisi delle modalità già variamente utilizzate e dotata dei correttivi necessari per assicurare opportuna flessibilità e perciò il rispetto delle scelte compiute a livello locale. Tale riconoscimento economico da parte di tutte le Regioni è *fondamentale anche in ordine ad un adeguamento salariale in sede di rinnovo del CCNL della IeFP* che non metta a rischio la sostenibilità degli Enti di Formazione Professionale in nessuna realtà territoriale.

Ed è proprio *la diffusa e omogenea applicazione del CCNL della Formazione Professionale* in tutte le Regioni italiane l'altro elemento di attenzione che si intende porre. Il contratto della Formazione Professionale, infatti, è stato pensato da sempre per lo specifico settore della Formazione Professionale, cui male si adattano altri contratti spesso utilizzati o sostituiti per mere esigenze di risparmio con contratti collettivi firmati da organizzazioni minori. Gli Enti di Formazione Professionale che applicano il CCNL della Formazione Professionale si trovano attualmente a subire una sorta di dumping contrattuale da parte di agenzie formative che risparmiano sul costo del lavoro.

Come evidenziato dal presente lavoro, le scelte delle Regioni in merito all'obbligatorietà o meno dell'applicazione del CCNL della FP per ottenere l'accreditamento sono diversificate. È importante che per gli Enti che erogano la IeFP, sia obbligatorio applicare il CCNL della Formazione Professionale per poter essere accreditati. Ciò a garanzia della qualità della formazione e al fine di creare maggiore unitarietà e riconoscibilità di questo settore strategico.

Sarà di forte interesse, infine, per l'evoluzione di tali temi, *saldare le presenti riflessioni con gli esiti del lavoro della determinazione dei LEP da parte della Commissione Tecnica dei Fabbisogni Standard incardinata a Palazzo Chigi – Dipartimento Affari Regionali* che sta operando con una Cabina di Regia anche per la compiuta adozione del federalismo fiscale disciplinato dalla vigente legge 42/2009, la cui applicazione è stata più volte rinviata, ma che ora è tra le riforme previste dal PNRR da attuare entro il 2026.

Gli Enti di Formazione Professionale hanno deciso di accettare le sfide che emergono da questo scenario complesso: *“Porteremo il nostro contributo di com-*

petenze e professionalità, di reti territoriali e relazioni intense con il mondo del lavoro, in stretta sinergia con le Regioni presso cui le nostre istituzioni formative sono accreditate e con il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali – spiega Paola Vacchina - e ci pare significativo che nell’ambito della sperimentazione i giovani diplomati IeFP possano accedere sia all’ITS che all’esame di Stato, ampliando così le loro possibilità di crescita personale e sviluppo professionale: l’accesso alla formazione terziaria valorizza pienamente le qualità della IeFP regionale”¹².

¹² Comunicato stampa di FORMA del 22 settembre 2023.

Dio sarà la speranza del suo popolo (Gioele 3, 16). Educare i giovani alla speranza nel contesto odierno

JOSÉ MIGUEL NÚÑEZ¹

Ricordo l'espressione pronunciata da un ragazzino siriano, pochi istanti prima di morire, bruciato dalle ferite dell'inferno del genocidio nel suo Paese: "Quando vedrò Dio, gli racconterò tutto". Lo hanno ripetuto tempo fa numerosi media, raccontando la drammaticità della situazione che si sta infliggendo ai piccoli, abbandonati al loro destino.

La morte degli innocenti è una delle più grandi tragedie che l'umanità abbia mai affrontato. L'immagine del piccolo e della sua espressione innocente che invoca la giustizia divina con semplici parole, mi porta oltre. I filosofi della Scuola di Francoforte, dopo la desolazione della Seconda guerra mondiale, si sono interrogati in modo straziante sul dolore degli innocenti e sulla morte dei giusti per mano della barbarie e dell'irragionevolezza. Il loro grido ha scosso le generazioni nei decenni della ricostruzione europea. Il loro appello era nudo e antropologicamente sanguinante: bisognava ridare speranza. La loro denuncia fu devastante: "Chi renderà giustizia ai vinti della storia?".

Nel momento storico che stiamo vivendo, il nostro sguardo si rivolge all'Ucraina, ai conflitti mondiali interminabili, alla crisi post-pandemica, all'instabilità politica, alla recessione economica... ma la domanda rimane la stessa: chi renderà giustizia ai vinti di sempre? La Scuola di Francoforte ha scommesso sulla forza rivitalizzante del futuro e ha proposto alla sua generazione di mettersi al lavoro per la ricostruzione di un mondo bisognoso di giustizia, un mondo diverso, un mondo migliore per tutti, da lasciare in eredità ai nostri figli. E questo è ancora l'impegno, a distanza di tempo, di uomini e donne di buona volontà che credono nella possibilità di un altro mondo di cui c'è bisogno. Ma, dal punto di vista dell'antropologia cristiana, come possiamo ravvivare la speranza al di là di noi stessi e dei nostri limiti? Come possiamo educare le nuove generazioni alla speranza? La speranza è solo fiducia volontaristica in un futuro migliore?

¹ Direttore del Centro Nazionale di Pastorale Giovanile Salesiana - Madrid e Docente presso la Facoltà di Teologia "San Isidoro de Sevilla".

1. Giovani in tempi di incertezza

Non c'è dubbio che viviamo in una crisi globale. Chiedersi come educare alla speranza nel contesto attuale richiede, prima di offrire una risposta affrettata, uno sguardo più attento alla realtà in cui vivono molti giovani del nostro tempo. Dal centro del villaggio globale, forse oggi possiamo anche rispondere alla domanda: chi renderà giustizia ai vinti della storia? Dove riponiamo la nostra speranza?

1.1. Giovani post-pandemici

Cosa abbiamo imparato dalla crisi pandemica? La domanda non è retorica. La pandemia ci ha sconvolto e ha messo a nudo la nostra vulnerabilità. Pensavamo di essere invincibili con le armi del progresso e della prosperità, poi il mondo si è fermato e le nostre aspettative sono state offuscate. Siamo stati sopraffatti dall'incertezza e abbiamo imparato a dipendere l'uno dall'altro più di quanto avessimo mai immaginato.

Abbiamo imparato qualcosa dalle crisi e da questa ferita? Come dice Daniel Innerarity, l'umanità non sembra necessariamente imparare dai fallimenti perché, alla fine, "le crisi insegnano solo a coloro che erano nella posizione di imparare" (Innerarity, 2020, p. 35). E non è detto che la nostra società globale, o ognuno di noi, sia in grado di imparare da ciò che ha vissuto, quando tutto ciò che desideriamo è che l'onda anomala passi al più presto per poter recuperare la nostra vita, quella che ci è sempre mancata così tanto. Nelle nostre società complesse accade che, nonostante i ripetuti avvertimenti che la storia ci ha dato, in questo XXI secolo, che è stato così costellato da varie crisi (terrorismo, cambiamento climatico, crisi economica, disintegrazione europea), si è palesata una grande pigrizia nel capire quali lezioni ciascuna di esse ci ha insegnato e nell'affrontare la corrispondente modifica istituzionale (Innerarity, 2020, p. 35).

Siamo d'accordo che le lezioni della storia, per quanto l'adagio classico la definisca "maestra", non sono sempre univoche o definitive. Dovremmo imparare a leggere meglio la realtà affinché, come società libere in cui il valore supremo è l'esistenza dignitosa delle persone in una coesistenza pacifica, possiamo metterci in condizione di cambiare strutturalmente ciò che minaccia l'equilibrio globale di cui siamo tutti parte in ogni angolo del pianeta.

Come sarà la nostra vita se saremo in grado di affrontare e superare questa crisi? Come ogni crisi, è un'opportunità per uscire rafforzati sia personalmente che socialmente. Dovremo fare appello alla libera coscienza delle persone, a una certa etica della responsabilità e della cura per gli altri, a una nuova globalizzazione in cui la ricchezza sia meglio distribuita in nome della giustizia, a una

nuova governance mondiale che renda possibile una *leadership* con *auctoritas* in cui le persone e il rispetto per la vita siano al centro dell'azione politica e sociale. In fondo, c'è una questione antropologica comune a tutte queste riflessioni: il superamento degli egoismi e delle paure che ci permettono di andare incontro all'altro e di tessere nuove relazioni in cui non si è indifferenti al dolore degli altri, in modo da portarne il peso per cercare di liberare, curare, restituire dignità.

La crisi è un segnale d'allarme che ci fa considerare con attenzione dove sono le radici più profonde che ci sostengono in mezzo alla tempesta(...); ci ha mostrato che, soprattutto nelle situazioni di emergenza, dipendiamo dalla solidarietà degli altri; ci invita a mettere la nostra vita al servizio degli altri in modo nuovo (Francesco, 2020, p. 10).

Come si ripercuote tutto questo sui giovani? Essendo parte della stessa realtà sociale, essi non sono indifferenti a ciò che sta accadendo, anzi, questa pandemia ha portato alla luce una caratteristica tipicamente postmoderna già presente nelle generazioni precedenti e che ci lascia in scacco di fronte a qualsiasi nuova sfida collettiva: il fenomeno del *turista sociale* già citato da Zygmunt Bauman nella sua *Etica postmoderna* (González-Anleo J., 2022, p. 7).

1.2. Giovani sul precipizio del vuoto esistenziale

Nel bel mezzo della crisi, il vuoto e l'assenza di significato perseguitano l'esistenza umana a ogni angolo della strada. Al giorno d'oggi, «[...] il fatto che sempre più persone, soprattutto i giovani, si trovino praticamente di fronte a un vuoto di significato, di valori e di norme, deve preoccupare tutti i leader e gli agenti educativi» (Torralba, 2014, p. 70). La ricerca di significato, ciò che la teoria motivazionale di V. Frankl chiama *desiderio di significato*, è oggi - in tutto il mondo - profondamente frustrata (Frankl, *Man's Search for Ultimate Meaning*, 1999, p. 185).

La paura di questo vuoto esistenziale rende difficile in molti casi porsi la domanda sul senso della vita. Tale questione è messa in secondo piano dal ritmo vertiginoso della vita quotidiana, in cui gli interrogativi considerati importanti non lasciano spazio alla ricerca di risposte che autentichino e diano un senso alla vita al di là del consumo o del successo come valori ultimi.

I giovani vedono i membri della loro generazione prevalentemente come "troppo preoccupati dell'immagine (*look*, estetica)" e "consumisti", le uniche due caratteristiche che superano il 50% delle valutazioni con un margine considerevole. A grande distanza da queste, troviamo una serie di caratteristiche negative, con alcune eccezioni: "ribelle", "con poco senso del sacrificio", "egoista", "indignato" e con "poco senso del dovere" (González-Anleo,

Ballesteros Guerra, Megías Quirós, Pérez Coutado, & Rodríguez San Julián, 2020, p. 76).

Accantonare le grandi domande della vita per occuparsi di altre cose che riempiono il vuoto è espressione della paura di affrontare in profondità il mistero dell'esistenza. Il consumo, il piacere o il successo sembrano avere il vento in poppa in una società in cui molti si sentono "erranti" (Bauman, 2005, pp. 279-280) e senza sapere bene dove stiano andando. Si è perso il senso storico della realtà. L'immediato, il qui e ora, il tutto e subito, sembrano annegare le domande decisive: Chi sono? Cosa ci faccio qui? Dove vado? Il domani non esiste. E quando si pone la questione del futuro, lo si fa con incertezza e paura. La crisi globale non ha fatto altro che aumentare la paura e il pessimismo nei confronti di un futuro in cui la fiducia illimitata in un progresso indiscutibile è andata in frantumi. Da un punto di vista emotivo, la crisi attuale significa anche un crollo delle aspettative sul futuro del mondo sviluppato.

I dati ottenuti nel 2020 ci mostrano che quasi la metà dei giovani (46%) ritiene che la loro vita futura sarà qualitativamente migliore di quella dei genitori, anche se il 26% non crede che possa migliorare e un non trascurabile 16% ritiene che sarà sensibilmente peggiore, facendo eco a quella visione più negativa e pessimistica del futuro (González-Anleo, Ballesteros Guerra, Megías Quirós, Pérez Coutado, & Rodríguez San Julián, 2020, pp. 313-314).

1.3. Giovani in un nuovo ordine mondiale

In terzo luogo, dobbiamo considerare le conseguenze di questa metamorfosi globale in cui ci troviamo. La guerra in Ucraina ha reso ancora più chiaro che ci troviamo di fronte a un nuovo ordine mondiale geostrategico. Una nuova politica di blocco e un diverso modo di concepire la Guerra Fredda dipingono un quadro globale molto diverso da quello che era solo pochi decenni fa. L'indice di sviluppo umano evidenzia la crescita economica delle nuove potenze emergenti e non si tratta più solo di due. Le grandi alleanze geostrategiche si stanno ridefinendo in base a slittamenti ideologici e a un'economia che cerca di rafforzarsi attraverso la legge del libero mercato a scapito dei più deboli.

Le conseguenze economiche del conflitto erano prevedibili. La guerra non riguarda solo i Paesi coinvolti, ma tutto il mondo e in particolare l'Europa. Si potrebbe dire che abbiamo globalizzato il conflitto e, di conseguenza, tutte le conseguenze della guerra riguardano tutti noi. La crisi economica si fa sentire da mesi nell'Unione Europea, con l'inflazione alle stelle, l'indice dei prezzi al consumo alle stelle e una crisi energetica che colpisce l'industria e le imprese. Come sempre, i più coinvolti sono le famiglie più povere e vulnerabili.

La crisi degli sfollati a causa della guerra in Ucraina si è drammaticamente aggiunta alla realtà - già abbastanza critica - dei rifugiati, dei richiedenti asilo e dei migranti che l'Europa vive da decenni. La retorica populista dei confini, dei muri e del *prima noi* sta facendo il pieno di voti in una cittadinanza spaventata e attanagliata dall'incertezza, mentre - grazie al cielo - una certa corrente di solidarietà e vicinanza, di accoglienza e apertura, sta facendo breccia in un settore significativo della società.

In questa situazione di crisi globale, come possiamo far rinascere la speranza nel cuore delle persone? Come possiamo educare i giovani alla speranza e a sperare? La risposta non è certo da ricercare nel "ciascuno per sé" o nella costante autoreferenzialità per essere più felici. Non possiamo continuare a educare le nuove generazioni senza una visione globale del mondo in cui viviamo. La risposta sta nell'affrontare insieme la crisi e cercare di *vivere in modo diverso*, così da accompagnare i giovani a generare una nuova umanità che punti al cuore delle persone e possa creare un mondo più fraterno, con più solidarietà e più opportunità per tutti. La speranza, necessariamente, va oltre noi stessi.

2. Oltre il coaching

Dobbiamo evitare le soluzioni facili. Il mondo *meraviglioso* che alcuni guru contemporanei vogliono venderci a buon prezzo è merce a buon mercato. *Sii te stesso; cerca i tuoi sogni; sei ciò che ti sei prefissato; puoi...* e tante altre espressioni che troviamo ogni giorno su quaderni, blog, tazze e tanto altro *merchandising* in negozi *carini*, sono slogan che ci ammaliano e ci anestetizzano di fronte a una realtà che ci sommerge e da cui molti vorrebbero fuggire.

2.1. I mercanti del tempio

In mezzo a tanta bigiotteria, i mercanti del tempio vogliono venderci la felicità a buon prezzo. Tutto ciò di cui avete bisogno è un buon *coach* per affrontare il vostro problema e uscire dalla confusione in cui vivete, lasciandovi alle spalle ogni pessimismo, perché lo meritate.

Un atteggiamento positivo nei confronti della vita, la capacità di andare avanti con fiducia nelle proprie capacità, una visione positiva della realtà, ci permettono di incentivare i nostri sforzi e di sostenere la nostra fiducia nel percorso che abbiamo intrapreso con perseveranza. Molte delle tecniche di "*coaching*", che sono diventate così di moda negli ultimi tempi, lavorano soprattutto sull'aspetto motivazionale dei "clienti", cercando di indurre ad un atteggiamento

positivo nei confronti della vita e la coltivazione di una visione ottimistica della realtà. La positività e l'ottimismo migliorano le condizioni di lavoro e rafforzano sia la fiducia nelle proprie capacità, sia lo sforzo sostenuto nel tempo per raggiungere traguardi oggettivi e realizzabili.

Nella prospettiva dell'antropologia cristiana, una visione positiva della realtà non dipende solo dal nostro stato d'animo o da come vanno le cose. Al di là delle tecniche di *coaching* o dei metodi di miglioramento della vita basati su atteggiamenti positivi che rinvigoriscono l'esistenza e rafforzano la motivazione delle scelte (lasciamo che chi si impegna in questo lavoro continui a cercare di migliorare le prestazioni dei propri clienti), le nostre aspettative sulla realtà si basano su altre esperienze che fanno riferimento all'Altro, al Tu di un incontro dialogico. L'esperienza religiosa (e più specificamente quella cristiana) apre spazi al credente per scoprire la speranza come virtù teologale (cioè fondata in Dio, ispirata da Lui e tendente a Lui) che plasma la propria realtà personale e che, come opzione vitale che scopre l'intelligenza e potenzia la propria volontà, può orientare decisamente l'esistenza con uno sguardo nuovo e trasformante.

2.2. Ciò che passa dal coraggio alla virtù

La nostra proposta di educare alla speranza implica una migliore comprensione del fatto che esistono percorsi che vanno dal coraggio alla virtù. Comprendiamo che nella nostra proposta di pastorale giovanile, gli itinerari di maturazione personale e di crescita nella fede possono e devono scoprire percorsi verso la virtù, che nella proposta cristiana è legata alla felicità della persona.

Dal punto di vista etico, il "valore" è concepito come analogia del bene stimabile e desiderabile. Educare ai valori significa educare tendenzialmente al bene, proporre atteggiamenti con cui modellare il nostro modo di vivere e norme di comportamento che guidino il nostro modo di agire. Gli atteggiamenti proposti e le norme assunte sono essenziali per plasmare lo stile di vita delle persone. Determinano il loro orientamento verso il bene e il rifiuto di ciò che è sbagliato.

È proprio qui, nella distinzione tra giusto e sbagliato, che i valori indicano la strada da seguire nella vita. La configurazione di un quadro assiologico che ispiri il modo di vivere delle persone è qualcosa di fondamentale nell'educazione. Questa mappa di riferimento dei valori dipenderà, appunto, dalla capacità di distinguere il bene dal male. Dietro questa opzione c'è una diversità di antropologie e una legittima pluralità etica che determina la visione della persona e del mondo, e di conseguenza il quadro di riferimento dei valori.

In tempi di confusione e pluralismo, dove le diverse visioni della realtà hanno una carta di cittadinanza, alcuni autori parlano di un'etica "minima" per i

naufraghi. Quel che è certo è che navighiamo nello stesso mare di incertezza in cui per molti non esiste un'unica verità, ma una molteplicità di interpretazioni che fanno sì che la nostra esistenza, così spesso alla deriva, cerchi un appiglio nella corrente. I valori universali devono aiutare le persone a navigare verso l'unico porto possibile, quello dell'incontro con gli altri, del dialogo, della comprensione, dell'amore.

Vivere con ottimismo è un atteggiamento che aiuta a proseguire in questa ricerca, affrontando le situazioni che ostacolano lo sviluppo delle persone e le loro relazioni con gli altri.

La virtù, come diceva Aristotele, è un'abitudine, una qualità che dipende dalla nostra volontà. Quando l'atteggiamento si esercita nel voler ricercare il bene, il coraggio può diventare virtù. Parlare di virtù significa parlare di un atteggiamento fermo, di una disposizione stabile della persona in cui entrano in gioco la comprensione e la volontà. L'essere umano virtuoso è colui che sceglie il bene e si impegna con tutte le sue forze per raggiungerlo, trasformando un atteggiamento in un'abitudine.

Educare i giovani alla virtù richiede, oggi più che mai, di istruirli allo sforzo. Lo sforzo non è di per sé una virtù, ma è essenziale in tempi di indolenza. Senza sforzo non c'è virtù, né possono esistere abitudini operative che aiutino a crescere personalità forti e capaci di affrontare positivamente le difficoltà della vita quotidiana. Dobbiamo aiutare i bambini, gli adolescenti e i giovani a capire che il bene non sempre si identifica con il piacere. E che per raggiungere il bene è necessario uno sforzo. Ecco perché, in tempi di permissivismo ed edonismo, lo sforzo in sé diventa una virtù importante.

2.3. La speranza è una virtù teologale

Educare alla virtù, quindi, comporta una formazione che richiede alla volontà di consolidare abitudini operative che puntano a obiettivi da raggiungere. Nella tradizione cristiana, le cosiddette "virtù teologali" sono le abitudini (infuse da Dio) che il credente esercita, sostenuto dall'intelligenza e dalla volontà, per orientare la propria vita verso Dio. Nella Tradizione, le virtù teologali sono tre: fede, speranza e carità. Nell'antropologia cristiana, affermiamo che Dio ispira queste virtù nel cuore umano con la grazia dello Spirito Santo ricevuta nel battesimo.

Così, le virtù teologali sono, allo stesso tempo, un dono e un impegno che il cristiano cerca di coltivare e vivere. Educare alla speranza come virtù teologale significa, quindi, aiutare a maturare l'esperienza cristiana nella scoperta del dono di Dio e nell'impegno ad aderire alla vita di Colui che si è rivelato a noi in Gesù Cristo.

Il coraggio diventa una virtù teologale quando si sperimenta Dio come fondamento della propria realtà e la si affronta con l'atteggiamento fiducioso di chi sa di essere sostenuto e incoraggiato. Di fronte alle difficoltà, a volte, ci può essere stanchezza e mancanza di aspettative. Tuttavia il credente sa che, al di sopra di tutto, c'è la fedeltà di Dio. Questo è il fondamento della nostra speranza - l'esperienza e il dono dello Spirito - che rende possibile ai credenti abbandonarsi nelle mani di Dio. Ciò richiede l'apertura alla rivelazione e la decisione vitale di orientare la propria vita a Dio. In questa esperienza, il credente esercita la fiducia con la comprensione e la volontà, alimentando e sostenendo questa decisione con la preghiera e facendola diventare un atteggiamento abituale.

D'altra parte, la speranza non è il risultato di una ricerca individuale e volontaristica. La speranza teologica ha bisogno del sostegno della comunità dei credenti. In essa, attraverso la presenza dello Spirito, possiamo affrontare con garanzia le difficoltà che possono soffocare la speranza e farci cadere nel disfattismo. La tensione dell'attesa non può essere mantenuta senza la vicinanza e la solidarietà dei nostri fratelli e sorelle. La speranza ci permette di vivere nella misericordia, di essere persone di comunione, che accolgono e perdonano, e di alimentare così l'attesa del compimento delle promesse di Dio.

3. Educare alla speranza

Educare alla speranza, dal punto di vista dell'antropologia cristiana, richiede di educare alla fede e di accompagnare le persone disponibili all'incontro trasformante con Gesù, il Cristo. Per questo è così necessario realizzare itinerari che mettano in atto percorsi lungo i quali camminare con i giovani alla scoperta del tesoro del Regno, già presente nella nostra storia martoriata, così infestata, come abbiamo visto all'inizio di questo articolo, dall'incertezza e dalla disperazione.

3.1. Radici profonde

Mi chiedo cosa possiamo fare nella nostra proposta pastorale per aiutare i giovani a scoprire il cammino della vita. Siamo molto bravi a coinvolgere e credo che siamo anche molto bravi a creare ambienti positivi in cui la disposizione del cuore ci permette di accogliere l'annuncio e non di rifiutare il messaggio. Credo che la nostra pastorale degli eventi riesca ad attirare l'interesse di un buon numero di giovani che, come il personaggio del Vangelo che viene da Gesù a chiedere cosa deve fare per vivere una vita di successo, esprimono anche la volontà di accettare la proposta. E noi sappiamo come toccare le corde del cuore e far emergere emo-

zioni autentiche in un momento di festa, in una preghiera o in situazioni di alta intensità spirituale. Ma non sono così sicuro di ciò che dovrebbe seguire.

Mi sembra che sia molto difficile per noi proporre itinerari personalizzati, ben accompagnati, in comunità vivaci e creative, capaci di accendere il fuoco nel cuore quando il quotidiano ci dà la misura dell'autentica sequela del Signore. Eppure, è proprio qui, nei processi, negli itinerari, molto vicini alla quotidianità, che sarebbe urgente continuare a impegnarsi in proposte coraggiose di vita cristiana che sottolineino la sequela di Gesù, il Vangelo come progetto di vita, la rinuncia a se stessi e la dedizione generosa agli altri.

Mi chiedo se sia preferibile una pastorale basata su momenti intensi o su processi più lunghi che aiutino la fede a maturare. Le due cose non si escludono a vicenda. Le emozioni e i momenti di grande intensità sono necessari. Ma sono insufficienti se non portano a itinerari di crescita che, se ben progettati e accompagnati, aiutano i giovani a passare dalla fascinazione iniziale alla decostruzione personale e alla sequela di Gesù. Lì, nel solco della vita quotidiana, la pastorale giovanile deve diventare più coraggiosa, più incisiva e più creativa. Abbiamo bisogno di maestri dello spirito che percorrano questi sentieri con i giovani, senza indebolire il messaggio o scimmiettare le proposte, mettendo in gioco il cuore e tutte le forze interiori.

3.2. Apertura al dono

Per i cristiani, Dio è sempre fedele e mantiene i suoi figli nella "speranza che non delude" (Rm 5,5). Educare alla virtù della speranza significa aiutare a scoprire il dono di Dio nella vita delle persone. I nostri programmi di educazione alla fede per i giovani permettono loro di sperimentare il dono dello Spirito e li aprono all'esperienza della paternità di Dio? Accompaniamo i giovani nell'esperienza vitale della bontà e della misericordia di Dio? Offriamo esperienze spirituali (dello Spirito) per aiutarli a scoprire la presenza di Dio che li incoraggia e li sostiene nel tessuto della loro esistenza? Sono "domande chiave" nella nostra riflessione perché ci permettono di percepire la straordinaria importanza di accompagnare l'esperienza credente ben oltre il consumo di esperienze che incentivano emotivamente comportamenti o atteggiamenti effimeri che avrebbero bisogno di essere assicurati con i filtri della comprensione e della volontà per essere assunti esistenzialmente.

Perché alla fine non si tratta di provare stati di euforia di fronte a esperienze più o meno significative, ma di generare atteggiamenti consapevoli che configurino esperienze fondanti. La fede è uno di questi: conduce il credente a un atteggiamento di abbandono alla misericordia di Dio; matura un'affettività centrata su di Lui come valore supremo; provoca una risposta di adesione alla sua volontà.

Le esperienze della bontà e della misericordia di Dio sono il fondamento della fede e sostengono la speranza. Solo questa apertura al dono fa della speranza una virtù teologale, perché è ancorata a Lui solo, nonostante la fragilità delle persone, la complessità della realtà o l'oscurità del dolore in cui talvolta l'esistenza è avvolta.

3.3. Uno stile di vita

Tenendo conto di questi elementi, educare i giovani alla virtù della speranza significa accompagnarli nell'esperienza di fede per poter sperimentare che Dio è il fondamento della propria vita. La speranza si basa sull'esperienza di fede e si esprime nell'impegno dell'amore. Allo stesso tempo, la speranza dà alla fede l'incoraggiamento necessario per perseverare nell'adesione a Dio. L'amore impara dalla speranza a vivere nella tensione della pazienza e della forza.

Dal punto di vista pedagogico, nell'accompagnamento verso l'età adulta nella fede, ci sono diversi elementi da curare lungo il percorso. Ci sembra possibile indicare almeno *cinque percorsi da seguire con i giovani verso la maturità nei confronti della fede*. Innanzitutto, come ho già indicato, *l'esperienza del dono di Dio e l'apertura vitale alla sua presenza di bontà e misericordia*. Senza la convinzione vitale della presenza di Dio nella storia personale e il consolidamento di questa esperienza da credente, non ci può essere maturità nella fede. La dinamica dell'ascolto della Parola che illumina l'esistenza e la risposta al Tu di Dio che va incontro alla persona devono essere vitalmente incoraggiate. L'accompagnamento personale e la proposta di crescita nella fede devono favorire esperienze che favoriscano la rilettura della propria vita alla luce di ciò che Dio rivela nel cuore di ogni uomo o donna che si apre al Mistero.

Questo cammino di fede diventa un compito e un impegno per la trasformazione del cuore. Pertanto, il secondo elemento essenziale del percorso pedagogico della fede è *l'esperienza della conversione*. È un compito che dura tutta la vita e che deve essere percepito nel proprio cammino come un'esigenza di salvezza. Chi non avverte i limiti della propria vita e non sente il bisogno di essere salvato non potrà anelare al cambiamento nella ricerca di una maggiore autenticità. Il Vangelo deve essere percepito come un'esigenza di trasformazione interiore, una rottura con modi di vivere che contraddicono la proposta liberatrice di Gesù, una necessità di percorrere nuove strade nella propria vita per accogliere l'annuncio del Regno con un cuore più libero. Spesso i giovani hanno difficoltà a seguire percorsi impegnativi di evangelizzazione della propria realtà personale. Da qui l'importanza di educare allo sforzo perseverante che fa del coraggio, inteso come ricerca di un bene, una virtù vitalmente assunta. L'apertura al dono ci aiuta a

capire che, in questo sforzo, la forza dello Spirito di Dio ci sostiene e ci accompagna. Senza questa esperienza dello Spirito, la fede e la speranza teologica non sono possibili. Non si tratta di volontarismo o di convinzioni intellettuali, ma di fiducia illimitata nel Mistero di Dio che salva.

Il terzo dei percorsi da esplorare è quello della *preghiera*. Educare alla preghiera è un'esigenza e una possibilità della fede stessa. La preghiera, come ci hanno spesso ricordato i Padri della Chiesa, rende possibile e richiede la conversione di chi prega. Senza l'incontro con il Dio della vita nella preghiera, la speranza si indebolisce e la fede stessa diventa fragile. L'accompagnatore deve indicare vie e proporre esperienze che aiutino a scoprire il bisogno di preghiera come si ha bisogno di aria per respirare. Ecco perché la scuola di preghiera, l'apprendimento del silenzio e dell'interiorità, l'ascolto della Parola o l'iniziazione alla celebrazione cristiana sono così importanti negli itinerari di educazione alla fede.

Collegata all'esperienza celebrativa, proponiamo un quarto percorso che è essenziale curare nella nostra proposta educativo-pastorale: *l'esperienza della Chiesa*. L'esperienza di fede e di speranza non può essere la conseguenza di una scoperta individuale. Sono piuttosto esperienze personali nella Chiesa, insieme ad altri credenti, nel cuore di una comunità di fede reale e concreta. È nella comunità dei credenti che sperimentiamo, professiamo e celebriamo la fede. È anche il luogo in cui incoraggiamo la speranza quando offriamo e riceviamo accoglienza, accettazione e conforto. Una delle strategie vitali per l'educazione dei giovani alla fede e alla speranza sarà proprio quella di favorire comunità ecclesiali vive e impegnate, in cui possano condividere il cammino e sentire il sostegno dei fratelli e delle sorelle.

Infine, proponiamo il cammino dell'*impegno per l'amore solidale*. La fede rende possibile una certa speranza e la speranza apre nuovi orizzonti alla fede. Il rapporto intrinseco tra speranza e carità non è meno importante. Chi vive la speranza si sente spinto a vivere con misericordia, con compassione, con bontà. Nelle nostre proposte educativo-pastorali è importante poter fare esperienze di impegno nella solidarietà con le persone, soprattutto con i piccoli e i poveri, con le persone a rischio di esclusione sociale, con i più vulnerabili. La speranza, se non si esprime nella solidarietà, rimane vuota. Si tratta di assumere, personalmente e come comunità, la necessità trasformatrice del Vangelo. Come seguaci di Gesù, appassionati di Dio, siamo al servizio dell'umanità e contribuiamo con i nostri sforzi a realizzare una realtà più giusta, con più opportunità per tutti, un mondo più simile al cuore di Dio.

Educare alla speranza significa educare al senso di Dio, aiutare a centrare la vita in Lui, assumere con compassione l'umanizzazione del nostro mondo, vivere l'esperienza della comunione come profezia del futuro. Educare i giovani alla virtù della speranza significa aiutarli a essere una piccola luce, anche fioca, in

mezzo all'opacità della realtà in cui viviamo, ma che ci permette di continuare il nostro cammino alla ricerca di una luce più definitiva. La pastorale giovanile deve saper proporre anche processi di questo tipo: itinerari che seguono i sentieri che portano dal coraggio alla virtù, che aprono al dono di Dio e stimolano la tenacia di chi desidera una maggiore realizzazione lungo il cammino.

4. In conclusione

Il volto offuscato dal dolore e dalla morte del piccolo siriano, come gli occhi pieni di lacrime di un padre ucraino che estrae il figlio dalle macerie, o lo sguardo smarrito degli sfollati e dei rifugiati di tutto il mondo, rivelano che il cuore umano ha impresse altre impronte.

“Lo dirò a Dio”. Dio, la nostra giustizia, un giorno porterà a compimento i desideri più profondi di coloro che sono rimasti a metà della nostra storia. Allora sapremo che i nostri sforzi per costruire un domani migliore non saranno stati vani. Sono le stesse promesse di Dio a sostenere il nostro impegno dall'alba al tramonto. Sono le sue mani nelle nostre che danno energia al nostro lavoro fiducioso e speranzoso per la pace e la giustizia.

In tempi di inclemenza non c'è nulla di più vero del pianto di un bambino ferito, del dolore di una madre che ha perso il suo piccolo ucciso dalle schegge, dello sguardo smarrito di un innocente abusato o del dolore dei più vulnerabili. In tempi di crepuscolo e di post-verità, possiamo riconciliarci con noi stessi solo abbracciando i vinti e sforzandoci di restituire la dignità a coloro che ne sono stati privati. Dio non sarà solo il nostro futuro, accumulato con l'impegno di tanti uomini e donne impegnati a migliorare la realtà che abitiamo, ma il nostro *adventus*. Questo è il fondamento della nostra speranza. Il futuro è Dio che ci viene incontro. In Lui la nostra Verità, in Lui il nostro cammino, in Lui la nostra Vita.

Bibliografia

- BAUMAN Z., *Ética posmoderna*, México, Siglo XXI, 2005.
- FRANCISCO, Prologo KASPER W., *Dios en la pandemia*, Maliaño (Cantabria), Sal Terrae, 2020, pp. 10-11.
- FRANKL V., *El hombre en busca del sentido último*, Barcellona, Paidós, 1999.
- GONZÁLEZ-ANLEO J., *Giovani post-pandemia*, Misión Joven, 2022, pp. 5-17.
- GONZÁLEZ-ANLEO J., BALLESTEROS GUERRA M., MEGÍAS QUIRÓS J.C., PÉREZ COUTADO I.A., RODRÍGUEZ SAN JULIÁN E., *Jóvenes españoles 2021. Ser joven en tiempos de pandemia*, Madrid, Fundación SM, 2020.
- INNERARITY D., *Pandemocracia. Una filosofía de la crisis del coronavirus*, Barcellona, Galaxia Gutemberg, 2020.
- TORRALBA F., *Pedagogía del sentido*, Madrid, PPC, 2014.

Stare al mondo tra doveri e diritti

GIORGIO CHIOSSO¹

Il declino del senso del dovere

È percezione diffusa che la stagione dei doveri sia oggi in declino e che la rivendicazione dei diritti aspiri ad ampliare la sua area di dominio fino, nei casi più estremi, ad appannare il concetto stesso di dovere. La tesi che vorrei portare all'attenzione del lettore – circoscritta agli aspetti che riguardano la questione educativa – è molto semplice, ispirata alla banale constatazione che deriva dalla osservazione della realtà: se non si cerca – e si trova – un punto di equilibrio tra doveri e diritti l'educazione rischia di ondeggiare pericolosamente tra autoritarismo, libertarismo o indifferentismo etico.

Per molto tempo l'educazione è stata il regno del «dover essere» e la pedagogia ha rappresentato lo strumento, più o meno efficace, più o meno consapevole, attraverso cui genitori e maestri si impegnavano a inquadrare in nome della sacralità del dovere i rispettivi figli ed allievi nelle regole sociali e negli obblighi del proprio stato, non escludendo purtroppo dalla loro azione anche le maniere forti come, per esempio, le punizioni corporali e le umiliazioni psicologiche. Se le prime – sia detto incidentalmente – sono per fortuna in ribasso (ma è bene ricordare che fino a meno di un secolo fa erano considerate da gran parte delle famiglie e degli educatori non solo accettabili, ma addirittura utili o per lo meno in certe situazioni inevitabili), le seconde purtroppo costituiscono un fenomeno tuttora ampiamente diffuso.

Il momento della massima espansione della moderna elaborazione teorica del dovere in quanto obbligo che scaturisce da una esigenza esterna alla persona e, in quanto tale inderogabilmente vincolante, va individuato nel positivismo ottocentesco. L'esempio più significativo e autorevole si trova nella riflessione del sociologo e pedagogista francese Émile Durkheim. Secondo la sua analisi la sicurezza e la prosperità di una società dipendono dall'innalzamento l'individuo al di sopra di sé stesso, conformandolo all'ideale espresso dalla coscienza collettiva e sistemandolo, di conseguenza, in nome del dovere/obbligo, nel ruolo più adatto al mantenimento dell'ordine complessivo. Senza ordine niente sopravvive e la società, in quanto espressione di un ordine, è un fenomeno morale.

¹ Università di Torino.

Lo spirito di disciplina, prosegue Durkheim, costituisce perciò il primo elemento della morale e, quindi, dell'educazione. Tutte le azioni devono rispettare delle regole; le regole assicurano, a loro volta, una forte stabilità; la stabilità è un bene, perché senza ordine non c'è progresso; il complesso delle regole è sottratto all'arbitrio del singolo e gode dell'autorità per imporsi alla collettività in quanto finalizzato al mantenimento dell'ordine e alla formazione di buone abitudini.

Senza spirito di disciplina non possono maturare gli altri due valori base in cui si congiungono sacralità e moralità e cioè l'attaccamento ai gruppi sociali (ovvero il sentimento di lealtà) e l'autonomia della volontà (posta nella piena adesione agli imperativi morali in quanto basati su ragioni sociali che si impongono all'individuo), cioè due ideali laici che lo studioso francese pone a fondamento dell'etica personale e collettiva.

L'egemonia della pedagogia centrata sul «dover essere» è stata, di volta in volta, temperata da altri atteggiamenti educativi allo scopo di evitare che il dovere/obbligo finisse per collocarsi entro un contesto esageratamente autoritario e in definitiva odioso e talora controproducente. Chi scorre la storia dell'educazione scopre che gli esempi non mancano: l'importanza assegnata all'affetto familiare (Silvio Antoniano, Heinrich Pestalozzi), i vantaggi acquisiti in termini di prestigio e riconoscimenti sociali (John Locke), la valorizzazione dell'azione preventiva (don Bosco), senza tuttavia riuscire a intaccarne l'impostazione. Neppure l'*Emilio* di Jean-Jacques Rousseau riuscì, per il momento, a invertire la tendenza dominante nella società sette-ottocentesca. Soltanto a partire dai primi anni del Novecento – e non senza ripensamenti e ricadute dolorose – basta far cenno ai totalitarismi della prima parte del secolo e alle pedagogie ad essi subalterne – il dominio incontrastato del «dover essere» cominciò a dare qualche segno di graduale cedimento e cominciò ad essere ammesso il principio dell'infanzia a vivere in piena libertà questa prima e decisiva fase della vita e a veder riconosciuti i suoi peculiari diritti.

La cavalcata dei diritti

Per spiegare questa importante transizione culturale occorre rivolgere lo sguardo in varie direzioni. Molteplici furono infatti gli affluenti culturali che animarono quella che poi Maria Montessori avrebbe definito «la scoperta del bambino» e dei suoi diritti: la denuncia della povertà e dell'indifferenza verso l'infanzia in grandi opere letterarie, la ripresa del motivo romantico della persistenza del «fanciullino» nell'adulto (da Pascoli a Proust); il rilancio della pedagogia di Rousseau tra Ginevra e Bruxelles (Claparède, Piaget e Decroly),

le esperienze delle «scuole nuove», l'attenzione riservata all'educazione degli anormali, la fortuna arrisa alle scuole della Montessori, le novità provenienti d'Oltreoceano, da Dewey a Mark Twain. E ancora: l'emergere con la psicanalisi di un'idea di infanzia più complessa di quella descritta dall'ottimismo rousseauiano, nascosta nella memoria e reperibile nel *setting* terapeutico: non più un bambino condizionato da un peccato originale, o «naturalmente buono» o una *tabula rasa*, ma un soggetto dall'esperienza interiore densa di conflitti, di pulsioni e di emozioni.

Da questo crogiuolo di sollecitazioni si è gradualmente fatta strada una percezione dell'infanzia e dell'età giovanile alquanto diversa dal passato, stagioni della vita non solo da disciplinare e da educare al senso del dovere, ma da valorizzare e potenziare sia sotto il profilo cognitivo sia sul piano della dimensione creativa ed affettiva, all'insegna del riconoscimento della specificità dell'età infantile e adolescenziale. Dopo la Seconda guerra mondiale questo fenomeno si è vistosamente moltiplicato e trasmigrato dalle riflessioni degli studiosi alla vita quotidiana, fino a essere raccolto nelle sedi istituzionali: come è noto nel 1989 – al termine di un complesso iter – fu approvata dalle Nazioni Unite la Convenzione sui diritti del fanciullo.

L'emergere di questa nuova percezione si è via via rafforzata, nel nostro paese – e in genere nel mondo occidentale dietro la *american way of life* – a partire dagli anni del benessere ('60-'70), ed è stata gradualmente affiancata, specialmente nelle aree economicamente più avanzate e meno legate alle consuetudini tradizionali, da situazioni che hanno avuto importanti conseguenze: sul piano familiare il maggiore investimento emotivo-affettivo dei genitori in presenza di famiglie con sempre meno figli e in ambito economico lo sfruttamento del bambino come un avido consumatore.

Non vanno sottovalutati due altri fenomeni: la divulgazione (purtroppo spesso in forme banalizzanti) delle teorie libertarie di psicologi e medici come, per esempio, Benjamin Spock, Marcello Bernardi, John Bowlby, Françoise Dolto che hanno talora accresciuto esageratamente i diritti dell'età infantile rispetto alle regole della vita adulta e la crescente tendenza – già denunciata nel 1978 da Christopher Lasch nel suo saggio *La cultura del narcisismo* – della delega educativa esercitata dalle famiglie ad altre istituzioni e ad altre figure educative e/o meramente assistenziali (gli insegnanti, gli animatori sportivi e ricreativi, ecc.). Questo stile di vita ha prodotto l'indebolimento della presenza familiare nella vita di bambini e ragazzi con il conseguente raffreddamento del punto di raccordo tra senso del dovere e riconoscimento del diritto agevolato dal contesto affettivo in cui esso è disposto.

Attraverso piccoli e talora impercettibili passaggi si è così transitati dalla centralità o addirittura dall'egemonia educativa del principio del dovere alla ri-

definizione di spazi sempre più ampi di indipendenza e di autoformazione rivendicata e riconosciuta al mondo giovanile. Questa transizione è stata agevolata dallo sbiadimento del principio di autorità educativa (vista dai suoi critici come un'insopportabile prevaricazione rispetto al diritto di «essere sé stessi» riconosciuto ai bambini e ai giovani, come se fosse possibile essere «essere sé stessi» indipendentemente dagli altri) e dal generale appannamento di una visione abbastanza condivisa dell'educazione rispetto alle consuetudini del passato (il passaggio di un patrimonio morale e culturale da una generazione all'altra) e, secondo alcuni, ormai da ridurre a un semplice spazio di esperienze nomadiche.

Così, se fino a pochi decenni orsono per equilibrare l'educazione delle persone tra senso del dovere e riconoscimento dei diritti propri dell'età giovanile, bisognava spingere l'acceleratore in questa seconda direzione (il momento culminante può essere collocato nella stagione dei movimenti di protesta tra gli anni '60 e '70), da qualche tempo la situazione si è ribaltata: l'impiego dell'espressione dovere è sempre più rara e desueta (al massimo viene associata alla competizione professionale e alla meritocrazia), confinata entro un ambito spregiativamente definito «moralistico», mentre ha guadagnato spazio la rivendicazione sempre più estesa dei diritti, sia quelli più banali legati alla vita quotidiana familiare, scolastica e soprattutto all'utilizzo del tempo libero, sia quelli ben più impegnativi che già i bambini e con maggior forza i giovani ritengono loro propri (come, ad esempio, il diritto alla scelta del proprio stile di vita).

Nel riproporre il tema del dovere nell'educazione al tempo di quelle che sono state definite «le passioni tristi» (Benasayag, 2013) e da altri l'epoca dell'«*o-spite inquietante*», ovvero il nichilismo come esperienza significativa della vita giovanile (Galimberti, 2008), bisogna sfuggire al rischio di continuare a pensarlo come in passato e cioè come a un vincolo dettato da una autorità superiore necessario per garantire l'unità ed omogeneità di una società nella quale occorre (e forse occorre) regolare l'individualismo sfrenato.

Oltre il dovere esteriore

Se andiamo, invece, a fondo della nozione di dovere e ci liberiamo della sua ombra esteriormente obbligante c'è modo di averne una visione più positiva e realmente «umana» (e non solo sociale) collocata nella dimensione più intima della persona umana e cioè nella sua coscienza. Visto in questa prospettiva – e cioè nella prospettiva della formazione della identità etica della persona – il senso del dovere perde la sua forza di obbligo esterno e può essere considerato addirittura il pilastro della libertà.

Questo concetto è presentato in modo chiaro ed efficace in un saggio di Maurizio Viroli, docente di Teoria politica nell'Università Princeton, dal titolo *L'Italia dei doveri* da cui traggio qualche utile citazione: «Sentire un dovere vuol dire ritenere giusto o ingiusto fare o non fare. È la nostra coscienza, non gli altri o lo Stato a considerare giusta una determinata azione, e dunque avvertiamo il dovere di compierla, o ingiusta, e dunque avvertiamo il dovere di astenerci dal compierla». Il dovere non può essere imposto né comandato, né stimolato con la promessa di un premio o la minaccia di una sanzione.

«Soltanto noi, prosegue Viroli, possiamo imporci un dovere o, per usare un linguaggio più classico, solo la nostra coscienza può comandarci il dovere». Grazie al dovere l'individuo diventa «padrone di sé o almeno nella sua vita interiore e... intimamente libero sa esserlo anche nei rapporti con gli altri e con il potere politico». Ma c'è di più: anziché pensare doveri e diritti in contrapposizione proprio «il senso del dovere è il più prezioso alleato dei diritti, anzi necessario, visto che senza doveri i diritti si trasformano in privilegi odiosi o diventano del tutto illusori» (2008, p. 12 e 26).

Conseguentemente possiamo dire, scomodando Kant, che la morale non è la dottrina che ci insegna come dobbiamo agire per vivere nel giusto (il piano della legalità), ma come essere degni della nostra umanità (piano della moralità). La dignità dell'uomo affonda infatti nella coerenza interiore, presupposto essenziale di ogni comportamento virtuoso, di ogni azione, la cui forza non sta nella conformità alla legge esterna, alle convenzioni, ai precetti religiosi, ma unicamente alla norma il cui fondamento è nella ragione.

Non vorrei dare a questa breve nota una intonazione troppo teorica, anche se è indispensabile un minimo di fondamento per spiegare, nel nostro caso, le condizioni perché sia possibile oggi riprendere il discorso sul dovere senza, con questo, menomare i diritti e senza cadere nel moralismo. Chi è in quotidiano contatto con ragazzi sa per diretta esperienza come sia difficile tessere i fili del discorso morale in un mondo che non ha più «una moralità» ed ha perciò diritto di chiedere al pedagogo qualche concreta pista di lavoro e non solo la descrizione di un mondo come «potrebbe essere».

■ Quattro (possibili) piste di lavoro

La prima riguarda l'importanza della relazione interpersonale che Rogers indicherebbe come «autentica» e che possiamo definire come *vicinanza e partecipazione dell'adulto all'impresa educativa*. Non «fai come ti dico», ma «fai con me»: stare vicini vuol dire condividere la fatica di crescere, sapendo trovare il modo di «parlare al cuore». Questa è una espressione che ricorre in tutta la tradi-

zione educativa cristiana: significa saper entrare nell'interiorità dell'altro senza l'intrusività dell'adulto invadente come insegnano la gioiosità di Filippo Neri, l'amorevolezza di don Bosco, la sapienza di Antonio Rosmini.

Non è vero che i ragazzi e i giovani non vogliono più saperne di adulti: è che spesso gli adulti non si occupano dei ragazzi e dei giovani, presi come sono da sé stessi, sempre pronti a parcheggiare i figli da qualche parte: con le tate, con i nonni, presso gli educatori degli spazi ricreativi, soprattutto lasciati a sé stessi con uno *smartphone* in mano. Ma ancor più molti adulti anagrafici non lo sono dal punto di vista esistenziale perché rincorrono una giovinezza perenne, non si assumono le loro responsabilità, preferiscono il compromesso di bassa qualità alla leale e coraggiosa difesa delle proprie convinzioni, spesso desiderosi di annegarsi nella virtualità piuttosto che accettare la quotidianità.

La sincerità è molto più attraente della sicurezza: è importante raccontare agli altri le ragioni che mi convincono a credere, ma anche parlare dei dubbi e delle perplessità. Ciò significa mettersi accanto all'altro e cercare insieme la verità. Certamente, io posso dare molto; ma anche gli altri possono insegnarmi molto.

Il secondo punto riguarda l'attenzione verso *la formazione del carattere degli allievi*. Fino a qualche decennio orsono questo tema costituiva un motivo pedagogico centrale, ora è un argomento su cui poco si riflette. Siamo di fronte a una generazione di bambini e adolescenti molto più fragili e smarriti rispetto al passato. Le ragioni di questa fragilità (rinvio alle molte e interessanti osservazioni di Anna Marina Mariani raccolte nel volume *Fragilità*, 2009) sono tante. I bambini e i ragazzi sono sottoposti a una pressione psicologica fortissima dietro le spinte e le aspettative degli adulti, spesso smisurate. E poi ci sono i messaggi veicolati dai grandi *media*, le suggestioni dei *social*, i modelli proposti dal consumismo, la confusione tra ciò che conta realmente e ciò che è effimero, la precoce introduzione alla vita sessuale, le conseguenze del Covid.

Occuparsi della formazione del carattere significa accompagnare bambini e ragazzi ad avere la consapevolezza che siamo tutti chiamati – adulti e non – a rispondere delle nostre azioni. Questo processo avviene attraverso la maturazione della responsabilità personale, un processo lungo, complesso e sempre esposto allo scacco. Quello che don Giussani interpretava come «il rischio educativo».

Diventare responsabili è frutto di una conquista che comincia dalla scuola dell'infanzia. È attraverso l'interiorizzazione della norma morale che si definisce la libertà dell'uomo consapevole di sé che si svolge nel continuo confronto con la realtà nella quale si trova e non con un mondo che non esiste se non nel desiderio o nella virtualità.

Il terzo passaggio riguarda *il valore educativo del lavoro ben fatto*. Non basta fare, occorre fare bene e cioè con precisione, ordine mentale e senso della disci-

plina. Nella società dell'immagine e della comunicazione totale la restituzione in termini personali del lavoro ben fatto costituisce un aspetto che rischia di apparire un po' *retrò*. Ciò che oggi contano sono altri parametri: l'apparenza esteriore, il successo acchiappato a qualunque costo, la visibilità mediatica, l'esibizione dei vestiti griffati.

Nel concetto del lavoro ben fatto stanno invece grandi virtù pedagogiche: l'individuazione di un preciso scopo da raggiungere, la mobilitazione delle capacità personali, la messa alla prova delle proprie potenzialità, l'accompagnamento dell'insegnante o dell'educatore attraverso il sostegno e l'incoraggiamento, e infine la correzione e la valutazione e cioè il confronto con il maestro esperto, la possibilità di migliorare e il piacere del lavoro compiuto.

Concludo con un'ultima suggestione, la *condivisione solidale*. Di fronte all'individualismo e al relativismo del nostro tempo è difficile non solo promuovere il senso del dovere, ma anche veicolare l'importanza della tradizione e cioè del patrimonio che ci è donato gratuitamente, di cui noi facciamo uso e che siamo chiamati a reinventare per renderne il nucleo portante sempre attuale e vivo. Spesso la nozione di tradizione è purtroppo confusa con quella di tradizionalismo che consiste nella tentazione di imbalsamare il passato e nella rinuncia a reinterpretare alla luce delle sfide della realtà i valori propri della tradizione.

Senza la memoria del passato non andiamo lontano perché perdiamo il senso delle nostre radici e diventiamo cittadini apolidi di un mondo sconosciuto.

Un primo significato della nozione di condivisione solidale sta dunque nella consapevolezza di vivere una storia (familiare, sociale, politica) di cui siamo parte. Sapere «chi siamo» significa avere una identità piena, capace di dialogare e confrontarsi senza reticenze con quanti si riconoscono in tradizioni diverse dalla nostra, senza rinunciare a ciò che siamo stati e che siamo.

Ma c'è un secondo significato di condivisione non meno importante. Esso riguarda la partecipazione alla vita comune (il dovere di stare con gli altri, non subito ma accettato come una opportunità importante), il superamento dell'individualismo egocentrico (il bisogno di confrontare le nostre esperienze con quelli assonanti e quelle dissonanti), il superamento della virtualità per accostare la realtà nelle sue molteplici manifestazioni.

Bisogna perciò incoraggiare e sostenere quelle pratiche educative che, accanto al lavoro e all'impegno personale, prospettano la partecipazione a progetti comunitari, che attivano mentalità cooperative, favoriscono il superamento delle logiche esasperatamente competitive e aiutano a stabilire un rapporto reale tra le persone e non solo, o principalmente, mediato dalla rete telematica. Nessun *social* è in grado di sostituire la ricchezza dell'incontro umano.

All'inizio di questo scritto osservavo che, se non si riesce a trovare un punto di mediazione tra diritti e dovere non si va da nessuna parte e neppure – ag-

giungo ora – se ci si limita a proporre soltanto – spesso in forme un po' rituali – l'ora di legalità e di cittadinanza, benemerite iniziative che però difficilmente riescono a formare da sole la coscienza del dovere in un mondo che spesso celebra l'abilità dei furbi. Diritti e doveri sono in realtà le due facce di una medesima medaglia: le vie attraverso cui si promuove nella persona che cresce la riflessione sul suo «stare al mondo», sul «suo governo di sé», come ha scritto Salvatore Natoli, «necessario e possibile» (2008).

Problematiche etiche, sociali e professionali poste dalla presenza di robot intelligenti nel mondo del lavoro

MICHELE PELLERÉY¹

Etica dell'Intelligenza Artificiale

Lo sviluppo degli studi sull'Intelligenza Artificiale (IA) e delle loro applicazioni nel campo della robotica pone con sempre maggiore urgenza forme adeguate di regolazione di tutto ciò sul piano pubblico e sociale. Forme di regolazione che però hanno un senso se inquadrare in prospettive generali di politica di sviluppo sociale e professionale, facendo riferimento a un quadro approfondito di etica pubblica del digitale. Gli studi in quest'ultimo ambito sono stati molti negli ultimi anni e alcune regolamentazioni sono state pubblicate a libello europeo come le *Linee guida del Consiglio d'Europa su intelligenza artificiale e protezione dei dati* del 2019. Nell'aprile del 2021 è stato proposto un pacchetto di misure sull'IA, che nel dicembre del 2022 è stato esaminato dal Consiglio Europeo e nel giugno del 2023 dal Parlamento europeo, al fine di giungere a un quadro giuridico comune. La priorità per il Parlamento è quella di assicurarsi che i sistemi di IA utilizzati nell'UE siano sicuri, trasparenti, tracciabili, non discriminatori e rispettosi dell'ambiente. I sistemi di IA dovrebbero essere supervisionati da persone, anziché da automazione, per evitare conseguenze dannose.

Luciano Floridi ha esaminato l'insieme delle proposte di prospettazione di quadri etici di riferimento per quanto riguarda l'IA, cercandone una sintesi che evidenzia alcuni principi generali di riferimento e considerandone le applicazioni pratiche. Ne sono risultati cinque principi generali che sintetizzano molte delle proposte avanzate. *Primo*: contribuire al benessere delle persone e della società e del pianeta stesso. *Secondo*: evitare di danneggiare le persone, la società, il pianeta. *Terzo*: rispettare l'autonomia personale di fronte agli sviluppi dell'IA che tende ad assumere modalità decisionali proprie. *Quarto*: promuovere la giustizia ed evitare forme di discriminazione, privilegio, emarginazione. *Quinto*: esplica-

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

bilità, nel senso del dover rendere conto delle procedure messe in atto, essendo trasparente a una loro analisi ed essendo responsabile per esse.²

Osserva Floridi: «nel tradurre i principi etici in buone pratiche, anche i migliori sforzi possono essere minati da alcuni rischi di comportamenti contrari all'etica».³ Tra questi vengono citati lo shopping etico, il blue-washing etico, il lobbismo etico, il dumping etico, l'elusione etica. Vediamo di che si tratta.

- a) L'espressione "shopping etico" evoca la tendenza a scegliere tra le varie indicazioni etiche quelle che si adattano meglio a noi. Cioè il costituirsi di un mercato di principi in cui attori privati e pubblici possano prendere quelli che meglio si adattano ai loro comportamenti attuali.
- b) Il "blue-washing" è una formula analoga al "green-washing", cioè al far credere che si seguano alcuni principi etici, mentre ciò non è vero.
- c) Il "lobbismo etico" indica il far pressione presso le autorità al fine di evitare norme o di modificare quelle esistenti o le loro applicazioni per interessi contrari ai principi etici.
- d) Il "dumping" etico mette in luce la tendenza a spostare modalità di ricerca o di produzione da un paese all'altro per evitare norme e controlli di natura etica.
- e) La "elusione" fa riferimento all'abbassamento della qualità etica del comportamento sulla base di controlli pubblici deboli o attenuati.

Questa descrizione di pratiche negative aiuta a prenderne consapevolezza e a cercare di prevenirle, ma soprattutto a sviluppare forme di autoregolazione che integrino normative o regolamentazioni nazionali o sovranazionali.

Occorre comunque distinguere nei vari discorsi tra *etica dell'IA*, intendendo con questa espressione una possibile qualità etica dei sistemi digitali cosiddetti intelligenti, e *etica e IA*, considerando l'aspetto etico dell'interazione uomo-macchine intelligenti. Nel secondo caso si tratta di allargamento e approfondimento di questioni morali che riguardano il comportamento umano sia singolo, sia comunitario per tenere conto di questi nuovi interlocutori. Nel primo caso si parte dall'ipotesi che un sistema intelligente possa distinguere tra bene e male e deliberare moralmente.⁴ È vero che una macchina può simulare un comportamento umano intelligente e moralmente segnato, sia nel bene che nel male, magari in maniera più efficiente e veloce, ma questo non vuol dire che essa metta effettivamente in gioco una sua intuizione, un proprio libero arbitrio, una propria responsabilità. In altre parole, che sia una persona moralmente responsabile

² Cfr. FLORIDI L., *Etica dell'intelligenza artificiale. Sviluppi opportunità, sfide*, Milano, Cortina, 2022, quarto capitolo.

³ *Ibidem*, p. 108.

⁴ Cfr. KRIENKE M., I robot distinguono tra bene e male? Aspetti etici dell'intelligenza artificiale, in *Aggiornamenti sociali*, 71(2020), pp. 315-321.

e che su questa base possa essere giudicata e condannata. Nel secondo caso, quello della interlocuzione e collaborazione con sistemi intelligenti: «È urgente predisporre piani formativi che consentano ai giovani di sviluppare le capacità necessarie per avvalersi dell'AI e adottare norme che regolino gli ambiti della vita sociale che si realizzano tramite l'AI». ⁵

Nel 2020 la *Pontificia Accademia per la Vita* della Santa Sede in collaborazione con grandi organizzazioni interessate ha lanciato l'*Appello di Roma per un'etica dell'intelligenza artificiale* il cui obiettivo è quello di orientare i progressi dell'IA al bene dell'umanità e della casa comune. A questo fine sono stati proposti sei principi di riferimento:

- a) *trasparenza*: ogni sistema di IA dovrebbe essere esplicabile;
- b) *inclusione*: i bisogni degli esseri umani devono essere presi in considerazione di modo che ognuno può beneficiarne e a tutti gli individui devono essere offerte le migliori condizioni possibili per esprimere e sviluppare se stessi;
- c) *responsabilità*: coloro che progettano, sviluppano, attivano e dispiegano l'uso di IA devono procedere con responsabilità e trasparenza;
- d) *imparzialità*: non creare o agire secondo pregiudizi, così salvando equità e dignità umane;
- e) *affidabilità*: tutti i sistemi di IA devono essere in grado di lavorare in maniera affidabile;
- f) *sicurezza e privacy*: tutti i sistemi di IA devono lavorare in sicurezza e rispettando la privacy degli utilizzatori. ⁶

Si tratta di prospettive di sviluppo e di approfondimento, che tengano conto del fatto che «ciò che differenzia il comportamento degli esseri umani da quello delle macchine è che i primi sono consapevoli dei loro stati interiori, riconoscono il proprio agire come libero (libero arbitrio) e sono capaci di scegliere in base a una ponderazione complessa delle circostanze, e non semplicemente in base a un calcolo di vantaggi e benefici». ⁷ Occorre da questo punto di vista tener conto che proprio gli studi sull'IA tendono a valorizzare i vari tentativi fatti nel tempo di rappresentare formalmente il modo di pensare e di agire umano. La questione centrale è che uno dei processi morali più personali riguarda proprio la cosiddetta *frònesis*, o saggezza pratica, che implica il tener conto nel decidere di agire non solo di principi di riferimento morali ma soprattutto della conoscenza della situazione reale con le sue opportunità e le sue limitazioni. Si tratta di una competenza o virtù che si acquista con il praticarla nel tempo. Vedremo come gli studi attuali puntino proprio sull'apprendimento pratico sviluppato nel

⁵ *Ibidem*, p. 316.

⁶ Cfr. *Rome Call for AI Ethics*, in <https://www.romecall.org>.

⁷ *Ibidem*, p. 318.

tempo da parte dei cosiddetti robot umanoidi. Ma in questo processo entra in gioco anche la sensibilità, l'intuizione, il significato e la prospettiva esistenziale di ciascuno. Federico Faggin riassumerebbe tutto ciò nel concetto di coscienza e coscienziosità.⁸

Nel tradizionale incontro di Cernobbio promosso dalla Ambrosetti⁹ nel 2023 è stato presentato un rapporto sull'impatto dell'Intelligenza Artificiale generativa, come le chatbot, sull'economia e la società. Ne sono stati esaminati anche i rischi che ne derivano e le conseguenze di natura etica. "Prima di tutto l'IA deve garantire il principio di equità e inclusività, trattando in modo equo tutti gli individui, indifferentemente da genere, etnia, professione o religione. In secondo luogo, le soluzioni di IA devono essere affidabili e sicure per l'utilizzatore, rispettando i principi della privacy e non devono essere utilizzati per recare danno a terze parti. Infine, il funzionamento di qualunque sistema di IA e i relativi output devono essere comprensibili dall'essere umano e, dunque, essere trasparenti e rendere conto dell'*accountability* di sviluppatori e/o fruitori".¹⁰

Tenendo conto di questi quadri di riferimento e ricordando come un robot intelligente, come ogni sistema di IA, si muove, decide e agisce sulla base di due grandi ambiti della sua memoria (quello dei dati e quello degli algoritmi), occorre approfondire, seppure a grandi linee, le problematiche sociali ed etiche poste sia dalle basi di dati, sia dai programmi digitali attivati. In questi ultimi anni è stato dato molto interesse sia alla possibilità di usare in maniera impropria o criminosa i dati, sia alla diffusione degli algoritmi come riferimento e/o modalità di agire e procedere nell'ottenere quanto desiderato cercando solo efficienza e produttività.

Problemi sociali, etici e professionali posti dagli insiemi di dati

La possibilità sempre più illimitata di memorizzare informazioni codificate fa sì che si parli di *big data*, di masse gigantesche di dati, riguardanti persone, imprese, sistemi sanitari, mercato di beni e servizi, ecc. Occorre, però, subito chiarire alcune questioni. La prima è che non è l'aumento dei dati che di per sé migliora le prestazioni, bensì la loro qualità e funzionalità rispetto agli obiettivi

⁸ Cfr. FAGGIN F., *Irriducibile. La coscienza, la vita, i computer e la nostra natura*, Milano, Mondadori, 2022.

⁹ <https://www.ambrosetti.eu/summit-eventi/lo-scenario-di-oggi-e-di-domani-per-le-strategie-competitive>.

¹⁰ Rapporto redatto da Ambrosetti e Microsoft su: *AI 4 Italy, Impatti e prospettive dell'Intelligenza Artificiale Generativa per l'Italia e il Made in Italy*.

cercati. Inoltre, occorre che i dati vengano raccolti e ordinati secondo criteri logicamente ben configurati al fine di poter scegliere quelli effettivamente necessari. Dati confusi, solo ammassati, mal codificati sono in gran parte inutilizzabili. Infine, occorre controllare bene l'affidabilità delle informazioni e della loro codificazione; si diceva una volta "monnezza in, monnezza out", cioè dati spazzatura portano a risultati spazzatura. A questo proposito Floridi afferma: «La qualità dei dati, come la tempestività, la completezza e la correttezza di un insieme di dati, delimita le domande a cui è possibile rispondere utilizzandolo [...]. Inoltre, le informazioni che possono essere estratte da un insieme di dati dipendono fondamentalmente dai presupposti che hanno guidato il processo stesso di raccolta dei dati».¹¹

Dal punto di vista etico e sociale si è cercato di attivare una regolamentazione per quelli che sono stati definiti "dati sensibili". In genere si tratta di dati che rivelano l'origine razziale od etnica, le convinzioni religiose o filosofiche, le opinioni politiche, l'appartenenza sindacale, in particolare quelli relativi alla salute o alla vita sessuale. Specificatamente il *Garante per la Protezione dei Dati Personali* in Italia ha precisato nel 2016 che sono dati personali le informazioni che identificano o rendono identificabile, direttamente o indirettamente, una persona fisica e che possono fornire informazioni sulle sue caratteristiche, le sue abitudini, il suo stile di vita, le sue relazioni personali, il suo stato di salute, la sua situazione economica, ecc. In particolare, vengono citati i dati che permettono l'identificazione diretta – come i dati anagrafici (ad esempio: nome e cognome), le immagini, ecc. – e i dati che permettono l'identificazione indiretta, come un numero di identificazione (ad esempio, il codice fiscale, l'indirizzo IP, il numero di targa); i dati rientranti in particolari categorie. Il *Regolamento dell'Unione Europea 2016/679* all'articolo 9 ha incluso nella nozione di dati sensibili anche i dati genetici, i dati biometrici e quelli relativi all'orientamento sessuale; i dati relativi a condanne penali e reati. In quest'ultimo caso si tratta dei cosiddetti dati "giudiziari", cioè quelli che possono rivelare l'esistenza di determinati provvedimenti giudiziari soggetti ad iscrizione nel casellario giudiziale (ad esempio, i provvedimenti penali di condanna definitiva, la liberazione condizionale, il divieto od obbligo di soggiorno, le misure alternative alla detenzione) o la qualità di imputato; all'art.10 si includono in tale nozione i dati relativi alle condanne penali e ai reati o a connesse misure di sicurezza. Con l'evoluzione delle nuove tecnologie, altri dati personali hanno assunto un ruolo significativo, come quelli relativi alle comunicazioni elettroniche (via Internet o telefono) e quelli che consentono la geo-localizzazione, fornendo informazioni sui luoghi frequentati e sugli spostamenti.

¹¹ FLORIDI, *Etica*, p. 151.

Per quanto riguarda il trattamento dei dati, viene indicata qualsiasi operazione o insieme di operazioni, compiute con o senza l'ausilio di processi automatizzati e applicate a dati personali o a insiemi di dati personali. Si citano: la raccolta, la registrazione, l'organizzazione, la strutturazione, la conservazione, l'adattamento o la modifica, l'estrazione, la consultazione, l'uso, la comunicazione mediante trasmissione, diffusione o qualsiasi altra forma di messa a disposizione, il raffronto o l'interconnessione, la limitazione, la cancellazione o la distruzione di essi. I soggetti che procedono al trattamento dei dati personali altrui devono adottare particolari misure per garantire il corretto e sicuro utilizzo dei dati.

Le basi di dati possono essere pubbliche o private. A esempio dati sanitari personali sono contenuti nei registri sanitari delle diverse Regioni italiane, ma anche nella memoria dei computer dei medici di famiglia. Analoga distinzione vale per dati di natura finanziaria ed economica. La sicurezza di queste basi di dati è oggi una delle preoccupazioni maggiori. Basti pensare ai vari episodi di ricatto operati da hacker, bloccando i dati sanitari regionali, o di intrusione nei conti bancari personali e societari. Nonostante tecniche sempre più raffinate di controllo, ad esempio con forme assai complesse e molteplici di password, altrettanto avviene per le azioni criminali, sempre più sofisticate. Un ambito particolare riguarda quello commerciale e pubblicitario. Molte imprese sono specializzate nel raccogliere informazioni riguardo a preferenze ed effettivi acquisti di beni e servizi dei singoli o delle famiglie per operare nel mercato da posizioni di forza. Ciascuno di noi lo ha verificato nell'ambito della frequentazione di imprese di vendita online. Certamente le autorità deputate alla pubblica sicurezza devono controllare e opportunamente intervenire sulla base di chiare regolamentazioni; ma anche i singoli devono sviluppare adeguate forme di riservatezza e di controllo della propria sicurezza, limitando o bloccando richieste più o meno chiare di valorizzazione delle informazioni relative alle proprie interazioni online o ai propri conti bancari. Occorre ponderare bene la situazione quando si intende utilizzare servizi online gratuiti. Ovviamente qualcosa in cambio viene sempre cercato. È bene non essere ingenui.

Una ricaduta immediata sui processi formativi riguarda lo sviluppo di quelle competenze che oggi sono denominate *digital soft skills*, cioè competenze personali legate all'uso di strumenti digitali nel lavoro, specialmente se ci si collega online con server aziendali. A questo proposito vengono citati oltre all'uso sistematico e responsabile dei collegamenti digitali, l'attenzione costante e consapevole al trattamento dei dati sia aziendali, sia personali, la cautela nel collegarsi e scollegarsi col cloud aziendale o con quelli di strutture statali o regionali, ad esempio di tipo sanitario. Basti qui pensare agli impiegati operanti nelle banche, degli uffici legati al fisco, nelle strutture sanitarie e di riposo per anziani,

ecc. Chi è in possesso delle credenziali di accesso a banche dati sensibili sia private, sia pubbliche, deve porre grande attenzione affinché esse non vengano copiate o in qualche modo captate da persone non accreditate.

Una ricaduta più a lungo termine riguarda lo sviluppo di figure professionali specializzate nel settore del trattamento dei dati. Un esempio riguarda la nuova figura professionale del cosiddetto *Data scientist*, cioè di uno specialista che si occupa di sviluppare strategie per l'analisi dei dati, preparare i dati per tale lavoro, esplorare, analizzare e visualizzare i dati, creare modelli con i dati, utilizzando opportuni linguaggi di programmazione, nonché implementare i modelli necessari nelle applicazioni. Gran parte del ruolo dell'IA concerne l'elaborazione di dati in funzione di finalità aziendali. Un esempio viene dalla costituzione del gruppo aziendale Meta di Zuckerberg, che comprende Facebook, Instagram, WhatsApp, Messenger e altro. Si tratta, secondo anche le indagini in corso da parte di varie magistrature, di un modello di business che consiste nella raccolta di dati degli utenti, in una loro profilazione sempre più accurata, nella capacità di garantire agli investitori pubblicitari la certezza di poter far arrivare i loro messaggi a un target preciso. Non solo, ma tramite tali social network viene costituito un mercato aperto a tutti venditori e compratori (*Facebook marketplace*), con tanto di *Business manager*. In generale si può affermare che le varie professioni legate al mondo dei dati continuano a essere tra le più richieste sul mercato.

In questo quadro è stato pubblicato recentemente dall'economista britannico Tim Harford il libro *The Data Detective: ten easy rules to make sense of statistics*.¹² Gli investigatori di dati sono quelli a cui tocca la parte più dura del lavoro: niente analisi approfondite, visualizzazioni appariscenti e modelli di impatto. Si tratta di ricercare, preparare e validare i dati, che dovranno poi essere consegnati al *data scientist*. Il suo ruolo è quello di cercare nuovi dati all'esterno dell'organizzazione per dare maggiore consistenza ai dati già presenti o aumentarli, ma anche di controllarne la qualità e utilità aziendale. Si tratta di una figura ibrida, che deve avere delle basi di statistica, ma soprattutto deve conoscere molto bene il loro campo di applicazione. Il *data detective* è anche un validatore di dati e di informazioni estratte dai dati stessi. Questo processo di valutazione della qualità dei dati permette di scoprire informazioni difettose e far emergere problemi nascosti, prima che il dato venga analizzato e se ne estraggano informazioni che potrebbero diventare fonti di pesanti errori di valutazione. Se dunque l'analisi e le visualizzazioni rappresentano la parte più eccitante del lavoro, non meno preziosa risulta l'attività investigativa, mirata a scoprire la verità fin dai primi passi del processo di *data analysis*.

¹² Cfr. HARTFORD T., *The Data Detective: ten easy rules to make sense of statistics*, New York, Riverhead, 2021.

■ Problematiche etiche, sociali e formative connesse con gli algoritmi

Come nella predisposizione di una raccolta di dati, così nella progettazione e codificazione di un algoritmo o di un complesso di algoritmi la questione etica fondamentale è costituita dalla finalità per cui si opera. Se l'obiettivo è quello volto al benessere personale o sociale o al miglioramento di pratiche lavorative e organizzative, il giudizio etico può essere positivo, soprattutto se vengono rispettate poi nelle decisioni concrete. Molte volte, però, non è chiaro il perché si elaborino nuove più sofisticate procedure digitali o si costituiscano complesse basi di dati. La tentazione di farlo perché se ne intravedono le possibilità tecnologiche, senza pensare alle possibili applicazioni o utilizzazioni pratiche evoca analoghe scelte tecnologiche: innovare solo perché è possibile farlo, ignorando possibili ricadute contrarie al bene comune e personale o ai diritti umani. Infatti: «La capacità potenziale degli algoritmi di migliorare il benessere individuale e sociale si accompagna a notevoli rischi etici».¹³

In generale occorre riconoscere che gli algoritmi non sono eticamente neutri. Anche per questo occorre insistere sulla trasparenza dei sistemi di IA, anche nel caso di robot. Questa qualità è stata precedentemente richiamata e denominata "esplicabilità": cioè il poter controllare da parte di specialisti le procedure adottate ed elaborate al fine di conseguire i risultati cercati. Tuttavia, ciò non è così agevole come si potrebbe pensare. È vero che ogni algoritmo è caratterizzato dalla sua formalizzazione logica sia essa deduttiva o induttiva, ma in genere non si tratta di applicare un solo algoritmo, bensì di progettare a mettere in funzione una catena di elementi (insiemi di dati, integrazione di molteplici algoritmi, ricerca di ulteriori informazioni e loro codificazione, ecc.), il cui intreccio tende a complessificarsi sempre più. Non è quindi facile esaminare con sufficiente chiarezza tutta questa catena e così poter risalire alle effettive intenzioni o errori e attribuirne la responsabilità. Più specificatamente, ogni algoritmo viene progettato e codificato da esseri umani che possono indurre, anche senza volerlo, la presenza di pregiudizi, di discriminazioni o di errori. In particolare, l'insieme degli algoritmi che costituiscono l'apprendimento automatico (*machine learning*) di un sistema informatico o di un robot, se sono portatori di qualche errore o distorsione propagano tali negatività nel corso del processo e caratterizzano poi negativamente più o meno fortemente il risultato. Data la complessità del sistema e del processo il più delle volte è assai difficile poter scoprire tali difetti e poter attribuire loro la responsabilità di esiti anche gravi o almeno di suggerimenti distorti o erronei. Vedremo che proprio a causa

¹³ *Ibidem*, p. 146.

di questa difficoltà e complessità occorre preparare professionisti specializzati nell'esplorare, rilevare e correggere tali anomalie.

Anche comuni utilizzatori di sistemi digitali devono essere avvertiti della qualità delle indicazioni o scelte derivanti dalla loro utilizzazione. Per chiarire bene questa questione possiamo richiamare l'uso di sistemi esperti in medicina al fine di diagnosticare possibili malattie di un paziente. La qualità dei dati raccolti attraverso sia le osservazioni del medico, sia le analisi chimiche, radiologiche o di altro tipo raccolte e codificate nella memoria del sistema e la possibilità di applicare a tale massa di informazioni motori inferenziali assai sofisticati non deve far credere che quanto proposto dalla macchina sia certo, bensì occorre essere coscienti che esso ha un grado di probabilità o di affidabilità che va collegato chiaramente alle possibili diagnosi. Il medico basandosi su queste informazioni potrà, su sua responsabilità, ritenere adeguata la proposta o attivare un'ulteriore ricerca di conferme o falsificazioni. In molti casi vengono anche indicate forme di intervento o di terapia da parte del sistema esperto. Anche in questo caso la responsabilità ultima deve essere sempre quella umana. In qualche maniera occorre abituarsi a collaborare con un sistema intelligente rispettando le diverse competenze sociali ed etiche. E ciò richiede formazione e tirocini pratici adeguati. Non solo, sempre emerge l'importanza di una figura professionale nuova, il cosiddetto auditor degli algoritmi.

Il campo di specializzazione di tale figura professionale concerne verificare che i vari algoritmi utilizzati dai computer e in generale dalle tecnologie di IA riflettano i valori della società umana e dell'istituzione che li utilizza. Si tratta di un'operazione che richiede non meno duro lavoro di quello degli sviluppatori. Un buon punto di partenza è l'attività di auditing, nella quale gli algoritmi sono sottoposti a un giudizio analitico e sintetico come viene fatto nelle aziende prima di comunicare i risultati finanziari. Queste, infatti, si sottopongono a una approfondita revisione da parte di società di auditing esterne all'organizzazione. Occorre mettere in guardia, infatti, dal rischio di affidarsi in maniera fideistica al potere di giudizio del software senza considerare i rischi di un mancato scrutinio preventivo delle impostazioni che guidano gli algoritmi utilizzati. Si tratta di una forma di *accountability*, in linea con il GDPR (*General Data Protection Regulation*), il Regolamento dell'Unione Europea 2016/679 per la Protezione dei Dati entrato in vigore nel 2017, che determina le "linee guida" da adottare in materia di Protezione delle *Persone Fisiche* con riguardo al Trattamento dei Dati nonché la libera circolazione di essi. Esso richiede alle organizzazioni di far conoscere le decisioni nei riguardi degli algoritmi che usano.

L'amministrazione di New York ha organizzato una task force ad hoc per studiare possibili pregiudizi insiti nei sistemi decisionali dei sistemi algoritmici. L'auditing in questo ambito dovrà essere interdisciplinare e integrare diver-

se competenze che vanno dalla psicologia all'economia comportamentale, alle scienze umane, all'etica. Un auditor degli algoritmi dovrà fare domande di questo tipo: Questo algoritmo è abbastanza trasparente per gli utenti finali? Sarà utilizzato in maniera socialmente accettabile? Potrebbe provocare effetti psicologici indesiderati o potrebbe urtare involontariamente delle fragilità umane? Questo algoritmo sarà utilizzato per scopi ingannevoli? C'è qualche traccia di pregiudizio o incompetenza interno al suo design? Indica in maniera adeguata come arriva alle sue raccomandazioni e ai suoi livelli di affidabilità? Infatti, chi progetta software per l'IA ma soprattutto chi immette dati da poi elaborare attraverso opportuni algoritmi, tende inevitabilmente a farlo partendo da visioni e prospettive soggettive.

Di conseguenza occorre prevedere un sistema di monitoraggio che esamini il sistema ed escluda ogni pregiudizio. L'auditor degli algoritmi è una figura professionale dotata di principi di etica e comprensione della capacità degli algoritmi di influenzare il nostro quotidiano, svolge quindi un ruolo chiave nella regolazione del modo in cui le tecnologie di questo tipo prendono decisioni. Lavora in contatto con i fornitori di dati e i team che ne fanno uso, oltre a supervisionare i risultati degli algoritmi, certificando i fattori che li hanno influenzati e accertandosi che non siano soggetti a discriminazione e che rispettino la privacy. Se identifica un problema, il suo compito è raccomandare i metodi da seguire per perfezionare i modelli algoritmici secondo principi etici e di equità. Parte dalla revisione dei dati, a cui segue una fase di test per identificare pregiudizi ed errori e l'esame dei risultati alla luce delle norme vigenti. Si occupa inoltre del *coaching* di chi lavora con i dati e la reportistica. L'auditor degli algoritmi deve avere una preparazione umanistica e scientifica. Oltre ad avere sviluppato una conoscenza dell'etica e della morale deve possedere doti di pensiero logico, di analisi investigativa e di gestione del rischio. Occorre anche ricordare che la ricerca di pregiudizi o errori negli algoritmi e nei dati non si esaurisce con un audit poiché i dati vengono usati in modo diverso a seconda del modello di calcolo utilizzato e, a loro volta, i modelli di calcolo possono essere impiegati per scopi diversi. Le insidie possono nascondersi anche in algoritmi che sembrano funzionare bene e questo rende più arduo il compito dell'auditor il quale, per potere lavorare al meglio, deve essere un profondo conoscitore delle aziende e delle istituzioni per le quali presta la propria opera. Spesso è un collaboratore esterno, in modo anche da garantire la neutralità delle osservazioni e non dover rispondere direttamente al management aziendale.

La presenza dei *chatbot* nell'attività lavorativa e nella selezione del personale

Accanto al cosiddetto *cobot* o robot collaborativo, che abbiamo considerato in un precedente contributo,¹⁴ occorre sottolineare l'invadenza dei *chatbot*, o *chatter robot*, robot conversazionali, che fanno tanto discutere dopo la divulgazione nel novembre del 2022 del ChatGPT e poi del ChatGPT4. Il termine "chatterbot", abbreviato con "chatbot", di origine inglese, deriva dalla fusione di due parole "chat" conversare e "bot", robot. L'espressione è stata coniata dall'informatico Michael Lauren Mauldin, creatore di Lycos, uno dei primi motori di ricerca della storia di internet. Un *chatbot* è un software progettato per simulare una conversazione con un essere umano. I modelli più diffusi e comuni riguardano i sistemi di messaggistica istantanea come *Messenger*, *WhatsApp* o *Telegram*. Il dialogo può essere riprodotto sia attraverso un testo, sia in modalità vocale. Lo sviluppo e la precisione dei *chatbot* è aumentata nel corso degli anni e ha continuato a crescere con lo sviluppo dell'IA, del *machine learning* e dell'elaborazione del linguaggio naturale utilizzato dalle macchine. Ci sono programmi più semplici e diffusi, in grado di rispondere in maniera automatizzata tramite una serie di parole chiave. E ne esistono altri più sviluppati, che riescono a sfruttare le possibilità offerte dall'IA per fornire risposte non automatizzate, bensì flessibili e legate all'attività colloquiale. Questi assistenti virtuali si basano sulla comprensione del linguaggio naturale e riescono ad apprendere le preferenze dell'utente, adeguando ad esse il proprio intervento. Essi sono ampiamente utilizzati in ambito commerciale, soprattutto per assistenza post-vendita, come nel caso di AmazonLex, o per prenotazioni, come in quello di Ryanair.

L'aspetto conversazionale orale o scritto proprio di un *chatbot* favorisce il loro uso nei vari contesti sia lavorativi, sia formativi. Si va da forme elementari di valorizzazione come ricordare norme e procedure da seguire, impegni da portare a termine in giornata o in settimana, a forme più impegnative di aiuto come controllo della correttezza degli interventi orali o scritti, aiuto nel redigere un testo o un regolamento, servizio di segreteria telefonica e di primo approccio con clienti e aspiranti lavoratori. Da quest'ultimo punto di vista si sta diffondendo il loro uso nella selezione e assunzione del personale da parte soprattutto delle grandi compagnie produttive di beni e servizi. Ne consegue che il futuro lavoratore deve essere consapevole ancor prima di affacciarsi al mondo del lavoro del ruolo che può giocare l'IA nel suo futuro. Una domanda di impiego accompagnata da un *Curriculum vitae* e inviata a una azienda viene sempre più preliminarmente

¹⁴ Cfr. PELLERER M., Dal gruppo di lavoro al team uomo robot. Nuove prospettive della dimensione, sociale nel lavoro, in *Rassegna CNOS*, 39(2023)1, pp. 73-88.

esaminata da sistemi automatici e in seguito presa in considerazione da sistemi di conversazione digitale simili a un colloquio di lavoro in presenza. Cioè, da più di una decina d'anni gli algoritmi scremano curricula, filtrano lettere di presentazione, individuano parole chiave ed estrapolano dati per riconoscere i candidati da assumere e quelli da scartare. Più recentemente le principali società di gestione del personale internazionali e nazionali si sono dotate di software di IA.¹⁵ Questi riescono a identificare nelle basi di dati raccolte i candidati più idonei, e ad effettuare video-colloqui online senza la presenza di un selezionatore umano. Nel 2022 il valore del mercato globale dell'IA nel campo del reclutamento professionale era stimato in 3,89 miliardi di dollari e tra 5 anni dovrebbe superare i 17 miliardi.

A valutare i candidati in colloqui di lavoro vengono utilizzati *chatbot* opportunamente predisposti per simulare un colloquio valutativo, al fine di scovare i talenti più qualificati a costi inferiori rispetto ai tradizionali colloqui. Attraverso algoritmi di *machine learning* il software può lavorare su milioni di dati e individuare soggetti potenzialmente adeguati alle mansioni da svolgere, perfezionando progressivamente le indicazioni. Uno dei sistemi di IA leader nelle preselezioni è stato sviluppato dalla società americana *HireVue*. Il software pone via webcam una serie di domande standardizzate e pre-registrate al candidato che ha tre minuti per ogni risposta. Poi trasforma le parole in testo e analizza lessico, tono, cadenza, espressioni facciali e postura prendendo in considerazione fino a 25 mila dati. Esaminando automaticamente tali dati viene valutata l'intelligenza emotiva dell'intervistato, la sua capacità di lavorare in squadra e l'affidabilità. Alla fine, l'algoritmo confronta le informazioni raccolte con ruoli e mansioni richiesti e decide se indirizzare il candidato al successivo colloquio con un selezionatore in carne e ossa, riducendo così drasticamente i possibili candidati a occupare posti di lavoro precisi.

La questione da un punto di vista etico deriva dal fatto che un *chatbot* simula una conversazione che mira a identificare e valutare alcune caratteristiche personali. Queste caratteristiche sono scelte dal programmatore sulla base di quanto richiesto dall'azienda. Queste dovrebbero essere rese pubbliche e controllate per evitare pregiudizi, preconcetti, esclusioni arbitrarie, ecc. Basti pensare al caso oggi assai criticato e talora vietato di registrare e valutare aspetti facciali o vocali che indicano sesso, razza, provenienza sociale, ecc. Ma già in fase di lettura e valutazione dei curricula dei candidati possono esserci non solo criteri funzionali, ma anche altri che possono selezionare in maniera impropria o contro la legge.

L'attuale disponibilità di *chatbot* evoluti come il GPT4 sollecita alcuni approfondimenti, anche perché chi ha provato a porre domande o altre richieste a

¹⁵ In Italia a esempio offre i propri servizi di selezione del personale basati sull'Intelligenza Artificiale la società senese *Quest-it* (cfr. <https://www.quest-it.com>).

uno di questi sistemi è rimasto meravigliato delle risposte fornite. Esse appaiono molto elaborate, tanto da distinguerle difficilmente da quelle di un esperto. Da un certo punto di vista si tratta di uno sviluppo proprio dei sistemi esperti di cui abbiamo trattato nel precedente contributo.¹⁶ Infatti, progressivamente si è oltremodo allargata la possibile base di dati a cui questi *chatbot* possono accedere, basta che siano fonti informative digitalizzate anche di natura iconica o per immagini. Poi, sono migliorati quelli che vengono definiti i motori inferenziali, le forme complesse di algoritmi di tipo statistico-probabilistico studiati e formalizzati dai matematici fin dalla fine del 1700 con il teorema di Bayes. Essi simulano processi cognitivi utilizzati di fronte a decisioni da prendere in condizioni di incertezza. In un intervento di Bruno De Finetti del 1930 egli, giovane matematico di 24 anni, aveva scritto una memoria intitolata: “Sul significato soggettivo della probabilità”. A pagina 3 del suo saggio si dice: «Le previsioni e supposizioni che andiamo continuamente facendo costituiscono, ben più dei rarissimi giudizi logicamente certi, l’oggetto abituale del nostro pensiero in tutte le circostanze pratiche della nostra vita. Sull’attendibilità di tali previsioni o supposizioni ci sentiamo di fare, a seconda dei casi, un certo grado maggiore o minore di affidamento. E nel combinare questi giudizi sul grado di attendibilità delle diverse nostre previsioni e supposizioni sta di fatto che noi ragioniamo, sia pure inconsciamente e grossolanamente, secondo il calcolo delle probabilità».¹⁷ Cioè la probabilità come concetto e procedimento matematico è un affinamento e una strutturazione teorica del nostro pensiero quotidiano quando si è in condizioni di incertezza.¹⁸ La formalizzazione matematica sviluppata nel tempo ha permesso la sua utilizzazione da parte dei sistemi di IA.

Ricadute sul mondo del lavoro e sulle professionalità

La veloce descrizione dell’impatto degli studi sull’IA nel mondo del lavoro e delle implicazioni etiche che derivano dalla loro utilizzazione porta anche a prefigurare alcune figure professionali necessarie per riequilibrare possibili scompensi. Ne vengono citate a questo proposito soprattutto alcune: gestore dei rapporti uomo-machina, auditor degli algoritmi, detective dei dati, specialista

¹⁶ Cfr. PELLERREY M., Lavoro e Intelligenza Artificiale. Robot intelligenti come assistenti virtuali. Ricadute sulla formazione professionale, in *Rassegna CNOS*, 39(2023)1, pp. 51-64.

¹⁷ DE FINETTI B., “Sul significato soggettivo della probabilità”, Memoria del 4 giugno 1930. In: <http://www.brunodefinetti.it/opere/sul%20significato%20soggettivo%20della%20probabilit%E0.pdf> (28/01/2023).

¹⁸ Cfr. *ibidem*.

nella sicurezza informatica.¹⁹ Il diffondersi di soluzioni di IA e di *machine learning* in ambienti lavorativi e aziendali comporta una serie di effetti positivi, tra i quali opportunità di reciproco apprendimento tra macchine e uomo, ma anche snellimento di processi e procedure, affidando alla macchina lavori ripetitivi o che prevedono l'elaborazione di ingenti quantità di dati. Tuttavia, occorre essere prudenti e consapevoli dell'apporto che possono dare le macchine, anche quelle cosiddette intelligenti, e quello che è riservato all'apporto umano. La collaborazione uomo-macchina permette di unire le capacità elaborative degli algoritmi all'esperienza e alle intuizioni proprie degli esseri umani. Questo diventa utile nei processi decisionali, soprattutto quando è necessario prendere decisioni complesse o in tempi ristretti. In questo contesto emerge la necessità di una figura professionale che si occupi di gestire i rapporti uomo-macchina. Il *Man-Machine Teaming Manager* è dunque il professionista che si occupa di coordinare team di lavoro composti sia da esseri umani, sia da macchine, al fine di trovare il giusto equilibrio che assicuri una corretta collaborazione con vantaggi reciproci.²⁰ Una delle sue principali responsabilità consiste nel combinare i punti di forza delle soluzioni di robotica e dei software di IA (precisione, resistenza, calcolo, velocità) assieme ai punti di forza degli esseri umani (cognizione, giudizio, empatia, versatilità) al fine di raggiungere efficacemente le finalità aziendali. Il suo compito chiave consiste nello sviluppare un sistema di interazione attraverso il quale gli esseri umani e le macchine comunichino le proprie capacità, i propri obiettivi e le proprie intenzioni così da poter creare un team ibrido in grado di generare risultati aziendali migliori di quelli ottenibili con team non ibridi. L'IA non è un sistema incontrollabile: il suo sviluppo, l'implementazione e il controllo possono e devono restare in carico agli esseri umani.

Per gestire la transizione dalla situazione attuale a quella ideale per una azienda è necessario immaginare delle strade di interazione, di collaborazione tra uomo e macchina, che rispondano alle possibilità e finalità aziendali. Ad esempio, la società *Cognizant*, specializzata nel supportare le aziende in questa transizione, si dedica in questo ambito a «sviluppare un sistema di interazione attraverso il quale gli esseri umani e le macchine possano comunicare reciprocamente e ideare sistemi di pianificazione delle attività per collaborare».²¹ Il suo obiettivo finale è lo sviluppo di una relazione professionale tra intelligenza umana e artificiale. Una re-

¹⁹ Analoghe analisi di figure professionali emergenti si trovano in: ORLANDO V.E., *10 lavori da sognare*, Repubblica Inserto 01/05/2022. In: <https://www.inu.it/wp-content/uploads/repubblica-professioni-1-maggio-2022.pdf> (28/01/2023).

²⁰ Cfr. SAENZ M.J. - REVILLA E. - SIMÓN C., *Designing AI Systems With Human-Machine Teams*, in *MIT Sloan Management Review*, (2020) 18 march. In: <https://sloanreview.mit.edu/article/designing-ai-systems-with-human-machine-teams/> (28/01/2023).

²¹ *Cognizant Italia*, in <https://www.cognizant.com/it/it>.

lazione che, sotto il controllo di uomini e donne, consenta di creare team ibridi, in grado di lavorare insieme in modo efficace, valorizzando le caratteristiche di tutte le parti in causa. Il professionista gestore dei rapporti uomo-macchina per riuscire in tale compito dovrà essere in grado di definire le attività che restano prerogativa degli esseri umani e quelle che, invece, possono essere affidate a sistemi di IA.

Per sicurezza informatica (*information security*) si intende la protezione di software e hardware da possibili attacchi hacker e difendere quindi tali software e hardware da accessi, utilizzo, divulgazione o distruzione di dati. Sicurezza informatica è sinonimo di *Cyber Security*, alcuni la identificano come un particolare tipo di sicurezza, ovvero quella che dipende e riguarda le tecnologie informatiche. Con il termine "sicurezza informatica" si identificano, quindi, tutte quelle tecnologie, tecniche e attività che mirano ad assicurare la protezione dei sistemi informatici a livello di disponibilità, confidenzialità e integrità dei dati, ovvero tutte quelle attività che permettono di proteggere computer e sistemi, come ad esempio server e spazi virtuali su internet, siti web, applicazioni, *data storage* e tutto ciò che si serve della tecnologia informatica per essere disponibile. Un attacco informatico può bloccare ospedali, spegnere la rete elettrica, paralizzare aziende e istituzioni. Negli ultimi due anni abbiamo assistito a numerose calamità informatiche di questo tipo. La *cyber security* riguarda sia le tecnologie, sia le persone che sono in grado di proteggere i sistemi, le reti e i programmi dagli attacchi digitali. Questi attacchi informatici sono solitamente finalizzati all'accesso, alla trasformazione o alla distruzione di informazioni sensibili, nonché all'estorsione di denaro agli utenti o all'interruzione dei normali processi aziendali. L'implementazione di misure di *cyber security* efficaci è particolarmente impegnativa oggi perché ci sono più dispositivi che persone e gli hacker stanno diventando sempre più innovativi.

Un approccio di *cyber security* di successo ha diversi livelli di protezione distribuiti su computer, reti, programmi o dati che si intende mantenere al sicuro. In un'azienda, le persone, i processi e la tecnologia devono integrarsi a vicenda per creare una difesa efficace da questi attacchi. Inoltre, da tempo entra in gioco l'IA sia negli attacchi che nella difesa. Le gang criminali, ad esempio, usano il *ransomware*, il software che mette dietro a un lucchetto crittografico i sistemi informatici fino al pagamento di un riscatto, per mettere sotto scacco aziende, istituzioni, sistema sanitario, ecc. La capacità di prevedere questi eventi è fondamentale. In tutto questo, il mercato del lavoro per i professionisti della sicurezza, che già nel 2020 e nel 2021 è stato molto vivace, con una domanda di gran lunga superiore all'offerta, specialmente a quella di qualità, non potrà che continuare nella direzione di una domanda sempre maggiore. Secondo vari indici, la crescita di offerte di lavoro in questo ambito è cresciuta del 28% nel primo trimestre 2021 ed è destinata ad aumentare, dato che le cyber minacce continueranno a diffondersi. In particolare: tenere in ostaggio i dati critici di

una vittima fino al pagamento di un riscatto; minacciare la diffusione delle informazioni e la pubblicizzazione delle violazioni; minacciare attacchi ai clienti della vittima; e, infine, attaccare la catena dei fornitori. Inoltre, aumentando i volumi di traffico, il *cloud* aziendale sarà sotto attacco sia dal lato utente, sia negli ambienti di sviluppo. Anche elementi dell'*Internet delle cose* diventeranno la base per le attività criminali, primi bersagli le automobili intelligenti e gli edifici connessi. Un'accurata igiene informatica sarà sempre più importante.

Anche lo sviluppo dei sistemi di traduzione automatica e delle varie forme di IA generativa, come ChatGPT, Bard, ecc., ha già portato a considerevoli cambiamenti. A esempio la testata giornalistica *Euronews*, che gestisce 12 canali televisivi in 12 lingue, a febbraio 2023 ha introdotto un sistema di IA per la traduzione dei propri contenuti video, che prima era affidata, manualmente, ai giornalisti delle varie redazioni nazionali. Quando la transizione sarà perfezionata, i redattori verranno completamente esentati dai compiti di traduzione e supervisione delle stesse e potranno concentrarsi sulla produzione di storie originali.

Ricadute sui processi formativi

La presenza sempre più diffusa di robot e di robot intelligenti nell'attività produttiva di beni e servizi implica, come è naturale, ampie ricadute sui processi formativi a tutti i livelli sia iniziali, sia continui. Si va ben oltre lo sviluppo delle competenze digitali ordinarie, anche se queste ne sono un essenziale presupposto. Ad esempio, aver ben chiari la struttura fondamentale di un computer, i concetti di base di dati e di algoritmo, di linguaggio di programmazione, con adeguate forme di loro valorizzazione in ambito pratico, sono basi concettuali indispensabili. Anche perché, come ricordato più volte, la struttura base dell'IA si basa su una sconfinata memoria e un insieme sempre più complesso di processi algoritmici. Il periodo pandemico avrebbe dovuto favorire anche lo sviluppo di capacità di interagire con le persone e con le macchine a distanza tramite strumenti digitali a fini produttivi. Ciò implicava la capacità di immaginare la loro reazione ai nostri interventi e di adottare forme di feedback costruttive e aperte a sviluppi ulteriori. Tuttavia, quando le operazioni da compiere sono complesse e/o pericolose è preferibile iniziare con forme di simulazione. Si tratta in questo caso, come abbiamo più volte ribadito, di ambienti virtuali nei quali gli allievi possano interagire con attrezzature materiali specifiche e con i colleghi, non in presenza, bensì a distanza, evitando pericoli per sé o per le attrezzature stesse, ma svolgendo compiti autentici. Vari autori mettono in risalto come una buona simulazione tenda a favorire l'immedesimazione multi-sensoriale, il coinvolgimento affettivo e relazionale, la percezione degli elementi essenziali da tenere presenti, l'organizzazione del tempo e dello spazio, la successione delle operazioni da compiere, la possibilità

di correggere i propri errori fino a comportamenti corretti e validi, comprendere le principali problematiche connesse con tale pratica lavorativa, ecc.

Si giunge così a considerare il rapporto con robot che abbiamo preferito definire, insieme a Floridi, competenti invece che intelligenti, nel senso che sanno svolgere in maniera autonoma compiti professionali impegnativi con precisione e velocità.²² Ciò porta a domandarsi quali aspetti caratterizzino allora l'apporto umano in questa interazione. Banalmente si può dire subito che dipende dall'uomo decidere quando e come valorizzare un robot. Infatti, il progetto produttivo deriva dal pensiero e dalla creatività umana, che ne definisce gli obiettivi, l'ambito di utilizzo, le procedure di realizzazione, la base commerciale, le forme di controllo della qualità del processo e del prodotto. In questo lavoro di progettazione un robot competente può essere un buon assistente virtuale con cui dialogare, ma la decisione finale spetta all'uomo e all'impresa che investe le risorse finanziarie nel progetto. Nel vendere il prodotto finale la rilevazione da parte dei compratori di eventuali difetti o mal funzionamento non può certo essere attribuita al robot, bensì al venditore. In fin dei conti si tratta di un affinamento, sviluppo e complessificazione del rapporto uomo-macchina che implica da parte del futuro lavoratore un cammino di progressivo adattamento. Già nella vita quotidiana ci troviamo spesso a dovere interagire con sistemi sia operativi, sia comunicativi che richiedono forme di comunicazione adeguate non solo per problemi tecnici, ma anche sociali ed etici. Basti pensare alle richieste presso la Pubblica Amministrazione o il Sistema Sanitario. E qui sfioriamo ciò che costituisce il cuore del processo formativo: la dimensione etico-sociale. Nel mondo anglosassone si parla di *digital soft skills* (competenze personali digitali). Ne abbiamo trattato ampiamente in questo contributo, ma non si tratta solo di conoscenze, ma per molti versi di sviluppare comportamenti e azioni consapevoli, responsabili, coerenti con le fondamentali norme giuridiche ed etiche.

Nei vari percorsi formativi è poi importante visitare, assistere e partecipare per quanto possibile sistemi produttivi di beni e servizi già robotizzati a un buon livello di aggiornamento. L'osservazione attenta delle procedure può evidenziare un utilizzo più o meno sofisticato dei robot, in qualche caso per eseguire operazioni già ben programmate, in altri casi come aiuto a scegliere un cammino più produttivo o più veloce e sicuro. Si può constatare così come gran parte del personale operi sistematicamente tramite robot. Ne deriva il bisogno di apprendere a lavorare non solo in maniera collaborativa con i colleghi, ma anche con tali strumenti. Inoltre, si avrà la constatazione di come già oggi essi siano presenti in molte industrie manifatturiere, nel commercio come nella sanità. A esempio, una visita a un impianto di produzione automotive mette in luce molteplici funzioni

²² Cfr. PELLERAY, Lavoro, pp. 56-57.

svolte da robot più o meno sofisticati: da semplice velocizzazione di processi che svolti dall'uomo richiederebbero tempi superiori alla gestione della stessa produzione; dalla elaborazione del progetto al controllo della qualità del prodotto finale. Una semplice applicazione riguarda il rispondere a una domanda differenziata di caratterizzazione del prodotto da acquistare: dal colore, agli accessori, alla configurazione degli interni o della plancia di comando. La raccolta delle indicazioni del cliente porta alla definizione del prodotto finale e alla scelta del suo processo produttivo tra quelli resi possibili dall'impianto in modo da rispondere ai desideri manifestati. Si tratta di elaborazioni che seguono precisi algoritmi, che però se gestiti dall'uomo richiedono tempo e precisione, mentre se gestiti da robot sono immediati, perché ormai conservati in memoria e sollecitati dagli input dei richiedenti. Analoghe problematiche sono risolte nella gestione dei magazzini e in generale nella logistica. Più problematiche sono le esperienze nel mondo dei servizi dai ristoranti, ai bar, al ricevimento negli alberghi, alla cura degli anziani, ecc. Ma immediatamente comprensibili sono quelle relative ai servizi di pulizia e di intervento in situazioni pericolose fisicamente o per la salute. Appare infatti inizialmente poco umanamente gradevole una interazione, anche vocale, con strutture robotizzate e/o gestite da elementi di IA. Ma alla lunga se ne comprendono i vantaggi e le vie di una loro integrazione valida con l'interazione diretta tra persone.

Infine, occorre giungere a forme di apprendistato e di stage formativo nelle quali si sperimenta direttamente e personalmente come e con quali vantaggi può essere attivata la collaborazione uomo-macchina e in particolare quella uomo-robot. Nella formazione professionale, soprattutto in ambito meccatronico, è bene dedicare adeguato tempo alla robotica. In generale, data la diffusione che con tutta probabilità si avrà della presenza di robot nei vari ambiti lavorativi, è bene fondare intelligentemente la disponibilità a utilizzare in maniera intelligente tali strumenti operativi. Tutto ciò in uno spirito collaborativo, innovativo di problem solving, che porta a impegnarsi anche nel lavorare in gruppo a progetti significativi. Un buon esempio è stato dato da una scuola salesiana di Verona, il Liceo Don Bosco. I suoi allievi hanno ottenuto il primo premio a livello mondiale per la progettazione della cosiddetta "lavatrice spaziale" e sono stati così classificati come primi da ogni punto di vista: progetto scientifico, innovazione tecnologica, programmazione robotica, presentazione, lavoro di squadra. La sfida era quella di inventare soluzioni per migliorare le condizioni di vita degli astronauti nello spazio.²³ Emerge una valida mentalità ingegneristica: progettare insieme artefatti per affrontare e risolvere almeno parzialmente problemi sociali e/o tecnologici.

²³ Vedi, a esempio: ORSATO D., *Studenti italiani inventano una «lavatrice spaziale» e trionfano ai mondiali di robotica a Houston*, in https://www.corriere.it/cronache/19_aprile_24/i-ge-nietti-mondiali-robotica-c15e0306-66c6-11e9-b785-26fa269d7173.shtml (28/01/2023).

La traduzione italiana del Terzo Rapporto Unesco 2021

SERGIO CICATELLI¹

La recente pubblicazione della traduzione italiana del Terzo Rapporto Unesco², originariamente uscito nel 2021, offre l'occasione per riflettere sui suoi contenuti, che non hanno suscitato finora molto interesse, almeno in Italia. Questa Rivista si è già occupata ampiamente del Rapporto in occasione della sua apparizione³; se torniamo a parlarne è per aggiungere osservazioni complementari e fornire una chiave di lettura sintetica, in gran parte legata alla versione italiana.

1. I precedenti

Come è noto, l'Unesco⁴ affida periodicamente a una Commissione internazionale l'elaborazione di un Rapporto sulle problematiche dell'educazione a livello mondiale. Si tratta di documenti dalla periodicità all'incirca venticinquennale, che in passato hanno segnato fortemente il dibattito politico, pedagogico e culturale, e che dovrebbero essere ricordati più come Rapporti *all'Unesco* che come Rapporti *dell'Unesco*, poiché ogni Commissione consegna le sue conclusioni all'organismo committente, ma è l'Unesco che poi divulga quei contenuti facendoli propri.

Il primo Rapporto uscì nel 1972 con un titolo molto evocativo, *Learning to be* (Imparare a essere)⁵, che nella traduzione italiana del 1973 divenne un più

¹ Coordinatore scientifico del Centro Studi per la Scuola Cattolica della Cei.

² UNESCO, *Re-immaginare i nostri futuri insieme. Un nuovo contratto sociale per l'educazione*, Brescia, Unesco - La Scuola, 2023. Il testo in pdf è liberamente scaricabile dal web https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_ita (ultimo accesso settembre 2023).

³ MALIZIA G. et al., *Il nuovo contratto sociale per l'Educazione secondo l'Unesco. Il Rapporto 2021 della Commissione Internazionale per il Futuro dell'Educazione*, in *Editoriale*, "Rassegna CNOS", XXXVIII, n. 2, maggio-agosto 2022, pp. 10-21.

⁴ L'Unesco (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) è l'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'educazione, la scienza e la cultura. Costituita nel 1945 con l'obiettivo di contribuire alla pace e alla sicurezza internazionale attraverso l'educazione, la scienza e la cultura, ha sede a Parigi e riunisce 193 Paesi e 12 membri associati.

⁵ FAURE E. et al., *Learning to be. The world of education today and tomorrow*, Parigi, Unesco, 1972. Cfr. anche la versione francese, priva del sottotitolo: FAURE E. et al., *Apprendre à être*, Parigi, Fayard-Unesco, 1972.

generico *Rapporto sulle strategie dell'educazione*⁶. Il testo è noto universalmente come Rapporto Faure, dal nome del politico francese Edgar Faure che aveva presieduto la Commissione internazionale incaricata di predisporre il Rapporto.

Il secondo Rapporto uscirà nel 1996, ancora una volta con un titolo suggestivo, *Learning: the treasure within* (Imparare: un tesoro dentro di noi)⁷, mantenuto sostanzialmente nella versione italiana dell'anno successivo⁸. Anche in questo caso il documento è noto come Rapporto Delors, dal nome del politico francese Jacques Delors che aveva presieduto la Commissione a sua volta costituita per questo Rapporto.

Il terzo e per ora ultimo Rapporto è uscito nel novembre 2021 con un titolo, *Reimagining our futures together. A new social contract for education*, su cui avremo modo di soffermarci fra poco in dettaglio⁹. La Commissione internazionale che ha lavorato per due anni alla stesura del Rapporto è stata presieduta dalla Presidente dell'Etiopia Sahle-Work Zewde, ma la pubblicazione reca stavolta in copertina solo il nome dell'Unesco e, almeno per ora, il testo non viene citato come Rapporto Sahle-Work, anche se la direzione di una personalità africana ha lasciato ampiamente il segno.

La fortuna di questi Rapporti è stata legata in passato ad alcuni efficaci slogan che ne sintetizzavano il contenuto. Il Rapporto Faure divulgò a suo tempo il concetto di *learning society* (società dell'apprendimento), reso più efficacemente in francese con *cit  educative* e in italiano con «comunit  educante»¹⁰. Ma, soprattutto, quel Rapporto, ponendo l'accento nel titolo sull'imparare a essere, contribuì a rendere popolari gli obiettivi educativi complementari del sapere e del saper fare, che poi sarebbero stati ripresi e integrati dal Rapporto Delors, il quale infatti viene facilmente ricordato per i quattro pilastri dell'educazione, consistenti nel sapere, saper fare, saper essere e saper vivere insieme, tra i quali emerge soprattutto l'aggiunta politicamente e pedagogicamente lungimirante della coesistenza pacifica come obiettivo etico di un'educazione efficace.

⁶ FAURE E. et al., *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, Roma, Armando-Unesco, 1973.

⁷ DELORS J., *Learning: the treasure within*, Unesco, Parigi 1996. Il senso del titolo era mantenuto anche nella versione francese: DELORS J., *L'Education: un tr sor est cach  dedans*, Unesco, Parigi 1996.

⁸ DELORS J., *Nell'educazione un tesoro*, Roma, Unesco-Armando, 1997.

⁹ UNESCO, *Reimagining our futures together. A new social contract for education*, Parigi, Unesco, 2021. In francese: *Repenser nos futures ensemble. Un nouveau contrat social pour l' ducation*.

¹⁰ La *learning society* sarebbe poi diventata la «societ  conoscitiva» nella versione italiana del Libro bianco Cresson-Flynn del 1995 (Commissione europea, *Insegnare e apprendere. Verso la societ  conoscitiva. Libro bianco su istruzione e formazione*, Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunit  europee, Bruxelles 1996).

Finora, forse in attesa della traduzione italiana, il nostro Paese non è sembrato molto attento a questo terzo Rapporto. Ciò che sembra mancargli è uno slogan sintetico, che possa colpire l'immaginazione e porre all'attenzione del mondo un principio o un valore strategico. Il problema non è che nel testo manchino proposte importanti ma è che forse ce ne sono troppe, per il tentativo di offrire un quadro possibilmente completo del settore, pur nella sua schematicità.

Prima di entrare nel merito dei contenuti del Rapporto, è però necessario soffermarsi sul suo titolo e su alcuni problemi linguistici posti dalla traduzione italiana.

2. Questioni di lessico e di traduzione

Probabilmente uno degli aspetti per cui potrebbe essere ricordato questo ultimo Rapporto è proprio il titolo, *Reimagining our futures together. A new social contract for education*, articolato in due parti tra loro collegate come un fine e un mezzo: l'obiettivo è quello di ripensare insieme il futuro attraverso il mezzo costituito da un nuovo contratto sociale per l'educazione.

Il primo aspetto da considerare è l'uso del plurale per parlare di futuro: può sembrare contraddittorio che si proponga una riflessione da fare "insieme" sul futuro, lasciando però intendere che i futuri possono essere diversi, proprio perché espressi al plurale. In inglese infatti, come in italiano, non è molto frequente l'uso del plurale per parlare di futuro, e la scelta induce a pensare che si tratti di futuri distinti, che ognuno abbia il suo e che il primo obiettivo sia proprio ricondurre a unità (una riflessione da fare insieme) progetti che ogni Paese o cultura immagina autonomamente. In realtà tutto il testo parla sistematicamente di futuro al plurale, senza spiegare la scelta con le differenze multiculturali o con una strutturale incompatibilità tra i futuri dei diversi Paesi o continenti.

Le versioni francese e spagnola confermano il plurale (rispettivamente *futurs* e *futuros*) e anche la traduzione italiana ha scelto di ricalcare pedissequamente l'originale, parlando di *Re-immaginare i nostri futuri insieme*, con un verbo piuttosto inusuale (re-immaginare, scritto per di più con il trattino), forse per sottolineare lo sforzo che siamo chiamati a compiere e che non sarebbe stato colto con un più generico "ripensare" (soluzione invece adottata in francese: *repenser*). Del resto, l'immaginazione è per sua natura rivolta al futuro e quindi i due termini si sostengono a vicenda; anzi, se i futuri sono diversi lo sforzo immaginativo deve essere maggiore.

Ai futuri plurali può essere poi collegata la scelta dei traduttori italiani di adottare il cosiddetto linguaggio inclusivo, ricorrendo allo sdoppiamento di tutti i termini che possono essere attribuiti a soggetti maschili o femminili. Nel testo

ricorrono quindi continuamente formule come «i e le docenti», «gli e le insegnanti», «i bambini e le bambine», «gli studenti e le studentesse», per tradurre parole che invece nell'originale inglese corrispondono a un solo vocabolo indeclinabile. Visto che l'inglese non pone il problema, c'è da chiedersi se la formula adottata derivi dai "futuri" di cui parla il Rapporto o da scrupoli di correttezza politica. Il risultato è comunque un appesantimento della lettura con ritmi cui non siamo (ancora) abituati.

La seconda parte del titolo, *Un nuovo contratto sociale per l'educazione*, introduce uno dei concetti chiave di tutto il Rapporto, cioè l'idea di rendere l'educazione oggetto di un vero e proprio contratto sociale. Il termine è una delle categorie di base del pensiero politico e dunque evidenzia la portata "politica" che il Rapporto intende avere (e che del resto era presente, inevitabilmente, fin dal Rapporto Faure). L'esplicitazione di questa dimensione va letta come una soluzione originale, anche se nelle pagine del Rapporto sembra che ci si limiti più all'enunciazione dell'idea che alla sua articolazione concreta.

Infine, l'oggetto di questo contratto sociale, l'educazione, merita un supplemento di riflessione ancora dal punto di vista lessicale. Come è noto, infatti, l'inglese *education* corrisponde in italiano tanto a educazione quanto a istruzione, concetti che nella nostra lingua sono chiaramente distinti: la prima rivolta alla crescita integrale della persona, la seconda alla formazione scolastica. Non è il caso di riaprire l'annosa disputa pedagogica tra i due concetti; ormai si tende a non considerarli opposti ma necessariamente complementari: l'istruzione produce educazione e l'educazione non può fare a meno dell'istruzione. Quanto alla reciproca differenza, basti ricordare che già la nostra Costituzione, all'art. 30, distingue i due termini, attribuendo una valenza più generale all'educazione e facendo coincidere l'istruzione con il servizio offerto dalle scuole (artt. 33, 34, 117).

La tradizione dei Rapporti Unesco imponeva di parlare anche in italiano di educazione, per mantenere al discorso una portata più ampia, ma è ovunque evidente che si intende parlare soprattutto di istruzione, oggetto più appropriato dell'impegno politico volto a promuovere un contratto sociale. Se viceversa lo Stato volesse rivolgere la sua attenzione all'educazione, il lettore italiano sarebbe autorizzato a pensare a una forma di Stato etico che nulla ha a che fare con gli obiettivi del Rapporto e che anzi viene più volte condannata.

Tanto per fare un esempio, il Rapporto richiama più volte il «diritto all'educazione» (*right to education*) contenuto nell'art. 26 della *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo*, ma esso di solito viene inteso come «diritto all'istruzione», cioè come accesso alle varie forme di sapere strumentale e organizzato (anche perché in italiano non avrebbe senso parlare di "educazione" obbligatoria e gratuita). L'italiano usa semmai l'educazione come genere onnicomprensivo, in cui rientra a seconda dei casi tanto l'educazione familiare quanto l'istruzione

scolastica, quanto la formazione professionale (chiamata «educazione tecnica e professionale» e molto poco presente nel Rapporto). Più corretto ed efficace sarebbe stato perciò parlare alternativamente, nella traduzione, di educazione o di istruzione a seconda delle circostanze.

3. Elementi di contesto

Accennato alle problematiche linguistiche, possiamo ora soffermarci su alcuni elementi di contesto che caratterizzano l'impostazione del Rapporto e ne spiegano le peculiarità.

Anzitutto, il Rapporto è frutto del lavoro della *Commissione internazionale sui futuri dell'educazione*, costituita dall'Unesco nel 2019 e rimasta attiva per circa due anni. Non si può quindi fare a meno di notare come i lavori siano in gran parte coincisi con la pandemia di Covid-19, che spesso è citata nelle pagine del Rapporto come motivo di crisi e occasione per far scoprire le grandi opportunità offerte dalle nuove tecnologie, che hanno consentito di proseguire l'attività scolastica anche nelle fasi di isolamento sanitario: nel giudizio sono però bilanciate le innegabili potenzialità con gli altrettanto innegabili rischi della didattica a distanza. Un fattore contingente, la pandemia, si trova dunque a rivestire un ruolo chiave nella lettura della realtà educativa, in quanto fenomeno di portata sicuramente globale che ha condizionato le nostre vite ed è divenuto criterio generale di interpretazione: quando il Rapporto è uscito, nel 2021, la pandemia era ancora in atto ma aveva ormai modificato il nostro modo di concepire scuola, educazione e relazioni umane.

Se la pandemia appartiene ormai al passato, l'orizzonte cui guarda il Rapporto è dichiaratamente il futuro, anzi i futuri. Il 2050 è l'anno su cui vengono proiettate tutte le prospettive e le previsioni: un traguardo né troppo lontano e astratto né troppo vicino e limitato. Vista la cadenza venticinquennale dei Rapporti Unesco, si può pensare che il prossimo vada a collocarsi vicino a quella data e quindi il Rapporto attuale si muove nell'arco di tempo della sua "vigenza", mentre il successivo potrà eventualmente valutarne i risultati. È comunque importante aver fissato un punto di riferimento temporale per non lasciare nella genericità le proposte e per dare concretezza alle iniziative da assumere.

Un terzo fattore da considerare è ovviamente lo scenario mondiale su cui ci si muove. Molte delle considerazioni sviluppate possono apparire ovvie a un lettore italiano, abituato a muoversi nel nostro mondo della scuola che, nonostante i suoi limiti, ha raggiunto livelli decisamente avanzati rispetto a quelli in cui ci trovavamo meno di un secolo fa e in cui si trovano ancora molti Paesi del mondo. Dobbiamo infatti ricordarci continuamente, nella lettura di queste

pagine, che lo sguardo è mondiale e non solo nazionale o europeo. La stessa presidenza della Commissione, affidata a una donna africana, riassume in sé il superamento di almeno due “pregiudizi” tradizionali: il punto di vista maschile e quello occidentale. In particolare, è proprio l’Africa a rappresentare su molti aspetti un parametro importante. Se solo guardiamo alla frequenza lessicale, l’Europa è citata 4 volte nel testo (più due volte in forma aggettivale), l’Asia e l’America sono citate ciascuna 8 volte (più una volta come aggettivo), mentre l’Africa, soprattutto sub-sahariana, ricorre ben 24 volte come sostantivo (e due come aggettivo). La mano della presidente Sahle-Work dunque si fa sentire, ma non perché abbia voluto far pesare il proprio potere. Sono i fatti a imporre l’attenzione sull’Africa, dato che si tratta dell’unico continente “giovane”, cioè caratterizzato da una forte crescita demografica e perciò obbligato a impegnarsi di più nei sistemi di istruzione. Questo decentramento e ampliamento dello sguardo non può che essere salutare per il provincialismo del lettore italiano.

4. La struttura del Rapporto

Entrando nel merito del contenuto, conviene dire subito qualcosa dell’organizzazione della materia, che appare molto strutturata e, per certi aspetti, piuttosto rigida.

Il Rapporto si compone di tre parti: la prima, *Tra promesse passate e futuri incerti*, descrive in due capitoli lo scenario mondiale del settore; la seconda, *Rinnovare l’educazione*, si articola in cinque capitoli corrispondenti alle cinque dimensioni chiave in cui si invita a riprogettare i futuri; la terza, *Catalizzare un nuovo contratto sociale per l’educazione*, fornisce in due capitoli le coordinate per promuovere questo contratto sociale. Completano il volume una *Sintesi* preliminare, che offre un quadro d’insieme di tutto il contenuto, un’*Introduzione* e un *Epilogo e continuazione*, che offre ancora una sintesi con le prospettive di proseguimento del lavoro. Il Rapporto infatti intende essere dichiaratamente il punto di partenza di iniziative di varia portata: «È un punto di partenza, l’inizio di un processo di dialogo e co-costruzione. Questo Rapporto, come l’educazione stessa, non è finito. Al contrario, la sua attuazione inizia ora, attraverso il lavoro degli educatori e delle educatrici di tutto il mondo e di chi lavora al loro fianco»¹¹. Si aggiungono infine una serie di appendici con fonti bibliografiche e nomi di tutti coloro che a vario titolo hanno collaborato: l’Italia è praticamente assente.

¹¹ UNESCO, *Re-immaginare i nostri futuri insieme*, cit., p. 162.

Ciascun capitolo si apre in esergo con una frase d'autore, che offre spunti di riflessione sull'argomento svolto e che spesso sintetizza molto efficacemente lo spirito delle pagine successive. Il contenuto di ogni capitolo è articolato in più paragrafi, preceduti da una sintesi complessiva. I capitoli della seconda e terza parte si concludono sistematicamente con un paragrafo di *Principi guida per il dialogo e l'azione*, che propone sempre quattro proposte operative.

Data la continua presenza di sintesi introduttive o riepilogative, il contenuto si rivela parecchio ridondante, come volesse essere più un documento di consultazione (in cui offrire in ogni capitolo un compendio dei principi fondamentali) che un testo argomentativo. La cosa si può facilmente giustificare con l'intento programmatico del Rapporto e con l'obiettivo di offrire a lettori frettolosi la possibilità di trovare chiaramente e in poche pagine i concetti chiave (per avere un'idea dei contenuti del Rapporto è sufficiente leggere la sintesi introduttiva o quella conclusiva, così come per i singoli capitoli può bastare la prima pagina di sintesi o lo schema operativo finale), ma sicuramente la ripetitività non favorisce una lettura continuativa del volume.

Il primo capitolo, *Verso futuri educativi più equi*, pur riconoscendo gli innegabili progressi compiuti, passa in rassegna i principali problemi del mondo dell'istruzione: essenzialmente disparità, povertà, carenza di operatori qualificati, mancanza di inclusione. Il secondo capitolo, *Perturbazioni e trasformazioni emergenti*, assume toni ancora più apocalittici, con lo sguardo rivolto alle emergenze planetarie (soprattutto quella ecologica e climatica) e alle criticità poste dalla civiltà digitale, soffermandosi infine sulle prospettive del mondo del lavoro.

La parte più interessante è, a nostro parere, la seconda, i cui cinque capitoli corrispondono ad altrettanti settori strategici di intervento. Non ci si devono attendere guizzi di originalità, e qualche osservazione può apparire perfino ingenua, soprattutto se si è un po' addentro alla materia, ma ciò che conta è soprattutto la selezione degli argomenti e la loro funzione strategica.

Il terzo capitolo, *Pedagogie della cooperazione e della solidarietà*, esprime fin dal titolo la scelta di campo per alcune teorie pedagogiche: *cooperative learning*, *service learning* e simili. Più in generale sembra però interessante l'affermazione della natura relazionale della pedagogia¹² e la sua apertura alle dimensioni non cognitive della persona¹³: chi ha letto Bruner non troverà nulla di particolarmente nuovo. Apprezzabile, anche se espressione scontata e di semplice buon senso per il lettore italiano, la raccomandazione di puntare nella scuola a una

¹² Cfr. *ivi*, p. 53.

¹³ Cfr. *ivi*, p. 57.

valutazione educativa, sfuggendo alla tentazione della facile quantificazione e della comparazione competitiva.

Il capitolo 4, *I curricoli e l'evoluzione del patrimonio comune di conoscenze*, focalizza l'attenzione sul curricolo scolastico, cioè sui contenuti che compongono il piano di studi di un alunno, anche se «dobbiamo pensare ai curricoli come a qualcosa di più di una griglia di materie scolastiche»¹⁴. Non lo si dice espressamente, ma si avverte qui implicitamente l'esigenza di integrare i curricoli tradizionali con le *soft skill*, assicurando un'articolazione completa e variegata dei percorsi di studio, che non tralasci settori importanti della cultura personale, dalle scienze empiriche a quelle umane, dall'ecologia all'educazione fisica. Nell'insieme sembra importante rilevare il ruolo strategico assegnato al curricolo, che oggi non può accontentarsi del solo leggere, scrivere e far di conto, ma deve allargarsi alla formazione di una personalità solida ed equilibrata.

Il capitolo 5, *Il lavoro trasformativo dell'insegnante*, riconosce l'importanza decisiva degli insegnanti nei processi di apprendimento scolastici. L'invito principale è a concepire quella docente come una «professione collaborativa»¹⁵, superando l'individualismo dell'insegnante, dotato (o non dotato) di carisma personale e comunque sempre isolato nella sua azione didattica. Fra le righe compare il rinvio al paradigma del "professionista riflessivo" di Schön¹⁶ e a un modello di lavoro che – in linea con il curricolo sopra descritto – sappia tenere insieme scuola e vita, per certi aspetti in una logica di personalizzazione educativa.

Il capitolo 6, *Salvaguardare e trasformare le scuole*, sposta l'attenzione dalle persone alle infrastrutture, dedicando uno spazio particolare all'esigenza di superare il modello tradizionale di architettura scolastica, che rispecchia una didattica trasmissiva e un apprendimento passivo. Non si tratta solo di dare spazio alle nuove tecnologie (che comunque non potranno mai sostituire la scuola fatta di relazioni umane) ma di concepire le scuole come fulcro e motore di reti culturali locali.

Il capitolo 7, *L'educazione attraverso tempi e spazi diversi*, propone un ripensamento della natura dell'istruzione scolastica che tenga conto delle esigenze di inclusione, di educazione permanente, di coscienza planetaria, di responsabilità individuale e sociale. Particolarmente interessante può essere il richiamo alla biosfera come ambiente di apprendimento, cioè alla valorizzazione della natura come una sorta di aula scolastica, superando l'idea di una scuola che parli solo

¹⁴ Ivi, p. 66.

¹⁵ Ivi, p. 82.

¹⁶ Cfr. SCHÖN D.A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo, 1983 (or. 1983).

alla mente e non consideri che la persona è parte della natura stessa, da cui ha molto da imparare (non solo ai fini di una formazione ecologica).

Nella terza parte, dedicata esplicitamente al nuovo contratto sociale, il capitolo 8, *Un appello alla ricerca e all'innovazione*, promuove l'idea che la ricerca educativa non debba essere appannaggio esclusivo dell'accademia ma sia il risultato del protagonismo consapevole degli insegnanti (e degli alunni). Questo ampliamento di prospettiva si nutre anche del superamento di impostazioni culturali e scientifiche occidentali, aprendosi a epistemologie alternative e globali. Il capitolo 9, *Un appello alla solidarietà e alla cooperazione internazionale*, sollecita maggiore equità riequilibrando la distribuzione delle risorse economiche internazionali e aprendosi a logiche di multilateralismo e sussidiarietà.

5. I concetti chiave

Giunti a questo punto, sono già stati esposti buona parte dei contenuti del Rapporto, ma ricorrono qua e là nel testo alcuni concetti chiave trasversali che a nostro parere hanno un ruolo importante per la comprensione del documento.

Anzitutto, l'istruzione viene qualificata ripetutamente come bene pubblico e comune (*education as a public and a common good*) e più volte si sollecita la comunità internazionale a diventare consapevole di questa condizione, segno evidente che non in tutti i Paesi del mondo è condivisa un'impostazione che al lettore italiano (e occidentale) può apparire scontata. Vale la pena soffermarsi sul fatto che quasi sempre i due aggettivi, pubblico e comune, sono usati insieme per qualificare il bene dell'istruzione. Nella nostra percezione i due concetti sono invece di solito distinti: un bene pubblico è tale perché a disposizione di tutti, secondo un'accezione funzionale; un bene comune è un valore da condividere e porre a fondamento della convivenza civile, secondo un'accezione assiologica. Può essere interessante notare l'abbinamento dei due concetti, che insieme costituiscono il nucleo dell'auspicato nuovo contratto sociale.

Questa dimensione comunitaria (non comunitarista) trova efficace riscontro nella scelta già vista a favore di pedagogie della cooperazione e della solidarietà: l'obiettivo educativo di imparare a vivere insieme, lanciato dal precedente Rapporto, continua quindi ad agire. Ed è interessante che qui si proponga anche l'originale obiettivo di «imparare a disimparare»¹⁷, in cui ciò che si deve disimparare sono soprattutto i pregiudizi, i preconcetti e le divisioni. In un mondo segnato inevitabilmente dagli errori del passato, se si vuole davvero vivere in-

¹⁷ UNESCO, *Re-immaginare i nostri futuri insieme*, cit., p. 57.

sieme, occorre disimparare i modi di vita che hanno dato origine a quegli errori e rivolgersi a nuovi modelli tutti da inventare.

Diventa quindi parola chiave la sostenibilità, lemma che ricorre ben 76 volte nel Rapporto con tutte le sue varianti. Se ne parla anzitutto in termini di sostenibilità ecologica e di neutralità carbonica, ma essa diviene anche una categoria guida nelle relazioni umane, assumendo il ruolo di principio fondamentale nei progetti educativi per le nuove generazioni, chiamate a vivere secondo questo nuovo comandamento. La logica è per molti aspetti quella dell'ecologia integrale lanciata dal recente magistero di papa Francesco, ma è ovvio che non ci si può attendere una sua citazione in un documento del genere, anche perché ormai la sostenibilità sta diventando un obbligo per tutti, a prescindere dalle appartenenze ideali. Papa Francesco, però, è una sorta di invitato di pietra in questo Rapporto, poiché anche l'idea del nuovo contratto sociale non può non fare implicitamente i conti con la sua proposta del Patto globale per l'educazione (*Global Compact on Education*), avviato nel 2019, più o meno contemporaneamente ai lavori della Commissione che ha redatto l'attuale Rapporto: le sedi e i motivi ispiratori sono ovviamente diversi, ma uno studio approfondito potrebbe mettere in luce parecchi punti di contatto.

Al tema della sostenibilità si può collegare l'uso frequente del concetto di interdipendenza, che lega tutti gli uomini tra loro e al mondo in cui vivono. Anche in questo caso il termine è spesso declinato al plurale, interdipendenze, con una scelta che indirettamente può illuminare di significato i "futuri" di cui si occupa il Rapporto. La coscienza della nostra interdipendenza è consapevolezza di appartenere a un sistema complesso, che pone limiti e responsabilità ma allarga la prospettiva a grandi potenzialità. È evidente la lezione di Edgar Morin, anche per l'orizzonte planetario continuamente evocato.

E a tale proposito è emblematico il richiamo frequente alle culture indigene, proposte come alternative al dominante modello occidentale, non solo per una doverosa apertura multiculturale, né come motivo di relativismo¹⁸, ma come esempio di un più sano rapporto con la natura e addirittura come impostazione epistemologica, secondo una logica di decolonizzazione culturale: «Decolonizzare la conoscenza richiede un maggiore riconoscimento della validità e dell'applicabilità delle diverse fonti di conoscenza alle esigenze del presente e del futuro. Esige un cambiamento nel considerare le epistemologie indigene non come oggetto di studio, bensì come approcci validi per comprendere e conoscere il mondo»¹⁹. Una provocazione intellettuale da non sottovalutare.

¹⁸ Cfr. *ivi*, p. 129.

¹⁹ *Ivi*, p. 128.

Acquista così un significato più concreto il ricorrente richiamo all'inclusione, rivolta a qualsiasi tipo di diversità (fisica, culturale, geografica, sociale, ecc.), che è l'ennesimo concetto chiave di questo Rapporto (e della nostra era). E acquista nuovo significato anche il concetto di dignità umana, che ovviamente costituisce un principio fondamentale per la costruzione dei nostri rapporti sociali e dei progetti di istruzione.

Più scontati e prevedibili sono i richiami alla democrazia e a un libero accesso all'informazione (soprattutto all'informazione corretta, in tempi di *fake news*), mentre la lotta alla povertà sembra trattata in maniera poco incisiva, almeno per la quantità dei riferimenti espliciti, ma costituisce un richiamo sottinteso in quasi tutti i contesti.

Rimane infine da citare l'attenzione rivolta alla cultura digitale, altro fenomeno tipico della nostra epoca e partner inevitabile degli attuali processi educativi. Il principio generale è che «le tecnologie digitali dovrebbero servire a sostenere - e non a sostituire - le scuole»²⁰. L'atteggiamento con cui si guarda alle novità tecnologiche è giustamente critico: pur riconoscendo, senza enfasi esagerata, le enormi potenzialità del settore, si tende a promuovere una «alfabetizzazione digitale critica»²¹, attenta alla tutela della *privacy* e ai rischi di monopolizzazione del settore da parte di alcune aziende, citate esplicitamente per nome (Google)²².

6. Ampliare il discorso

Un documento come il Rapporto qui in esame si qualifica per le scelte che compie e per le proposte che fa. La selezione e l'impostazione dei contenuti è quasi più importante della loro articolazione. È dunque facile, alla fine di questa rapida sintesi che inevitabilmente ha tralasciato parecchie cose, trovarsi a valutare il Rapporto in termini di presenze e assenze, che ognuno può naturalmente inserire nell'elenco sulla base di preferenze personali. Non intendiamo sottrarci a una valutazione sintetica del genere, fermando l'attenzione sulle assenze dopo aver passato in rassegna le tante presenze. Ci limitiamo tuttavia a pochi concetti che si sarebbe potuto e voluto trovare in queste pagine, non per preferenze soggettive ma per oggettiva rilevanza nel panorama educativo mondiale.

Un primo concetto sostanzialmente assente è quello di guerra, chiaramente non desiderato come fattore educativo delle nuove generazioni (quantunque in

²⁰ Ivi, p. 106.

²¹ Ivi, p. 75.

²² Cfr. ivi, pp. 112-13.

molti Paesi l'educazione militare e lo sfruttamento dei bambini-soldato siano pratiche diffuse) ma almeno da denunciare come esperienza negativa che non si intende ripetere. È presente più volte il richiamo alla pace, del resto doveroso per un'organizzazione che nasce proprio dalla volontà di diffondere una cultura di pace, ma anche questa sembra essere più una citazione d'obbligo che una precisa scelta valoriale. Il sospetto è che si possa trattare di un argomento delicato sul quale un organismo internazionale non intende scontentare alcuni suoi membri che proprio di guerra vivono.

Altrettanto assente è l'attenzione alla religione. In un mondo indiscutibilmente multireligioso, in cui la religione è fattore identitario (e talora motivo di conflitto) per miliardi di persone, è riduttivo limitare i riferimenti alla dimensione religiosa solo alle condizioni che, come il sesso, la lingua, l'età o lo stato di salute, possono essere motivo di discriminazione. Manca qualsiasi riferimento all'educazione religiosa e, piuttosto, si denuncia il rischio di indottrinamento o il mancato riconoscimento della libertà religiosa. In altre parole, la religione più che una risorsa (esistenziale, culturale, sociale) è considerata un problema per la diversità che introduce tra le persone. Anche in questo caso, possiamo immaginare che la religione costituisca una sorta di "dato sensibile" da lasciare accuratamente fuori da un testo internazionalmente condiviso, ma il silenzio non aiuta a risolvere i problemi.

Infine, un concetto che sembra assente dal Rapporto è quello di persona: non nel senso di individuo o di essere umano, ma in quello più complesso di soggetto multiforme e complesso, che proprio un'educazione articolata e integrale ha il compito di far crescere e sviluppare. In realtà in molti luoghi si parla di forme più o meno esplicite di personalizzazione educativa, ma – al di là della frequenza lessicale inevitabile per un lemma così generico – ciò che manca è la scelta della persona come fine di tutta l'azione educativa, manca una filosofia della persona che valorizzi l'irripetibilità di ognuno. Ancora una volta può essere una scelta di neutralità ideologica, ma talvolta la correttezza politica impoverisce l'analisi della realtà.

Nell'insieme, si può dire che la portata politica del Rapporto prevalga su quella pedagogica, nonostante la tematica educativa, ma si tratta di una scelta plausibile per un documento internazionale che non può prendere posizione sulle teorie scientifiche (anche se qualche linea di indirizzo c'è). Può trattarsi di un limite ma non si può chiedere a un organismo essenzialmente politico, anche se sovranazionale, di perdere la propria identità. Del resto, le proposte sono condivisibili e rimane l'invito alla lettura. Può solo dispiacere un'impostazione troppo equidistante e neutrale, ma a ben guardare nessuna delle affermazioni del Rapporto è veramente neutrale, e su questo aspetto il discorso potrebbe proseguire a lungo.

I sistemi educativi tra eguaglianza e merito

GUGLIELMO MALIZIA¹

La problematica del rapporto tra equità e merito, oltre a riguardare il nostro Paese (Pelligra, 2022; Il merito finalmente, 2022; Chiosso, 2022), si colloca in un contesto molto più ampio; tuttavia, se l'orizzonte dell'articolo è mondiale, l'attenzione principale sarà concentrata sull'UE e sull'Italia. Due principi fondamentali della modernità, la concezione dell'eguaglianza sociale e l'idea della educazione come strumento essenziale per la realizzazione di una società meno diseguale e più libera, hanno animato le speranze di molti europei e americani durante il secolo XX (Benadusi e Giancola, 2022; Sandel, 2022). Certamente, nei tre decenni successivi alla fine della Seconda guerra mondiale sono stati fatti progressi in questa direzione, ma il periodo di fine secolo e, soprattutto, l'avvento del XXI, hanno assistito a una messa in discussione dei due principi per effetto della nuova temperie culturale del post-moderno, della diffusione del neo-liberismo, della crisi economica, della sfiducia crescente nell'educazione come strumento di mobilità ascendente e dei risultati negativi delle ricerche empiriche. In particolare al sistema di istruzione e di formazione sono state rivolte due critiche principali: il calo degli standard qualitativi attribuibili al passaggio alla scolarizzazione di massa e l'elusione delle esigenze di autonomia e di differenziazione emergenti dalla società civile con il potenziamento della burocratizzazione. Nonostante ciò, la concezione dell'educazione come strategia fondamentale nella realizzazione dell'eguaglianza continua a trovare sostegno nelle società occidentali e a contrapporsi alle istanze in rapida diffusione del "disegualitarismo".

1. Eguaglianza e merito: teorie e confronto

Gli approcci al tema sono numerosi (Benadusi e Giancola, 2022; Sandel 2022; Malizia e Lo Grande, 2019; Giovanola, 2018). Qui, mi limiterò a presentare in sintesi i due testi che ritengo i principali.

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

Incomincio con il più noto, l'approccio dell'*eguaglianza delle opportunità*. Il punto di partenza è la combinazione tra talento e impegno che tradizionalmente definisce il merito, e in cui il talento coincide con le capacità intellettuali della persona al momento della nascita quando il patrimonio genetico non sarebbe ancora condizionato dall'impatto del background familiare (Benadusi e Giancola, 2022; Malizia e Lo Grande, 2019). L'approccio in esame non si ferma qui, ma si focalizza sulla condizione socio-economica e culturale (ceto, genere, nazionalità, luogo di nascita) del soggetto allo scopo di determinare con metodologie di analisi sociologica, sempre più sofisticate, la parte della sua riuscita scolastica e professionale che dipenderebbe dai fattori richiamati sopra e quella che, invece, sarebbe attribuibile a potenzialità del soggetto quali l'intelligenza, le capacità e lo sforzo compiuto. In questo contesto il principio dell'eguaglianza delle opportunità può essere enunciato nei termini seguenti: ai giovani che dimostrano eguale talento e desiderio di apprendere devono essere assicurate pari probabilità di riuscita nel sistema educativo e nella vita, a prescindere dal loro status sociale. Volendo approfondire il concetto, va affermato che per garantire una mobilità ascendente giusta, non basta un'eguaglianza formale delle opportunità che riconosce, è vero, il diritto ad accedere alle diverse carriere scolastiche e lavorative a chi possiede il talento necessario e vuole perseguirle, ma che non tiene in considerazione la situazione di partenza di chi prende parte alla gara. La realizzazione di una sostanziale eguaglianza delle opportunità richiede, invece, che siano identificate e rimosse le cause ingiuste delle disparità. Dei tre fattori principali che intervengono a livello personale, condizioni di partenza, talento e impegno, l'unico che si ritiene pienamente iniquo è costituito dalle condizioni di partenza, mentre il secondo, essendo implicitamente connesso alle capacità naturali, e il terzo, ossia l'intento di servirsi del proprio talento, possono essere considerati equi, ma solo se non tributari delle condizioni di partenza. La versione più completa del principio dell'eguaglianza delle opportunità, ossia quella democratica, sostiene che le disparità che permangono per le carenze nel contrasto alle differenze sociali o quelle dovute alle diversità nelle doti naturali debbono essere risolte attribuendo di più a chi è svantaggiato.

Secondo gli "*egualitaristi*" la meritocrazia non sarebbe veramente fondata sul merito o non lo sarebbe abbastanza. Essi mettono in discussione la tesi che ne vedeva prossima e sicura la realizzazione perché l'avvento della economia post-industriale basata sulle nuove tecnologie dell'informazione avrebbe comportato il ricorso sempre più ampio a lavoratori formati, competenti e motivati, cioè scelti secondo il criterio del merito. Gli "*egualitaristi*" contestano questa ipotesi perché non confermata dai dati raccolti nei Paesi capitalisti che non evidenziavano una riduzione dell'importanza dell'origine familiare nel successo professionale e in quello scolastico. In ogni caso, il dato che maggiormente

contrasta con la meritocrazia va identificato nel fatto che essa si accompagna a situazioni di enormi diseguaglianze sociali, economiche e culturali. Sono state evidenziate anche le conseguenze negative sulla scuola del culto del successo e della competizione ad oltranza in quanto la focalizzazione su tale funzione porta a trascurare o, peggio, a ignorare, altre importanti come lo sviluppo personale e la cooperazione.

Un gruppo di studiosi ha criticato il principio dell'*eguaglianza delle opportunità* nell'istruzione non perché le sue mete sarebbero poco ambiziose, ma perché la loro attuazione piena lo sarebbe troppo, dato che dovrebbe ovviare a problematiche fattuali e di carattere sociopolitico che sarebbe impossibile risolvere. Qualora si intendesse realizzare in modo radicale la proposta della totale indipendenza del ceto dei figli rispetto alla classe sociale dei genitori, lo scontro sarebbe con l'istituto della famiglia alla cui libertà e al cui ruolo di centro di scambi affettivi e di comportamenti solidaristici non si vuole rinunciare. In aggiunta, l'attuazione piena della mobilità ascendente sarebbe forse realizzabile in un Paese che adottasse un regime di pianificazione rigida, ma non in uno che si ispira a un modello liberaldemocratico e pluralista e a un'impostazione economica di mercato.

I punti deboli che non mancano nel modello dell'eguaglianza delle opportunità non devono, però, oscurare la rilevanza della finalità di diminuire gradualmente l'incidenza delle disparità di partenza. Non è invece pensabile che esso sia un principio di eguaglianza assoluto, completo ed autosufficiente, poiché esso richiede di essere completato con altri criteri.

Il secondo approccio è quello dell'*eguaglianza basilare dei risultati* o dell'eguaglianza delle condizioni per l'inclusione o dell'eguale rispetto (Benadusi – Giancola, 2022, Malizia e Lo Grande, 2019). Se l'eguaglianza assoluta dei risultati o delle condizioni viene considerata generalmente un ideale utopico, anche se ogni tanto è riproposto, ma sempre senza successo, un gruppo consistente di studiosi si schiera a favore di un'eguaglianza relativa. Essi hanno trovato nell'inclusione il criterio più valido su cui fondare il proprio modello. Tale termine è identificato con il complesso delle condizioni che consentono a qualsiasi persona di essere riconosciuta e rispettata come membro di una società alla pari con gli altri, di essere in grado di esercitare i propri diritti e di sapere e potere intervenire nella vita democratica di un Paese come qualsiasi altro cittadino. Disparità in questo ambito non mancano neppure nei Paesi più industrializzati e consistono nell'emarginazione di alcune minoranze e in diseguaglianze enormi di ricchezze e di potere nella popolazione.

Passando ad approfondire l'approccio sotto esame è opportuno prendere le mosse dal *concetto di rispetto*. Questo si definisce in riferimento ai seguenti elementi: il senso del valore proprio e dei propri progetti di vita; la fiducia nella

capacità di attuarli nella relazione tra l'auto-stima e la valutazione positiva da parte degli altri; il riconoscimento della legittimità delle differenze; l'attenzione alle istanze del multiculturalismo. Nel sistema di istruzione e di formazione, il principio del rispetto si arricchisce di altre componenti: il diritto degli allievi a non essere misconosciuti e umiliati; l'esigenza che la natura asimmetrica del rapporto educativo non assuma i caratteri di una disegualianza e di un potere assoluto dei dirigenti e degli insegnanti nei confronti degli studenti, non si trasformi in autoritarismo, non offenda la dignità degli allievi, non indebolisca la loro autostima, ma che, invece porti al loro riconoscimento come soggetti di diritti e alla realizzazione di una formazione adeguata alla cittadinanza democratica; l'attribuzione agli alunni di un ambito di autonomia e di partecipazione nella comunità educativa; per effetto del passaggio nella didattica dalla priorità dell'insegnamento a quella dell'apprendimento, il riconoscimento delle differenze fra gli studenti degli interessi intellettuali, delle attese, dei ritmi di apprendimento, delle identità culturali e linguistiche e degli stili di vita; l'istituzionalizzazione del pluralismo in forte crescita nelle nostre società come questione di giustizia per cui nessuna cultura che sia in accordo con i principi costituzionali non può essere censurata né esclusa dal sistema educativo pubblico.

Nel mondo dell'istruzione e della formazione l'eguaglianza delle condizioni è identificata nell'eguaglianza dei risultati. In qualche caso quest'ultima è stata intesa in senso assoluto, nel senso cioè di una scuola senza selezione, anticipazione di una società senza classi. Tuttavia, l'esito disastroso delle utopie nel XX secolo e l'affermarsi nelle società attuali delle tendenze alla individualizzazione e alla differenziazione hanno fatto prevalere sulle proposte radicali quelle dell'eguaglianza relativa delle opportunità e dei risultati. Di quest'ultima intesa come *eguaglianza basilare dei risultati* ci si occuperà nel prosieguo.

Essa comprende due aspetti. Il primo consiste in una soglia minima di conoscenze, abilità e competenze, una specie di zoccolo minimo di cultura che va garantito a tutti. Esso è costituito da un complesso di capacità e motivazioni per partecipare attivamente e con coscienza critica ai processi sociali. Viene anche chiamato eguaglianza delle competenze fondamentali e diversamente dall'eguaglianza delle opportunità che è finalizzata alla mobilità ascendente, essa è mirata a realizzare il diritto al lavoro e all'occupabilità come anche l'esercizio dei diritti di cittadinanza in una democrazia.

Siccome le disegualianze che colpiscono gli studenti tendono ad essere cumulative e il sistema educativo risulta sempre più orientato a coprire tutta la durata dell'esistenza, cresce il pericolo che si crei un divario troppo ampio tra la base e il vertice della ripartizione delle competenze e che la soglia minima non sia più in grado di assicurare il raggiungimento degli obiettivi per cui è stata proposta. Diventa perciò necessario affiancargli un altro aspetto, quello di

limitare la variazione dei risultati. In questo caso non è pensabile di introdurre, come in altri ambiti del sociale, un tetto massimo perché porrebbe in opposizione eguaglianza ed eccellenza. Per ovviare a tale problematica si suggerisce l'adozione di due misure: una è l'educazione della seconda opportunità che consiste in una formazione compensativa messa a disposizione per tutta la durata dell'esistenza a chi è uscito dalla scuola con un patrimonio di conoscenze, di abilità e di competenze troppo limitato; l'altra è costituita da una doppia soglia minima, una assoluta (il livello auspicabile delle competenze fondamentali) e l'altra espressa in termini relativi (il divario massimo accettabile) che rappresenterebbe un mezzo di controllo statistico periodicamente aggiornato e tale da rilevare l'inadeguatezza della soglia minima e la necessità di aggiornarla.

La disamina delle principali posizioni teoriche sul tema dell'eguaglianza educativa consente alcune osservazioni *conclusive* di carattere generale. Anzitutto, dall'analisi emerge la presenza di vari criteri che possono essere considerati ragionevoli e imparziali (Benadusi - Giancola, 2022). Al tempo stesso nessuno degli approcci sia quelli presi in considerazione sia quelli qui non menzionati, sembra essere in grado da solo di risolvere le problematiche che caratterizzano la questione generale in tutti i suoi risvolti. La strategia globale da adottare sembra quella della combinazione delle indicazioni di carattere teorico e di quelle di natura pratica in base alle varie situazioni che si devono affrontare. Il sistema educativo è un ambito in cui si impone particolarmente l'esigenza dell'integrazione dei criteri di eguaglianza e della contestualizzazione in riferimento alle molteplici articolazioni in cui tale sistema si scompone.

Facendo ricorso a un approccio al tempo stesso selettivo e combinatorio si può elaborare un quadro normativo pluridimensionale. Se certamente vi sono posizioni meritocratiche non condivisibili, tuttavia non si potrebbe immaginare un sistema di istruzione e di formazione e un sistema sociale da cui siano assenti merito e demerito. Naturalmente l'applicazione del merito andrà liberata dal peso dell'ereditarietà sociale e da un'impostazione di natura giudiziaria. Il quadro generale va fondato, tuttavia, sulla combinazione delle logiche dell'eguaglianza delle opportunità e di quelle delle condizioni per l'inclusione. In particolare, si può ritenere al riguardo che quanto più nei livelli di base del sistema educativo si riesce a contenere le diseguaglianze basilari dei risultati, tanto più sarà probabile che negli ordini e gradi superiori si possano fare progressi sul piano dell'eguaglianza delle opportunità.

2. La sfida delle diseguaglianze e la crisi della società meritocratica

Prendo le mosse da una valutazione a livello *internazionale* espressa dalla Commissione Internazionale dell'Unesco sul Futuro dell'Educazione nel suo ultimo rapporto (2021: Malizia et alii, 2022). Le nostre società si trovano a un punto di svolta, incominciando dal mondo dell'educazione. Infatti, se da una parte non si possono negare lo sviluppo enorme del sapere e i progressi notevoli compiuti nell'accesso all'istruzione e alla formazione, tuttavia, sono sotto gli occhi di tutti le diseguaglianze particolarmente rilevanti che si riscontrano non solo nell'ambito in esame, ma anche in tutti gli altri. Per rimanere nel nostro campo, è chiaro che l'educazione non sta adempiendo in maniera soddisfacente al suo ruolo di offrire un contributo determinante alla realizzazione di sistemi sociali giusti, pacifici e sostenibili.

Per quanto riguarda l'UE, l'ultimo Rapporto di monitoraggio sui sistemi di istruzione e di formazione dell'Europa nel presentare per la prima volta l'indicatore chiave dell'equità e dell'inclusione ci offre un panorama completo e aggiornato della situazione (European Commission - Directorate General for Education, Youth, Sport and Culture, 2022; Malizia et alii, 2023). Il *nuovo* indicatore confronta il livello delle prestazioni nell'istruzione e nella formazione con la condizione sociale degli allievi. Più precisamente si fa ricorso a un indice consolidato dell'OCSE che misura lo status socio-economico e culturale dei quindicenni e quello predisposto dal Rapporto relativamente ai risultati cumulativi degli allievi nelle competenze di base in lettura, matematica e scienze. Nell'UE in media gli studenti della condizione sociale più svantaggiata hanno una probabilità 5,6 volte maggiore dei loro coetanei del ceto più elevato di ottenere esiti molto bassi nelle competenze appena citate. La diversità di livello tra i due quartili estremi è – sempre in media – del 19,3%. La disparità in questione non è limitata a una minoranza di Stati, ma li riguarda tutti; al tempo stesso, va aggiunto che si riscontrano differenze molto rilevanti tra i Paesi.

Lo status socio-economico e culturale individuale può essere considerato il fattore singolo che incide *maggiormente* sulle diseguaglianze a livello educativo. Infatti, esso permea in profondità il processo di insegnamento-apprendimento sin dalle prime età della vita ed estende i suoi effetti fino a condizionare le aspirazioni dei quindicenni a iscriversi all'istruzione terziaria e a completarla. L'impatto dello status socio-economico è così pervasivo da portare a una concentrazione nella stessa scuola di allievi, tutti o quasi, con un livello basso di tale loro condizione. A ciò si aggiunge il dato della trasmissione intergenerazionale dello svantaggio operante in tutti i benchmark dell'UE.

Non tutte le forme di disparità sono da attribuirsi al ceto di appartenenza, ma possono incidere anche *altri fattori* come il pregiudizio, la discriminazione, le barriere linguistiche la carenza di servizi appropriati. Le donne ottengono risultati migliori degli uomini a tutti i livelli del sistema educativo; al tempo stesso esse sono discriminate in alcuni ambiti di studio che contano, come quello delle discipline STEM (Scienze, Tecnologia, Ingegneria, Matematica) e nella predisposizione di piani di qualità a livello dell'istruzione superiore. A loro volta, gli emigranti hanno una probabilità di abbandonare precocemente la scuola del 12,9% maggiore della totalità della popolazione scolastica e un'altra del 7,9% minore di ottenere un titolo di studio dell'istruzione terziaria. Se la lingua dei test è diversa da quella che si parla in famiglia, la percentuale dell'insuccesso è del 20,9% rispetto al 17,4% nel caso che sia eguale. Altri gruppi che soffrono disparità nei sistemi educativi sono gli allievi appartenenti ad alcune minoranze etniche o razziali come i Rom, i disabili o gli studenti con "Bisogni Educativi Speciali" (BES), e i giovani rifugiati.

I risultati delle analisi comparative a livello UE sui rapporti tra equità nelle sue differenti concezioni e l'efficacia intesa come qualità dei risultati di apprendimento (misurati dai punteggi medi delle prove *PISA* dell'OCSE) confermano le tendenze richiamate sopra (Benadusi e Giancola, 2022; Malizia e Lo Grande, 2019). La presenza di un andamento positivo al miglioramento, comune tra i Paesi, non è stata osservata riguardo agli indicatori più importanti utilizzati nelle indagini (tranne uno) e cioè: le differenze sul piano inter-individuale; l'eguaglianza delle opportunità; i rapporti tra le definizioni della qualità. Una certa tendenza positiva sostanzialmente condivisa è stata riscontrata solo circa la soglia minima delle competenze. A livello territoriale emergono i seguenti andamenti: il gruppo scandinavo evidenzia condizioni più ridotte di diseguaglianze di opportunità e quello post-sovietico una capacità inclusiva più ampia nel senso di un più diffuso conseguimento della soglia minima e dell'acquisizione delle competenze di base, mentre le maggiori diseguaglianze si registrano in quello Sud-europeo (tra cui l'Italia), nell'area anglosassone e in quella continentale dell'Ovest. Pertanto, la posizione funzionalista di un aumento automatico della eguaglianza come conseguenza dei processi di modernizzazione non ha trovato riscontro sufficiente nelle ricerche comparative. Le pochissime eccezioni non vanno attribuite alle politiche educative, ma ad altri fattori come la struttura sociale più egualitaria, il welfare e il pieno impiego.

Tra i Paesi europei *l'Italia* si situa a un livello medio-basso; al tempo stesso, va evidenziato che ha realizzato progressi nel tempo riguardo alla sua collocazione (Benadusi e Giancola, 2022; Ghigi e Naldini, 2022). Se il riferimento è costituito dall'equità, allora il quadro si caratterizza per la presenza di molte più ombre che luci. In particolare, si registra una considerevole disparità tra carriere

e apprendimenti in quanto le prime si distinguono per notevoli diseguaglianze (bassa eguaglianza delle opportunità e carenze nell'inclusione) più rilevanti di quelle dei secondi. Riguardo a questi ultimi sono emersi andamenti contrastati, talora più egualitari e talora meno. Il nostro Paese si caratterizza per disparità maggiori nella quota di coloro che si collocano sotto la soglia minima e a livello inter-scolastico, mentre si situa in una collocazione intermedia riguardo alla dispersione dei punteggi e risulta tra i più egualitari in riferimento all'impatto dello status socio-economico e culturale sui risultati di Pisa. Andando più nei particolari, l'incidenza dell'origine sociale cresce quando tale fattore viene considerato a livello di scuola piuttosto che a livello personale, evidenziando la rilevanza della composizione sociale, benché il suo impatto sia inferiore rispetto agli indirizzi della secondaria di secondo grado e alle macro-aree geografiche. Le disparità più consistenti riguardano i divari nelle prestazioni tra gli allievi dei licei da una parte e quelli degli istituti tecnico-professionali dall'altra come anche tra il Nord e il Sud-Isole. Inoltre, la variabile territoriale incide anche sul piano micro, nei contesti locali, in quanto la composizione sociale delle scuole riflette tra l'altro anche la condizione socio-economica e culturale dei territori di riferimento. Tuttavia, l'indirizzo della secondaria superiore è il fattore che principalmente media l'incidenza dello status socio-economico e culturale sul successo degli allievi perché la sua scelta dopo la licenza media è all'origine di effetti a cascata sulla carriera scolastica successiva, incluso il percorso universitario, trasformandosi nella causa più rilevante della riproduzione delle disparità sociali.

Le tendenze sul rapporto tra equità ed educazione, che sono state presentate sinteticamente sopra, si collocano all'interno della *crisi* della società meritocratica (Sandel, 2022; Malizia, 2023; Ricolfi, 2023; Sant'Ambrogio, 2022; Boarelli, 2019; Abranavel, 2008). Di fatto i dati degli ultimi tre decenni attestano che anche nelle nazioni che sembrano incarnare di più l'ideale meritocratico, come gli Stati Uniti, il Canada, il Giappone e la Germania, la mobilità sociale è diminuita e le disparità sono aumentate. Inoltre, nonostante la retorica del fare da sé e della conquista della laurea, i Paesi sviluppati non sono riusciti a combattere con successo le diseguaglianze.

Di fronte alle sfide della disparità, della stagnazione dei redditi e della disoccupazione non ci si può limitare a dire alla maggioranza delle persone, che non hanno la laurea e che in misura più grande risentono delle problematiche appena citate, che devono studiare di più e migliorarsi. L'ideale meritocratico, così come è stato realizzato finora, tende a *colpevolizzare* gli svantaggiati, i poveri, gli scarti, facendo passare il messaggio che la loro situazione sfavorevole dipenda dalla loro responsabilità. Questo trattamento umiliante ha fatto crescere la frustrazione e la rabbia delle classi sociali basse e medio basse come la diffusione dei movimenti populisti sarebbe da attribuire anche a tali situazioni.

Certamente, nessuno pensa di sostituire l'ideale meritocratico con il familismo o il capriccio del sovrano. Non si è però tenuto conto che il merito personale non dipende unicamente dal proprio sforzo e dal proprio talento, ma su di esso incidono anche la fortuna ed altri condizionamenti sociali. Pertanto, non si deve delegittimare moralmente il successo individuale e umiliare e condannare chi non ce l'ha fatta, disgregando il senso del bene comune e della solidarietà. E sono proprio questi due valori che vanno recuperati e integrati in maniera adeguata nell'ideale meritocratico se si vuole che si realizzi senza problemi.

Scendendo più nei *particolari*, con l'inizio del terzo millennio, per effetto tra l'altro degli investimenti intangibili, della messa in opera di reti digitali, della nuova finanza e dell'intelligenza artificiale le disparità si sono grandemente accresciute nel mondo (Zamagni, 2020; Piketty, 2022; Stiglitz, 2016; Sen, 2010). Anzitutto, va precisato che esse sono frutto di decisioni dei Parlamenti, dei governi e delle istituzioni economiche a loro volta tributarie di determinate concezioni ideali, ma che non vanno considerate come immodificabili perché invece possono essere cambiate anche in maniera radicale. La prima forma delle nuove disparità riguarda le diseguaglianze nel reddito, nell'accesso all'istruzione, nell'assistenza sanitaria e nell'acqua potabile. Ricordo i dati principali: 783 milioni di persone vivono al di sotto della soglia della povertà; 100 milioni nel 2030 si troveranno in una condizione di povertà estrema; 265 milioni di bambini non frequentano la scuola; 200 milioni di donne non hanno accesso a una maternità responsabile; 700 milioni di persone risiedono nelle aree più esposte alle avversità ambientali; i sette Paesi del G7 rappresentano il 60% circa della ricchezza netta del mondo e il 40% della produzione mondiale, pur essendo appena il 10% della popolazione. Un altro ambito è quello dell'aumento della malnutrizione: nel 2018, due miliardi di persone non ha avuto accesso in maniera regolare al cibo e, come si sa, il malnutrito non è in grado di tradurre il suo potenziale di lavoro in lavoro effettivo. Un'ultima forma di disparità consiste nella diseguaglianza epistemica. Le grandi società multinazionali dell'high tech hanno identificato nelle opinioni e nei comportamenti, cioè nei dati personali degli individui, la materia prima da commerciare al fine di trarne indicazioni per prevedere le loro scelte. Si tratta di un mercato diseguale per l'asimmetria delle conoscenze tra chi offre la materia prima e chi la utilizza.

3. Quali politiche per l'eguaglianza in educazione

La finalità di questo articolo è delineare le politiche educative per l'eguaglianza. Tuttavia, è opportuno fare cenno anche alle più importanti sul piano *socio-economico* (Zamagni, 2020; Piketty, 2022; Stiglitz, 2016; Sen, 2010).

Al fine di lottare contro le diseguaglianze con successo il nodo problematico da sciogliere consiste nel trasformare dall'interno il modello di *economia di mercato* quale si è andato affermando negli ultimi 40 anni. Si deve riformarlo in modo che riesca non solo a creare ricchezza e a garantire uno sviluppo sostenibile, ma anche che possa contribuire allo sviluppo umano integrale che non comprende solo la dimensione materiale, ma anche quelle socio-relazionale e spirituale. Oggi il mercato contribuisce alla crescita del primo aspetto, ma non degli altri due. Di fatto, al fine di assicurare l'efficienza si è incorsi in costi sociali enormi perché si sono sacrificati valori come la democrazia sostanziale, la giustizia distributiva e la libertà positiva (di conseguire). Il mercato attuale è certamente rispettoso della giustizia commutativa e riparativa, ma non di quella distributiva, dei diritti politici e civili, ma non di quelli sociali e politici.

Venendo sul lato propositivo, se si vuole cambiare dall'interno il mercato, bisogna che diventi una istituzione tendenzialmente *inclusiva*, tra l'altro, proprio per contrapporsi a una deriva inquietante, quella della notevole crescita degli ambiti dell'esclusione. Se il capitalismo assume diverse forme a seconda dei luoghi e dei tempi, esso non ha nulla di irreversibile e può essere riformato riguardo per esempio, ai modi in cui la ricchezza viene prodotta e ai criteri in base ai quali viene ripartita tra le persone e questo in base a valutazioni che non possono essere solo tecniche. Così non è accettabile il darwinismo sociale della distruzione creatrice che riduce i rapporti economici tra le persone in relazioni tra cose e, soprattutto, tra merci. Sarà, inoltre, necessario che la solidarietà venga coniugata insieme alla fraternità. Infatti, la prima è un principio dell'organizzazione sociale che permette ai diseguali di divenire eguali, mentre l'altra consente agli eguali di essere diversi, cioè permette a persone di pari dignità e titolari di pari diritti fondamentali, di ispirare la propria esistenza a progetti di vita diversi.

In pratica bisognerebbe adottare una politica del bene comune con al centro la dignità del lavoro. Questo significa che il lavoro deve essere sempre ricompensato con uno standard di vita adeguato per sé e per la propria famiglia. Solo se riconosciamo che il successo del singolo non è il fine di tutta la società, ma piuttosto quello al tempo stesso comune e di ciascuno è possibile realizzare la solidarietà che è necessaria e si potrà sconfiggere le logiche del consumismo e del mercato selvaggio, aiutando le persone a dare un significato vero alla propria vita che non sia soltanto la ricerca di un merito individualistico a tutti i costi.

Passando alle *politiche educative* e prendendo come punto di riferimento il progetto "Education 2030" predisposto dall'Unesco e che trova nella *Dichiarazione di Incheon* e nel relativo Quadro di Azione i documenti principali di riferimento (Unesco et alii, 2015; Malizia, 2019), il conseguimento della meta dell'*equità* e dell'*inclusione* esige che si proceda a eliminare tutti gli ostacoli che

si frappongono alla loro piena realizzazione: in particolare, bisognerà rimuovere ogni forma di esclusione, di marginalizzazione, di diseguaglianza nell'accesso, nella frequenza e nei risultati. Al riguardo non si può non rilevare l'impegno solenne, contenuto nella Dichiarazione di Incheon, che gli obiettivi richiamati sopra non si potrà considerarli conseguiti finché ci sarà anche una sola persona che non li avrà raggiunti.

Scendendo più nei particolari, non si può cominciare se non menzionando le *politiche compensative* che sono tra quelle a cui si fa più ricorso e da più tempo (Malizia, 2019; Benadusi e Giancola, 2022). L'assunto che è alla base di tali strategie può essere sintetizzato nella formula "discriminazione positiva" che significa prevedere interventi più ampi e migliori a favore degli allievi svantaggiati che hanno ricevuto di meno nella socializzazione familiare e nelle scuole di base poco efficaci da essi frequentate. La formula più frequentemente utilizzata consiste nella redistribuzione delle risorse economiche e professionali a favore dei contesti più svantaggiati. Nei Paesi europei l'assegnazione è stata effettuata ad aree problematiche o a scuole in difficoltà o sono stati utilizzati contemporaneamente i due criteri.

La letteratura scientifica che studia le tematiche in esame conviene nel considerare determinanti nelle politiche compensative le *pratiche didattiche* e i docenti. In proposito va evidenziato che riguardo agli insegnanti le scuole in cui si addensano le difficoltà connesse con lo svantaggio socio-economico e culturale si trovano spesso coinvolte in un circolo vizioso nel senso che riescono a reperire unicamente docenti giovani, senza esperienza e senza preparazione professionale specifica i quali, però, quando hanno acquisito competenze adeguate tendono a trasferirsi in istituti prestigiosi per cui le strutture in difficoltà si ritrovano alla situazione iniziale. Per cercare di mettere fine a questa situazione, bisognerebbe prevedere un fondo speciale a cui le scuole possono attingere per consentire agli insegnanti di comprare o di affittare una casa vicino alla scuola o per assegnare loro altri incentivi economici; inoltre, sarebbe necessario anche stabilire che la permanenza nelle scuole problematiche sia presa in adeguata considerazione ai fini della carriera.

Sulla stessa linea si situano le politiche del *diritto allo studio* che cercano di sopperire in tutto o in parte ai costi diretti e indiretti che gravano sugli allievi con un background familiare basso. Le strategie sono varie: borse di studio, servizi di welfare gratuiti per gli allievi, esoneri parziali o totali dalle tasse, buoni scuola, prestiti di onore a tassi agevolati, facilitazioni per le famiglie. Questi provvedimenti dovrebbero essere strutturati in maniera realmente redistributiva, evitando di assegnarli a pioggia o unicamente con criteri meritocratici.

Un'altra strategia importante di carattere generale è l'*orientamento* perché costituisce un processo educativo, continuo, finalizzato a far acquisire e a far

utilizzare dalla persona le conoscenze, le abilità e gli atteggiamenti necessari per rispondere adeguatamente alle scelte che continuamente è chiamata ad operare, e questo indipendentemente dalla condizione socio-economica e culturale. Segnalo inoltre due progressi nella sua concezione che sono stati effettuati negli ultimi anni a motivo della loro rilevanza per le tematiche di questo articolo. Anzitutto, esso non va considerato come un processo limitato a un livello scolastico, anche se la secondaria è un momento forte dell'applicazione, ma che riguarda tutte le fasi del percorso educativo. Inoltre, si è passati da una concezione dell'orientamento come un insieme di servizi, spesso esterni alle istituzioni formative o almeno autonomi da esse, volti a facilitare le scelte formative e professionali dell'individuo, a una in cui è inteso come processo nel quale il soggetto si costituisce come attivo protagonista delle sue decisioni e nel quale assume un ruolo centrale l'insegnamento delle materie e la relativa didattica.

Un consenso generale si riscontra circa le strategie educative di cura della *prima infanzia* perché esse sono il presupposto essenziale di ogni politica educativa e costituiscono uno degli obiettivi prioritari per i sistemi formativi all'inizio del secolo XX. In proposito le *ragioni* sono molteplici, ma io mi limiterò a citare quelle che sono attinenti al tema di questo articolo. L'infanzia è decisiva per lo sviluppo integrale della persona in quanto è la fase della vita in cui la persona è più plasmabile e le differenze tra gli individui sono minori; inoltre, la frequenza dell'educazione per la prima infanzia rende i bambini meglio disposti verso la scuola, per cui tra l'altro sono meno esposti al pericolo di abbandonarla prematuramente, ed essa aiuta a superare con più facilità gli ostacoli socio-economici e culturali derivanti da un'origine familiare svantaggiata.

Nel contesto attuale, la prima infanzia (pre-scolarità) è la fase che maggiormente necessita la realizzazione di strategie adeguate perché nonostante la sua potenzialità sul piano educativo costituisce il periodo in cui i servizi sono minori, specialmente nel nostro Paese dove solo il 22,8% del gruppo di età corrispondente è coperto; parecchie delle strutture operanti in questo ambito sono carenti sul piano qualitativo, limitandosi a svolgere funzioni di custodia e non educative; i bambini con un background familiare modesto e quelli che vivono nelle aree più svantaggiate del Paese dispongono di minori possibilità di frequentare i servizi in questione, mentre sarebbero proprio loro che dovrebbero essere maggiormente coinvolti in modo da ovviare alle carenze di una socializzazione familiare poco efficace.

Uno snodo critico è costituito dal *raccordo della secondaria con la primaria*. In proposito, per realizzare l'eguaglianza delle opportunità tra studenti di gruppi sociali diversi, i Paesi ricorrono a tre tipi di strategie: in alcuni prevale il modello comprensivo per cui il 1° ciclo della secondaria è completamente unitario e il 2° prevede solo un minimo di differenze, ma questa soluzione non sembra trop-

po attenta alla molteplicità dei bisogni formativi dei giovani; in altri predomina il modello differenziato per cui la diversificazione nei vari tipi di scuole inizia già nel 1° ciclo della secondaria in una età, quindi, che a molti sembra troppo precoce per una decisione di tale importanza; in altre nazioni, come l'Italia, si è adottato un modello di compromesso per cui il 1° ciclo della secondaria è sostanzialmente unitario (con qualche diversità solo all'interno delle classi), mentre il 2° è differenziato in indirizzi e/o tipi di scuole e questa soluzione sembra la più adeguata ad assicurare un corretto equilibrio fra tutte le istanze in gioco.

Un contributo rilevante può essere dato dalla *formazione professionale* che non è qualcosa di marginale o di terminale, ma rappresenta un principio pedagogico capace di rispondere alle esigenze del pieno sviluppo della persona secondo un approccio specifico fondato sull'esperienza reale e sulla riflessione in ordine alla prassi che permette di intervenire nel processo di costruzione dell'identità personale. Questo tuttavia non significa che sia la stessa cosa dell'istruzione: conoscere con l'obiettivo principale di agire, costruire e produrre non può essere confuso con il conoscere e agire con l'intento prioritario di conoscere. Ai fini della tematica di questo articolo va sottolineato che la formazione professionale permette di non discriminare i giovani di status socio-economico basso che altrimenti non avrebbero alcun canale per rimanere nel sistema educativo, acquisire una formazione che consente loro di svolgere un lavoro dignitoso e attraverso l'educazione permanente rimanere in gioco per raggiungere i più alti livelli di istruzione.

Un altro snodo critico è il passaggio dalla secondaria di II grado all'*istruzione superiore*. L'iscrizione a quest'ultima deve dipendere solo dalle competenze di chi fa domanda. Inoltre, potrà essere effettuata a ogni età e si dovrà tenere conto delle capacità acquisite anche al di fuori del sistema formale di educazione. Una strategia fondamentale per realizzare l'eguaglianza consiste nella diversificazione dei modi e dei criteri per l'iscrizione, dei tipi di strutture e dell'offerta di educazione e di formazione. In ogni caso dovrà essere facilitato l'accesso dei membri dei gruppi marginali come le popolazioni autoctone, le minoranze culturali e linguistiche, i gruppi svantaggiati, i popoli che subiscono un'occupazione e i disabili.

L'offerta di educazione non si ferma più all'istruzione superiore, ma l'apprendimento deve continuare per tutta la vita. Per affrontare i problemi dell'eguaglianza, il contributo dell'*educazione degli adulti*, che è un livello essenziale del sistema educativo, consiste soprattutto nel consentire a quanti inseriti nel mondo del lavoro che intendono migliorare la propria formazione di poterlo fare, anche elevando il proprio status socio-economico e culturale.

Sulla base delle evidenze empiriche si può affermare che l'*autonomia organizzativa ed educativa* delle scuole può dare un contributo positivo alla realizza-

zione dell'eguaglianza. Il motivo principale va identificato nell'opportunità che essa offre di adeguare il progetto educativo alle esigenze degli allievi, delle loro famiglie e delle comunità di riferimento. L'impatto positivo è condizionato dalla presenza a livello curricolare di un nucleo di obiettivi fissati sul piano nazionale (se del caso anche con integrazioni locali) in base ai quali il livello centrale procede alla valutazione del loro ottenimento nelle singole scuole.

I valori e le ragioni della *libertà effettiva di educazione* la cui assenza comporta una grave discriminazione a carico delle famiglie, non si collocano in una sola area di significati, ma si distribuiscono intorno a varie dimensioni: Mi limito alla più importante, quella antropologica, e rinvio per le altre a Malizia (2019). Nel dibattito sulla libertà di educazione si ha talora l'impressione che per molti questa riguardi solo le scuole cattoliche, o i genitori che mandano i figli a frequentarle, cioè una minoranza all'interno dei sistemi educativi di istruzione e di formazione, o che si tratti di una benevola concessione da ancien régime fatta alla Chiesa Cattolica in quanto in quel determinato Paese il cattolicesimo è la religione della maggioranza del popolo o sua religione storica. Al contrario, la libertà di educazione non è una prerogativa né di una minoranza, né di una maggioranza – e già in questo senso sarebbe un diritto da rispettare perché le minoranze vanno tutelate e la democrazia si fonda sul principio maggioritario – ma è una libertà fondamentale della persona.

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: consentire la compresenza di scuole statali e non statali; conferire il riconoscimento legale alle scuole non statali se garantiscono il conseguimento di obiettivi didattici equivalenti; assicurare loro una reale parità finanziaria alle stesse condizioni delle scuole statali.

Bibliografia

- ABRANAVEL R., *Meritocrazia*, Milano, Garzanti, 2008.
- BENADUSI L. - GIANCOLA O., *Equità e merito nella scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2022.
- BOARELLI M., *Contro l'ideologia del merito*, Bari, Laterza, 2019.
- CHIOSSO G., *Premiare il merito, aiutare chi fa fatica: il vero obiettivo dell'equità scolastica*, in «Il Sussidiario», (03.11.2022).
- EUROPEAN COMMISSION - DIRECTORATE GENERAL FOR EDUCATION, YOUTH, SPORT AND CULTURE, *Monitor 2022*, Luxembourg, Luxembourg Publications Office of the European Union, 2022.
- GHIGI R. - NALDINI M. (a cura di), *Un Paese sempre più diseguale*, in «il Mulino», 71 (2022), n. 4, pp. 2-190.

- GIOVANOLA B., *Giustizia sociale*, Bologna, Il Mulino, 2018.
- MALIZIA G., *Politiche educative di istruzione e di formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2019.
- MALIZIA G., *Merito*, in «Rassegna CNOS», 39 (2023), n. 1, pp. XII-XVI.
- MALIZIA G. - G. Lo GRANDE, *Sociologia dell'istruzione e della formazione*. Un'introduzione, Milano, FrancoAngeli, 2019.
- MALIZIA G. et alii, *Il nuovo contratto sociale per l'educazione secondo l'Unesco*, in «Rassegna CNOS», 38 (2022), n. 2, pp. 10-21.
- MALIZIA G. et alii, *Istruzione e formazione nell'UE e in Italia*. Confronto tra monitoraggi, in «Rassegna CNOS», 39 (2023), n. 1, pp. 5-22.
- Il merito finalmente*, in «Tuttoscuola», XVIII (2022), n. 626, pp. 4-5.
- PELLIGRA V., *Istruzione, il ministero che è anche del merito. Ma attenti alla retorica*, in «Sole 24 Ore», (23.10.2022), in <http://Istruzione, il ministero ora è anche del «Merito». Ma attenti alla retorica - Il Sole 24 ORE> (consultato il 10.02.2023).
- PIKETTY T., *Capitale e ideologia*, Milano, La Nave di Teseo Editrice, 2022.
- RICOLFI L., *La rivoluzione del merito*, Milano, Rizzoli, 2023.
- SANDEL M., *La tirannia del merito*, Milano, Feltrinelli, 2022.
- SANTAMBROGIO M., *Un complotto contro il merito*, Bari, Laterza, 2021.
- SEN A., *L'idea di giustizia*, Milano, Mondadori, 2010.
- STIGLITZ J.E., *La grande fattura*, Torino, Einaudi, 2015.
- UNESCO et alii, *Education 2030*, Incheon (Korea), 2015.
- UNESCO, *Remagining our Futures Together*. A new social contract for education. Report from the International Commission on the Futures of Education, Paris, 2021.
- ZAMAGNI S., *Diseguali*, Sansepolcro, Aboca, 2020.

Orientare e orientarsi con competenzestrategiche.it

MASSIMO MARGOTTINI¹ – FILIPPO EPIFANI²

Introduzione

Nel 1954 Pietro Braido intitolava l'editoriale del primo numero della rivista *Orientamenti pedagogici*: Educare è orientare. Le righe che seguono ne sono l'incipit.

Educarsi, crescere, maturare è agire. Ma non c'è agire senza una direzione.

Educarsi è agire di un essere razionale. Ma non c'è agire proprio di un essere razionale senza una direzione conosciuta razionalmente e razionalmente voluta e perseguita.

Educarsi significa precisamente questo: scoprire la giusta direzione, lo scopo, l'orientamento della propria vita e rendersi capaci di tendervi volitivamente, attivamente.

Maturità, carattere, personalità sono i termini che esprimono la consapevolezza di tale orientamento e la capacità di raggiungerlo effettivamente.

Erano anni in cui la ricerca e le pratiche di orientamento erano ancora fortemente legate ad approcci psico-attitudinali, alla ricerca del *matching* tra tratti personali e profili professionali. Quasi settanta anni fa Pietro Braido sottolineava con forza crescente come educare ed educarsi implicino una direzione, uno scopo per la propria vita e la capacità di agire e tendervi volitivamente.

È intorno agli anni '70 del secolo scorso che abbiamo una svolta netta. Con il congresso UNESCO di Bratislava l'orientamento è definito come "un processo che consente all'individuo di prendere coscienza di sé, di progredire con i suoi studi e la professione, in relazione alle mutevoli esigenze della vita, con il duplice scopo di contribuire al progresso della società e di raggiungere il pieno sviluppo della persona umana".

La definizione costituisce ancora oggi un punto di riferimento autorevole, ha contribuito a diffondere la consapevolezza dell'importanza dell'orientamento come strumento di crescita personale e sociale, sottolineando in particolare, la funzione dell'orientamento nel promuovere l'autoconsapevolezza dell'individuo e il suo diritto all'autodeterminazione.

¹ Professore ordinario di Didattica generale, Università Roma Tre.

² CRISFAD - Università RomaTre.

L'orientamento, dunque, si concretizza in un insieme di azioni volte a sostenere ciascuno nel pieno sviluppo di sé in relazione ai propri bisogni, ai propri interessi e alle proprie aspettative, promuove l'autodeterminazione del soggetto per la piena inclusione sociale e professionale educandolo a monitorare il proprio percorso e compiere scelte adeguate.

Nella scuola italiana specifiche indicazioni normative per l'orientamento si sono succedute negli anni. Dapprima la Direttiva Ministeriale n. 487 del 1997 e quindi una serie di circolari, direttive e *Linee guida*, tra cui quelle contenute in due documenti: il primo del dicembre 2013, con funzione d'indirizzo, della Conferenza unificata Stato e Regioni, contenente *Linee guida del sistema nazionale sull'orientamento permanente*, cui segue, a breve distanza di tempo, un documento del MIUR, sempre in forma di linee guida, che ne contestualizza le azioni all'interno del sistema scolastico e universitario. Nel dicembre 2022 le ultime *Linee guida per l'orientamento*, ne ribadiscono il rilievo strategico per contrastare ritardi e abbandoni, promuovere il successo formativo, migliorare il raccordo con il mondo del lavoro. Caratterizzate da uno spirito di concretezza ed operatività, ai fini dell'attuazione della riforma dell'orientamento, presentano alcuni aspetti che possono apparire contraddittori se letti alla luce della più recente riflessione teorica sull'orientamento. Si tratta di capire sino in fondo se queste Linee guida si collocano realmente nel solco di una concezione formativa dell'orientamento che ispirava le precedenti (2014) e che pure vengono richiamate nel testo.

Soresi e Nota (2020) sottolineano con una certa ironia che "il futuro non è più quello di una volta". La globalizzazione dei mercati, politiche economiche neoliberiste spesso fuori controllo, il crescente impatto dell'automazione nei sistemi produttivi e le conseguenze sul mercato del lavoro hanno favorito negli ultimi decenni fenomeni di concentrazione della ricchezza, un aumento delle disuguaglianze e nuove dinamiche nel mercato del lavoro.

Fenomeni quali il *mismatch*, il disallineamento tra domanda e offerta di lavoro, conoscono oggi nuove rappresentazioni che vanno ben oltre il tema delle competenze professionali e investono aspetti esistenziali, di senso e prospettiva nella vita delle persone.

Si pensi al fenomeno noto come *great resignation*, dimissioni volontarie da posizioni di lavoro a tempo indeterminato, ben noto negli Stati Uniti e che negli ultimi anni riguarda in forma rilevante anche il nostro paese. Certamente pone nuovi interrogativi sul modo in cui le persone pensano al lavoro nella loro vita. Secondo i dati dell'INPS, in Italia nel primo trimestre del 2022 oltre 306mila persone hanno rassegnato le dimissioni dal lavoro. Il dato non è mai stato così alto e sembra in crescita con un aumento del 35% rispetto al 2021.

Il noto fenomeno dei NEET in Italia riguarda una percentuale di giovani molto superiore rispetto a tutti gli altri paesi europei e non può essere ridotto al sem-

plice disallineamento tra competenze possedute e quelle richieste dal mercato del lavoro. Anche in questo caso è necessario interrogarsi più a fondo sulle ragioni che limitano i giovani nella possibilità di rappresentarsi nel proprio futuro.

Ma più in generale, varrebbe la pena riflettere a fondo su tutte le altre forme di disorientamento che portano i giovani a sviluppare convinzioni e comportamenti disfunzionali rispetto al proprio futuro quando non addirittura a manifestarsi in vere e proprie forme di devianza.

1. Quale orientamento?

È quindi opportuno non lasciare alcuna ambiguità alla domanda: cosa intendiamo con orientamento? Trovare la migliore collocazione scolastica e quindi professionale in relazione alle richieste mutevoli del mercato del lavoro o piuttosto progettare e costruire il proprio futuro, che non è solo professionale, per il benessere e la piena realizzazione personale e sociale? Certamente il lavoro è importante, occupa buona parte della vita delle persone, contribuisce allo sviluppo identitario e sociale ed è, quindi, un orizzonte di cui tener conto ma sempre all'interno di un quadro che metta al centro la persona e il suo benessere.

Come abbiamo già detto, la letteratura sull'orientamento (Soresi, Nota, 2020; Di Fabio, 2010; Domenici, 2009; Guichard, Huteau, 2003) è concorde nel riconoscere un confine netto tra teorie e pratiche che attribuiscono all'orientamento la semplice funzione di *matching* tra tratti personali e percorsi formativi e professionali, sia che si tratti di attitudini e inclinazioni o di interessi e preferenze, e considerare una concezione formativa dell'orientamento centrata sull'*empowerment* personale (Soresi, Nota, 2020; Di Fabio, 2010, Domenici, 2009), sullo sviluppo di quelle che nella scuola italiana, sono state chiamate "competenze orientative" (Pombeni, 2003).

Da oltre un decennio, pur all'interno di un dibattito scientifico molto articolato, è stata condivisa una definizione di orientamento, formalmente concordata tra Governo, Regioni ed Enti locali (2013) che recita: "L'orientamento è un processo volto a facilitare la conoscenza di sé, del contesto formativo, occupazionale, sociale e culturale ed economico di riferimento, delle strategie messe in atto per relazionarsi ed interagire in tali realtà al fine di favorire la maturazione e lo sviluppo delle competenze necessarie per poter definire e ridefinire autonomamente obiettivi personali e professionali aderenti al contesto, elaborare e rielaborare un progetto di vita e sostenere le relative scelte". È un processo che mette al centro la persona; le azioni di chi sostiene questo processo, sia che si tratti di docenti all'interno del sistema formativo sia di altre figure professionali specifiche, sono finalizzate a sviluppare una crescente consapevolezza sul sé, nel senso più ampio, sulla conoscenza ed esplorazione della realtà ambientale

e non solo in senso professionale, sulle dinamiche di scelta in una prospettiva *life long*. Quindi il problema non è solo quello di scegliere un percorso formativo o un lavoro ma imparare a leggere se stessi e la realtà interpretando sempre a pieno i propri ruoli esistenziali.

In questa direzione, contributi più recenti hanno ulteriormente sottolineato il ruolo dell'orientamento come "dispositivo a favore della dignità umana, della giustizia sociale e dello sviluppo sostenibile per tutti" (Soresi, Nota, 2020, p. 9) mettendo in evidenza come alcune dinamiche del mercato del lavoro, caratterizzate da estrema fluidità, incertezza, precarizzazione dei ruoli professionali si presentino come "minacce" per la progettazione di un futuro di qualità per tutti, anche in relazione alla predominanza di visioni neoliberiste che tendono a trascurare il benessere delle persone e il loro diritto all'autodeterminazione.

Le "Linee guida per l'orientamento" del dicembre 2022, che si collocano all'interno della Missione 4C1 del PNRR "Potenziamento dell'offerta dei servizi di istruzione: dagli asili nido alle università" e che impegna significative risorse finanziarie richiamano esplicitamente la definizione di orientamento condivisa tra Governo, Regioni e Enti locali, sopra citata. Tuttavia, andando oltre la definizione, introducono elementi di novità che sollecitano alcune domande. Una questione di fondo riguarda il modello di orientamento al quale si riferiscono. È in continuità con le precedenti linee guida del 2014, esito di un lungo processo che ha impegnato anche la comunità scientifica, che pure vengono esplicitamente richiamate? Se sì, qual è il senso di far partire gli interventi di orientamento, come sistema strutturato e coordinato "dal riconoscimento dei talenti, delle attitudini, delle inclinazioni e del merito degli studenti"? Anche superando il limite del richiamo alle attitudini e alle inclinazioni, che come ci ha mostrato il *mastery learning* non necessariamente costituiscono un limite alla propria progettualità, resta sempre il sospetto che vi sia sottesa un'idea di orientamento che sposti la centralità delle azioni al miglior *matching* tra tratti personali e scelte formative e professionali, peraltro difficilmente perseguibili in un mercato del lavoro che evolve con una tale rapidità che rende poco attendibili previsioni a medio e lungo termine, piuttosto che centrata sulla ricerca e maturazione di una propria identità che richiama dimensioni esistenziali, interessi, valori, sostenibilità.

Come opportunamente ha osservato Antonia Cunti (2023, p. 212) la questione "è se effettivamente talenti, attitudini, inclinazioni e merito possano essere considerati un prima e, di conseguenza, l'insegnamento come un'operazione di accompagnamento ad una sorta di disvelamento. Se si assume che l'insegnamento dovrebbe contribuire al definirsi degli studenti come soggetti, si può ipotizzare che tutto quanto viene indicato come una premessa potrebbe invece costituire un esito".

Tema di grande rilevanza è quello della collocazione delle attività di orientamento all'interno del curriculum. Se nelle precedenti indicazioni risultava ben

chiaro, con la formula della *didattica orientativa*, che le azioni di orientamento nella scuola si connotano come processo che investe trasversalmente, sia pure con diversi gradi di specificità, l'azione educativa e che riguarda tutti i docenti e la comunità educante nel suo complesso, nelle ultime linee guida non si percepisce allo stesso modo tale evidenza. Il richiamo all'orientamento come processo che parte sin dalla scuola dell'infanzia è appena accennato, peraltro con un riferimento al riconoscimento dei talenti e delle attitudini che rimandano, come si diceva, ad una concezione "datata" di orientamento, prevalentemente finalizzato a ricercare la migliore corrispondenza tra tratti personali e sviluppo professionale. Vale invece la pena ricordare la fecondità di molte ricerche che hanno esplorato lo sviluppo e il potenziamento delle funzioni esecutive, sin dai primissimi anni, in relazione all'orientamento (Pellerey, 2020; Frassoni, Marzocchi, 2020; Daffi *et alii*, 2022; Branstetter, 2016).

Le linee guida sembrano invece quasi prevalentemente orientate a fornire indicazioni per la scuola secondaria. E tra queste indicazioni spicca in particolare quella che impone nelle secondarie di primo e secondo grado la realizzazione di moduli curriculari di orientamento di 30 ore, che peraltro nella secondaria di primo grado e nelle prime due classi del secondo grado, possono essere anche extra curriculari. Si deve pur osservare che nello stesso testo si richiama l'esigenza di non intendere i moduli come "contenitore di una nuova disciplina" evidentemente avvertendo il rischio di distinguere, di fatto, le attività di orientamento, proposte attraverso specifici moduli, dal curriculum scolastico. Infine, gli stessi moduli diventano oggetto di specifica documentazione nell'e-portfolio, ulteriore dettaglio che rimanda ad una distinzione se non separazione.

In quanto all'e-portfolio, strumento di straordinaria valenza orientativa, si tratterà di vedere se nella interpretazione di queste linee guida da parte dei docenti, degli studenti e delle famiglie prevarrà quella di uno strumento finalizzato a raccogliere informazioni sul percorso scolastico, sia pure con una valutazione critica delle stesse, oppure come strumento utile a valorizzare attraverso un processo narrativo la costruzione e ricostruzione della propria identità personale e sociale (La Rocca, 2020; Rossi *et alii*, 2006). Processo che implica un impegno riflessivo in prospettiva temporale non solo sul piano cognitivo ma anche affettivo-motivazionale (Margottini, 2017, Pellerey, 2019; Margottini, La Rocca, Rossi, 2017).

Altro aspetto che sarà centrale per una reale riforma del sistema di orientamento è quella del docente tutor e del docente orientatore. Figure di coordinamento alle attività di sostegno nella scuola erano già previste dalla precedente normativa ma lasciate alla autonomia dei singoli istituti non hanno mai raggiunto un vero status. Con le ultime linee guida se ne definiscono compiti e responsabilità, un percorso formativo e un incentivo di carattere retributivo. Tuttavia, sarà determinante evitare che tali figure, piuttosto che svolgere una funzione di promozione

e supporto ad una cultura diffusa dell'orientamento, assumano su di sé l'impegno ad assolvere i compiti istituzionali, riducendo o eliminando del tutto l'impegno e la responsabilità dei docenti rispetto all'orientamento, inteso come processo diacronico-formativo (Domenici, 2009) che connota tutto il curriculum scolastico.

2. Dirigere se stessi: competenze strategiche.it

Quindi, se è la prospettiva formativa quella che ci interessa, allora è necessario partire dalla persona e non solo in relazione a cosa sa fare meglio (attitudini, inclinazioni e talento) ma porre al centro e quindi sostenere e sviluppare la sua capacità di autodeterminazione.

Michele Pellerey (2022, 2006) richiama la teoria dell'autodeterminazione di Deci e Ryan, che fonda il benessere delle persone su tre bisogni fondamentali – il bisogno di autonomia, il bisogno di competenza e il bisogno di relazione – propone una integrazione del costrutto introducendo un quarto bisogno, quello del dare significato e prospettiva alle proprie azioni e alla propria esistenza. Il significato e la prospettiva esistenziale tendono a dare senso e forma agli altri tre bisogni e sostengono il necessario impegno volitivo.

Su queste premesse l'orientamento si caratterizza come capacità di "dirigere se stessi" nello studio, nel lavoro e più in generale nel corso della propria esistenza.

A sostegno di questo modello, da oltre un decennio, un gruppo di ricerca coordinato dallo stesso Michele Pellerey ha realizzato un ambiente on line che raccoglie alcuni strumenti, questionari di autovalutazione e proposte didattiche, utili a promuovere nei ragazzi di scuola secondaria, di primo e secondo grado, la capacità di riflettere su alcune dimensioni cognitive, metacognitive e affettivo-motivazionali che possono essere considerate alla base della capacità di autodeterminazione e autoregolazione del proprio agire (Pellerey, 2006).

Il quadro delle competenze generali personali che sono alla base del modello può essere così sintetizzato:

- strategie elaborative per memorizzare, ricordare, comprendere, mettere in connessione quanto si sta apprendendo con ciò che si conosce;
- strategie di autoregolazione relative al pianificare, organizzare, monitorare e gestire flessibilmente i propri obiettivi e piani d'azione;
- disponibilità alla collaborazione con gli altri;
- controllo delle proprie emozioni;
- capacità di impegnarsi con atteggiamento volitivo e di perseverare negli impegni assunti;
- percezione della propria competenza, convinzioni di efficacia e *locus of control*;
- capacità di dare senso e prospettiva alla propria esperienza personale e di studio.

Un secondo blocco di strumenti comprende l'autovalutazione di dimensioni più ampie e di natura prospettica, ossia *la prospettiva temporale* (Zimbardo e Boyd, 2009) e *l'adattabilità professionale* (Savickas e Porfeli, 2012), quest'ultima intesa come capacità adattiva utile a leggere e interpretare le dinamiche del reale e far fronte alle transizioni.

I questionari e i materiali didattici sono liberamente a disposizione delle scuole, dei formatori, degli operatori e consulenti di orientamento, dei ricercatori. La compilazione dei questionari fornisce allo studente un *feedback* immediato che consiste nella restituzione di un profilo presentato in forma grafica e integrato da un commento testuale che sollecita un atteggiamento riflessivo sui propri comportamenti e convinzioni.

Oltre che sollecitare un'adeguata riflessione negli studenti, utile a sviluppare più alti livelli di consapevolezza è altrettanto importante promuovere, anche da parte dei docenti, un uso delle informazioni ottenute dai questionari per sviluppare quegli interventi educativi e didattici volti a potenziare in ciascuno studente i propri punti di forza e al tempo stesso realizzare interventi di carattere compensativo in quegli ambiti che dovessero risultare carenti. È opportuno però ribadire che i questionari si fondano sull'autopercezione da parte dell'allievo, ossia restituiscono un profilo corrispondente a come l'allievo si percepisce e/o a quanto decide di esporre. Pertanto, un'efficace integrazione di tali strumenti nella didattica curricolare suggerisce di procedere con una integrazione di informazioni attraverso processi di triangolazione che mettano insieme l'osservazione sistematica del comportamento condotta dai docenti, gli esiti in termini di profitto, le considerazioni delle famiglie, in modo da costruire un quadro ricco e al tempo stesso affidabile.

Nelle diverse esperienze condotte nelle scuole è stato proposto ai docenti interessati all'uso dei questionari un protocollo operativo minimo che si realizza nelle azioni seguenti:

- interventi formativi rivolti ai docenti per la presentazione dei questionari e loro utilizzo;
- somministrare il Questionario (o questionari) agli alunni nella prima parte dell'anno;
- analizzare e commentare collettivamente i profili ottenuti;
- sollecitare in tutti gli alunni la riflessione sugli esiti individuali ottenuti (facendo riferimento alle schede di autovalutazione proposte sulla piattaforma);
- integrare i profili ottenuti con ulteriori elementi informativi (riferimento al libretto dell'allievo disponibile sulla piattaforma o ad un e-portfolio);
- definire un piano d'intervento (patto formativo) individuale e/o collettivo sulla base degli esiti ottenuti;
- applicare gli interventi di carattere compensativo, sollecitando comportamenti riflessivi da parte degli alunni;

- nella seconda metà dell'anno scolastico, ripetere la somministrazione del Questionario e analizzare con gli alunni gli eventuali cambiamenti.

La piattaforma nell'ultimo anno è stata rinnovata sia nella grafica sia nei contenuti di supporto all'uso dei questionari. In particolare, sono state arricchite le aree di carattere formativo all'uso dei questionari in classe e la documentazione di ricerca relativa all'applicazione dei questionari.



Anche la grafica dei profili ottenuti dalla compilazione dei questionari è stata rivista per migliorarne la leggibilità. Quello che segue è un esempio di profilo.

Fattore	Descrizione	Esito
C1	Strategie elaborative	9
C2	Autoregolazione	9
C3	Disorientamento	6
C4	Disponibilità alla collaborazione	3
C5	Organizzatori semantici	7
C6	Difficoltà di concentrazione	9
C7	Autointerrogazione	9
A1	Ansietà di base	9
A2	Volizione	6
A3	Attribuzione a cause controllabili	4
A4	Attribuzione a cause incontrollabili	9
A5	Mancanza di perseveranza	6
A6	Percezione di competenza	3
A7	Interferenze emotive	9

LEGENDA: = nella media; = sotto/sopra la media (punto di forza); = sotto/sopra la media (punto di debolezza)

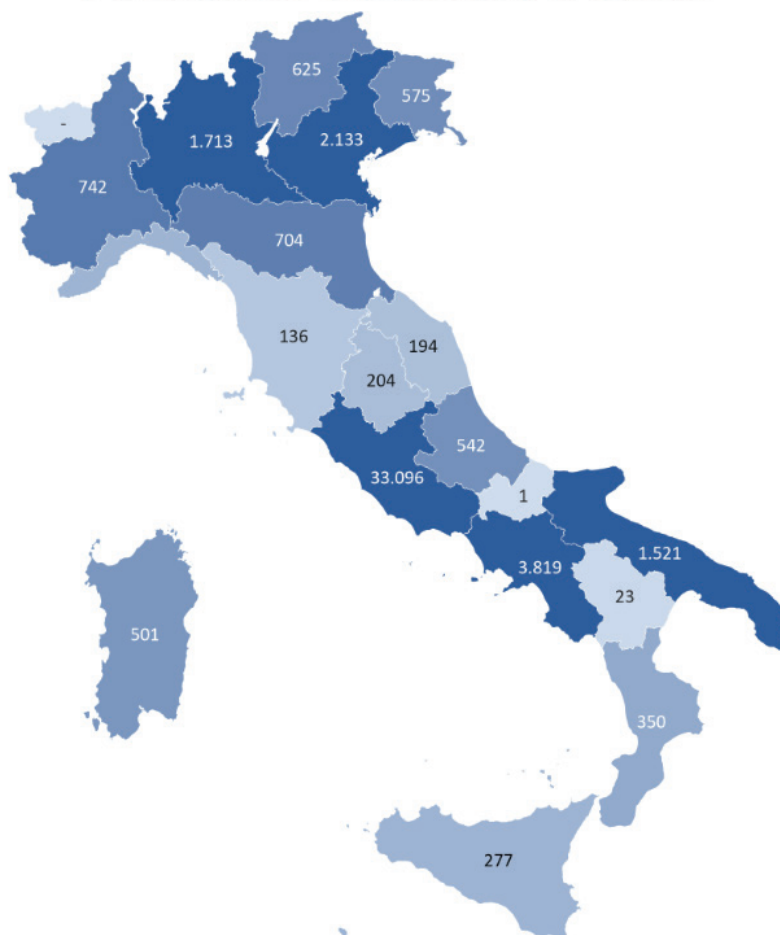
Nel corso degli anni la piattaforma ha registrato il crescente interesse di scuole, centri di formazione professionale, professionisti dell'orientamento e ricercatori. Nel grafico che segue è riportato l'andamento delle richieste annuali di account per l'uso della piattaforma. I dati relativi all'anno 2023 sono parziali e si riferiscono al primo semestre dell'anno in corso.

È anche interessante osservare che quasi il 25% delle richieste proviene da istituti del primo grado scolastico prevalentemente interessati all'applicazione della versione ridotta del QSA validata per studenti di età compresa tra gli 11 e i 14 anni.

In questi anni sono stati compilati sulla piattaforma circa 50mila questionari, dagli studenti dei primi gradi dell'istruzione ad adulti impegnati in contesti professionali di tipo relazionale (prevalentemente insegnanti) ai quali è rivolto in particolare il QPCC (Questionario di percezione delle proprie convinzioni e competenze). Il grande numero di questionari compilati ha consentito di poter standardizzare i punteggi per la restituzione dei profili in relazione alla fascia di età, tenendo conto ovviamente delle caratteristiche e dei destinatari dei questionari. Ad oggi quindi il profilo è restituito tenendo in conto la fascia di età di chi lo compila.

Come si vede la regione che registra il maggior numero di questionari compilati è il Lazio ma anche altre regioni hanno raggiunto numeri significativi.

Distribuzione questionari per regione



Ciò che progressivamente emerge dalla somministrazione dei questionari e viene confermato ai diversi gradi scolastici è il legame, evidenziato da correlazioni statisticamente significative, tra competenze strategiche di carattere cognitivo riferibili alle capacità di studio, alla capacità di pianificazione, organizzazione e controllo dei propri impegni di studio con dimensioni di carattere affettivo-motivazionale quali il controllo delle proprie emozioni, la capacità d'impegno e perseveranza e convinzioni d'autoefficacia e come queste risultino correlate con migliori esiti scolastici e accademici. A loro volta queste competenze strategiche risultano correlate con una prospettiva temporale equilibrata e in primo luogo con la capacità di prefigurare un orizzonte futuro (Margottini, 2017; Margottini, La Rocca e Rossi, 2017; Margottini e Rossi, 2018).

E infine, l'applicazione del Questionario sull'adattabilità professionale ha consentito di rilevare come anche le quattro dimensioni, che sono poste alla base del costrutto definito da Savickas, correlino significativamente anch'esse sia con le competenze strategiche di natura cognitiva e affettivo-motivazionale sia con un orientamento al futuro.

Riferimenti bibliografici

- BRAIDO P., Educare è orientare. *Orientamenti Pedagogici*, 1, 1954, pp. 3-9.
- BRANSTETTER R., *Impara a organizzarti*, Trento, Erickson, 2016.
- CONFERENZA UNIFICATA GOVERNO, REGIONI, ENTI LOCALI, *Linee guida del sistema nazionale sull'orientamento permanente*, 5 dicembre 2013.
- CUNTI A., *L'orientamento come costruzione di attitudini. Sul ruolo della scuola (a ridosso delle "Linee guida per l'orientamento")*, in *Nuova Secondaria Ricerca*, n. 8 aprile 2023.
- DAFFI G. - CRESPI G. - PILLAN S. - BONGARZONE E. - SCIONTI N. - MARZOCCHI G.M., *Giocare per sviluppare le competenze esecutive nella scuola dell'infanzia: Sperimentazione di un game training in età prescolare*, *DIS-Dislessia, Discalculia & Disturbi di Attenzione*, 3(3), 2022.
- DI FABIO A.M., *Manuale di psicologia dell'orientamento e Career Counseling nel XXI secolo*, Firenze, Giunti, 2010.
- DOMENICI G., *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Bari, Laterza, 2009.
- FRASSONI S. - G.M. MARZOCCHI, *Il ruolo del parenting nello sviluppo delle funzioni esecutive in età prescolare*, *Psicologia clinica dello sviluppo*, 3, 2020, pp. 375-400.
- GUICHARD J - M. HUTEAU, *Psicologia dell'orientamento professionale*, Milano, Raffaello Cortina editore, 2003.
- LA ROCCA C., *ePortfolio. Conoscersi, presentarsi, rappresentarsi. Narrare, condividere, includere. In epoca digitale*, Roma, Roma Tre press, 2020.
- MARGOTTINI M. - LA ROCCA C. - ROSSI F., *Competenze strategiche, prospettiva temporale e dimensione narrativa nell'orientamento. Giornale Italiano della Ricerca Educativa. Numero speciale: Strategie e metodologie didattiche nell'insegnamento delle discipline, anno X*, 2017, pp. 43-61.
- MIUR, *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*, Roma 19 febbraio 2014.
- MURST, Direttiva n. 487 del 6 agosto 1997. Direttiva sull'orientamento delle studentesse e degli studenti.
- MURST, CM 43 del 15 aprile 2009. Piano Nazionale di Orientamento: Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita. Indicazioni nazionali.

- PELLEREY M., *Dirigere il proprio apprendimento*, Brescia, La Scuola, 2006.
- PELLEREY M., *Progetto di ricerca-intervento sul ruolo del Portfolio digitale*, Roma, Tipolitografia Istituto Salesiano Pio XI, 2019.
- PELLEREY M., *Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro*. In Pellerey et alii. *Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro. Competenzestrategie.it. Strumenti e applicazioni* (pp. 17-28). Roma, Roma Tre press, 2020.
- PELLEREY M., *Il potere del feedback nei processi formativi e nell'attività lavorativa*, Rassegna CNOS, (39)2, 2022, pp. 55-67.
- POMBENI M.L., *Contesti e azioni di orientamento. Differenziare le azioni e specificare le professionalità*, *Profili professionali per l'orientamento: la proposta ISFOL*, 2003, pp. 1-10.
- ROSSI P.G. - PASCUCCI G. - GIANNANDREA L. - PACIARONI M., *L'e-Portfolio come strumento per la costruzione dell'identità*, *Informations, Savoirs, Décisions, Médiations*, 25, 2006, p. 348.
- SAVICKAS M.L. - E.J. PORFELI, *Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries*, *Journal of vocational behavior*, 80(3), 2012, pp. 661-673.
- SORESI S. - L. NOTA, *L'orientamento e la progettazione professionale*, Bologna, Il Mulino, 2020.
- ZIMBARDO P. - J. BOYD, *Il paradosso del tempo*, Milano, Mondadori, 2009.

Pedagogia del lavoro, come pedagogia di senso.

Il tutor formativo come logo-educatore nei percorsi
di Istruzione e Formazione Professionale

CARLO MACALE¹

Introduzione

Quando si affronta il tema della pedagogia del lavoro il punto di partenza è sempre quello di domandarsi se nel lavoro vi sia un potenziale educativo che possa contribuire alla formazione di una persona o di una comunità². Questo rapporto tra pedagogia e lavoro, vede i due termini collegati non solo dalla *performance*, ma da una visione antropologica della persona che si forma e si realizza nell'apprendimento virtuoso (etico e professionale) di un lavoro. L'unione della tecnica e delle virtù è umanamente rilevante se vi è un orizzonte di senso nell'agire, cioè se oltre l'elemento della contingenza si dà un significato esistenziale e trascendente al proprio apprendere e al proprio operare.

Fine di questa riflessione è quello di ripensare la pedagogia del lavoro all'interno dei percorsi di istruzione e formazione professionale, oltre che come percorso formativo dell'individuo come cittadino e professionista, anche come percorso morale, prima ancora che etico, della persona che si alimenta spiritualmente nell'apprendere e nel fare. Si vuole pertanto riprendere una delle prospettive di studio che Bocca, pedagogista del lavoro, aveva lasciato intendere già nel 1998, quando si domandava se la pedagogia del lavoro potesse essere il «luogo di attiva ricerca di senso della persona che lavora»³.

¹ Docente presso l'Università Pontificia Salesiana.

² «Il ricercatore deve innanzi tutto confrontarsi con il postulato di fondo di qualsiasi associazione tra i termini «pedagogia» e «lavoro»: l'accettazione che sia rinvenibile in ogni esperienza lavorativa un giacimento educativo e formativo. Un potenziale che non si attiva automaticamente, poiché ha bisogno di essere guidato, come ogni processo educativo. [...] Più correttamente: l'oggetto di studio è la persona che lavorando apprende e si educa. Non il lavoro come dimensione autonoma o come categoria astratta, bensì il protagonista dell'attività professionale nel suo percorso di crescita (o decrescita)». MASSAGLI E., *Appunti per la riscoperta della pedagogia del lavoro*, in "Pedagogia e vita", 79[2021], n.1, p. 97-109.

³ BOCCA G., *Pedagogia del lavoro. Itinerari*, Brescia, Editrice La Scuola, 1998, p. 186.

La cornice di riferimento per questa riflessione pedagogica sarà quella legata alla logoterapia. Una scuola di pensiero sorta nel Novecento che ha come punto di riferimento Viktor Frankl, psichiatra viennese che, pur riconoscendo la validità di alcuni studi sulla personalità fatti nel campo della psicologia, ha recuperato quella dimensione tipicamente umana della costituzione antropologica che è la coscienza. Coscienza che non può essere identificata come luogo di un semplice processo psicologico, in quanto ha una sua dimensione propria e spirituale. Tramite la coscienza l'essere umano dà valore e quindi significato al proprio essere e al proprio agire, tra cui il lavoro e la formazione ad esso.

Visto lo spessore della questione, la prima parte della riflessione, ovvero questo articolo, sarà dedicata interamente alla definizione di questa cornice che, pur restando sempre limitata rispetto alla vasta letteratura sull'argomento, sarà comunque sufficiente per comprendere dove si innesta la seconda parte del nostro percorso che tratterà della figura del tutor formativo (un secondo articolo sempre sulla Rassegna CNOS).

Si anticipa già da ora che, nella seconda parte del lavoro, dopo aver presentato la figura del tutor formativo nei percorsi di istruzione e formazione professionale in Italia, si cercherà di comprendere come il tutor formativo, nell'assolvimento del suo incarico professionale, possa realizzarsi come logo-educatore e quali siano le competenze specifiche che questo ruolo deve supportare nella crescita umana e formativo-professionale di uno studente inserito nei percorsi di istruzione e formazione professionale.

1. Valori, lavoro e senso nella prospettiva frankliana

Come anticipato nell'introduzione, la cornice teorica di riferimento per questo contributo vuol essere la logoterapia di Viktor Frankl, corrente di pensiero psicologico che, oltre a non rifiutare i suoi collegamenti con la filosofia⁴, in specie con l'esistenzialismo, non rifiuta neanche l'incontro con il mondo dell'educazione⁵. Questa sua apertura originaria ad altre discipline in un tempo dove i più avevano premura di alzare steccati epistemologici e disciplinaristici, fa della logoterapia una corrente di pensiero interdisciplinare e afferma, anche oggi, che

⁴ Cfr. FIZZOTTI E., *Indipendenza, originalità e riesame del contesto culturale di Viktor E. Frankl. Le matrici filosofiche della logoterapia e analisi esistenziale*, in "Ricerca di Senso", 10[2012], n. 3, pp. 297-328.

⁵ BRUZZONE D., *Progettazione esistenziale e responsabilità educativa*, in FIZZOTTI E. (a cura di), *Nuovi orizzonti di ben-essere esistenziale. Il contributo della logoterapia di V.E. Frankl*, Roma, LAS, 2005, pp. 173-174.

la natura umana è complessa⁶ e che il riduzionismo empirista minaccia la verità della/sulla persona.

Intento di questo paragrafo non è sintetizzare in pillole la logoterapia frankliana, quanto piuttosto cercare di considerare alcune questioni importanti che sono direttamente riferibili ai temi dell'educazione e del lavoro. Questo breve lavoro di ricognizione concettuale è stato svolto consultando alcune delle opere di Viktor Frankl.

L'inquadramento teorico si concluderà poi nel paragrafo successivo tramite una sorta di rassegna critica di alcuni articoli apparsi nella rivista italiana "Ricerca di Senso", rivista ufficiale dell'Associazione di Logoterapia e Analisi Esistenziale Frankliana⁷.

1.1. La persona

Educazione, valori e lavoro sono concetti correlati ovviamente all'essere umano che è quindi soggetto di educabilità e di lavoro e agente educativo primario in un processo formativo professionale. Prima di parlare di valori e lavoro, è necessaria una breve introduzione sull'antropologia proposta da V. Frankl, pur sapendo che l'argomento meriterebbe ben più altro spazio di riflessione⁸.

Frankl, rifiutando impostazioni stratigrafiche, elabora un'antropologia dimensionale secondo cui l'essere umano è formato da tre dimensioni: quella fisica, quella psichica e quella noetica in relazione tra loro. La dimensione fisica è il livello biologico o somatico e riguarda la nostra struttura naturale, corporea; la dimensione psicologica è la parte che riguarda il pensiero e le emozioni. Ora queste due dimensioni però sono ben diverse e per certi versi contrastanti; quindi, «una unità nonostante la molteplicità di corpo e psiche non può trovarsi nella dimensione biologica o psicologica, ma deve essere cercata in quella dimensione noetica»⁹.

La dimensione noetica è quella più importante in quanto collegata alla libertà, alla volontà di significato (i valori) e alla responsabilità, questioni nodali all'interno di questo contributo. La coscienza è il luogo della dimensione noeti-

⁶ MANGIONE M.A., *Viktor Frankl maestro di interdisciplinarietà. Una lezione di grande attualità e piena di senso*, in "Ricerca di Senso", 10[2012], n. 2, pp. 171-193.

⁷ <https://alaef.com/> (Ultimo accesso settembre 2023).

⁸ Sull'ontologia o antropologia dimensionale cfr. FIZZOTTI E., *Logoteoria: Assunti antropologici*, in FIZZOTTI E. (a cura di), «*Chi ha un perché nella vita...*». Teoria e pratica della logoterapia, Roma, LAS, 1992, pp. 17-48.

⁹ FRANKL V.E., *Senso e valori per l'esistenza. La risposta della logoterapia*, Roma, Città Nuova Editrice, 1998, p. 40.

ca, quindi dell'autodistanziamento e dell'autotrascendenza. È bene comprendere che, pur considerando superiore la dimensione noetica, tale aggettivazione non indica un giudizio di valore, «piuttosto indica che abbiamo a che fare con una dimensione maggiormente comprensiva»¹⁰.

1.2. I valori

Il tema dei valori come dimensione di significato nelle opere di Frankl e nei suoi studiosi è una questione ampia, profonda e dibattuta. Non è questo il luogo per poter affrontare per interezza la tematica, la cosa che invece sarà interessante fare in questo spazio editoriale è tracciare alcune linee interpretative che intersecano il lavoro con il tema dei valori. Si ritiene sia importante partire da questi ultimi.

Riprendendo la peculiarità della dimensione noetica nell'antropologia di Frankl, dobbiamo tener ben presente che «l'uomo vive di ideali e di valori. L'esistenza umana non è autentica se non è vissuta in termini di autotrascendenza»¹¹. L'autotrascendenza è quel processo che permette all'essere umano di dare significato all'esistenza all'interno di una gerarchia di valori che offre spazi situazionali alla volontà di significato che è soggettiva. Su questo aspetto Frankl è categorico: «La nostra tesi è che c'è sempre un significato alla cui ricerca va l'uomo. Sta nel potere dell'uomo intraprendere la realizzazione di un tale significato»¹².

I valori sono quindi la dimensione di senso in situazione e Frankl distingue principalmente tre categorie di valori:

Li ho classificati in termini di valori di creazione, valori di esperienza e valori di atteggiamento. Quest'ordine riflette le tre principali direzioni lungo le quali l'uomo può trovare un significato nella vita. La prima consiste in ciò che *l'uomo dà* al mondo in termini di esercizio della propria capacità creativa; la seconda consiste in ciò che *l'uomo prende* dal mondo in incontri personali ed esperienze di vario genere; la terza, infine, consiste nell'atteggiamento che l'uomo assume nei riguardi delle situazioni che si presentano come un destino ineluttabile e inevitabile. Questo è il motivo per cui la vita non cessa mai di avere un significato.¹³

Collegati al tema del lavoro e al suo percorso di formazione ovviamente vi sono tutte e tre le categorie. Il prodotto, anche in termini di servizio, è ciò che la persona dà al mondo, ma il lavoro è anche un'esperienza di incontro sia

¹⁰ Ivi, p. 41.

¹¹ Ivi, p. 65.

¹² Ivi, p. 82.

¹³ Ivi, p. 83.

personale che produttivo. A volte il lavoro è anche fonte di sofferenza, quando non si è appagati, quando non ci si sente realizzati, quando economicamente non rende quello che dovrebbe. Dare un valore a questa sofferenza, significa dare un significato, anzi secondo Frankl, i valori di atteggiamento sono quelli più importanti, perchè possono realizzare la persona, nonostante il fallimento.

A ragione di ciò Fizzotti sottolinea come il lavoro, secondo la prospettiva frankliana, ha una sua dignità, poichè non è solo un mezzo per raggiungere un fine, ma anzi «rispondere alla situazione con il proprio lavoro risulta essere un elemento di valore non solo in sé, ma anche in vista di un trattamento terapeutico»¹⁴.

1.3. Il lavoro

Frankl interpreta il tema del lavoro su due dimensioni di senso: come momento realizzativo della persona in quanto l'agire professionale è fonte di significato (dimensione individuale) e allo stesso tempo questo significato è tale anche perchè rinforzato dal riconoscimento sociale (dimensione comunitaria). Il lavoro, pertanto, si presenta come il nesso circolare fra la persona e la comunità che dà sussistenza e significato a entrambi gli attori in gioco. Il lavoro è sia una questione morale sia una questione etica.

Entrando più nel dettaglio, per quanto concerne l'aspetto personale, Frankl scrive:

Essere uomo significa andare aldilà di se stessi. L'essenza dell'esistenza umana si trova nel proprio autotrascendimento. Essere-uomo vuol dire essere sempre rivolto verso qualcosa o verso qualcuno, offrirsi e dedicarsi pienamente a un lavoro, a una persona amata, a un amico cui si vuole bene, a Dio che si vuol servire.¹⁵

Il lavoro è significativa per l'esistenza umana, è mezzo di autotrascendenza, è qualcosa di equiparabile persino a un matrimonio e/o ad un percorso di fede. L'essere umano che dà valore al lavoro, o meglio che rende il lavoro un valore, "sposa" una scelta di vita perchè ama il suo lavorare.

Questa capacità di autotrascendersi è possibile perchè la persona non si chiude in se stessa, o meglio non si chiude nel proprio lavoro, bensì, tramite la propria professione, è aperta all'altro, sia esso l'elemento di produzione, sia la società. Ed è proprio in questa dimensione relazionale che il lavoro valorizza

¹⁴ FIZZOTTI E., *Logoterapia per tutti. Guida teorico-pratica per chi cerca il senso della vita*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2002, p. 158.

¹⁵ FRANKL V.E., *Logoterapia e analisi esistenziale*, FIZZOTTI E. (a cura di), Brescia, Morcelliana, 2005, p. 57.

sia la persona come unica e irripetibile, sia la comunità che apprezza e sostiene l'impegno professionale. Infatti:

Il lavoro è un'attività particolarmente adatta a dimostrare la singolarità dell'uomo che si rapporta alla comunità in cui vive. Ed è appunto in questo rapporto tra singolo e comunità che il lavoro individuale trae significato e valore, in dipendenza quindi non tanto dalla professione in se stessa, ma dal carattere di prestazione a favore degli altri.¹⁶

Quello che emerge è quindi che il lavoro ha un significato in base al valore che ne attribuisce il soggetto e la comunità. Ovviamente, come si è visto nei valori di creazione, è importante saper realizzare un "prodotto" in maniera adeguata. Oggi noi usiamo il termine *performance*, mentre in passato Aristotele parlava di *poiesis*.

Secondo Frankl, l'elemento "produttivo" in senso largo è importante nell'agire lavorativo, ma non è fondamentale. Ecco perché Frankl afferma che «la capacità di lavorare non è tutto; non è una base sufficiente né essenziale per una vita significativa. Un uomo può essere capace di lavorare e tuttavia non condurre una vita significativa e un altro può essere incapace di lavorare e tuttavia dare un senso alla sua vita»¹⁷.

L'invito di Frankl è quindi quello di cogliere un significato nel proprio lavoro, indipendentemente dalla *performance* immediata, in quanto il lavoro può essere considerato una situazione unica e quindi significativa anche quando non è quello a cui noi aspiriamo o non siamo ancora abili nel mestiere. Per questo Frankl ci ricorda che «non conta il lavoro che si fa, ma il modo in cui lo si fa. Non è l'occupazione a contare, ma sempre noi»¹⁸. In molti prima di arrivare a fare "il lavoro della propria vita", hanno dovuto fare anche lavori di sussistenza e, forse, più di qualcuno ancora si trova in questa situazione. Questo stato di sofferenza, come meglio vedremo anche nel contributo di Fizzotti, ci consente di "significare" comunque il nostro agire lavorativo.

2. Studi in "Ricerca di Senso"

Il tema del lavoro e della formazione ad esso è stato oggetto di alcune riflessioni ospitate dalla rivista scientifica "Ricerca di senso" (già "Attualità in Logoterapia" dal 1999 al 2002). In questo breve paragrafo si considereranno

¹⁶ FRANKL V.E., *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit. pp. 149-150.

¹⁷ FRANKL V.E., *Work* in T. Lent (a cura di), *Viktor E. Frankl. Anthology*, Xilibris, USA, 2004, p. 231 (traduzione a cura dell'Autore).

¹⁸ Ivi, p. 230.



Inserto

FORMARSI NEL CAMBIAMENTO

«Per intendere il passato, presente e futuro, bisogna fare come la volpe, che segue molte piste, non come il riccio, che scava sempre nella stessa direzione».

Cassese S., Una volta il futuro era migliore. Lezioni per invertire la rotta, i Solferini, 2021

NULLA SARÀ PIÙ COME PRIMA?

Una domanda che ormai è sulla bocca di tutti e in tutti gli ambienti.

RASSEGNA CNOS propone 9 voci per orientarsi:

poche parole consistenti e aggiornate da possedere, che possono aiutare a dipanare una matassa aggrovigliata. Nove voci compilate per l'anno 2023 e distribuite nei tre numeri della Rivista focalizzate su: Contesto Italiano e Internazionale, Sistema Educativo di Istruzione e Formazione, Processi Formativi.

CONTESTO ITALIANO E INTERNAZIONALE

1. Il 2023, l'anno europeo delle competenze
2. Lavoro e sistemi educativi: corrispondenze e discrasie

3 Politiche educative a livello mondiale

SISTEMA EDUCATIVO DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE

1. Obbligo di istruzione e reddito di cittadinanza
2. Atlante del lavoro e delle qualificazioni

3 Orientamento: stato dell'arte e riforme in atto in Italia

PROCESSI FORMATIVI

1. Merito
2. Certificazione delle competenze: situazione e sviluppi in Italia

3 Prevenzione e contrasto del bullismo e cyberbullismo

Politiche educative a livello mondiale

Guglielmo Malizia
Università Pontificia Salesiana di Roma

È bene chiarire subito il significato del titolo della voce. Con il termine *politiche* si intende l'insieme degli interventi posti in essere dall'autorità pubblica a livello macro-strutturale nel sistema educativo di istruzione e di formazione in vista del raggiungimento del bene comune. Inoltre, sul piano territoriale non ci si limita a un Paese o a un continente o a un sub-continente che costituisce un ambito regionale con caratteri comuni, ma il riferimento è costituito dal livello mondiale (Malizia, 2019; Bush, 2011). Le politiche sono una risposta alle sfide sociali in un determinato momento storico. Pertanto, il primo punto della voce sarà dedicato ad esse distinguendo tra problematiche generali rilevanti per l'educazione e quelle specifiche del Sistema di istruzione e di formazione; nel secondo saranno indicate le tendenze principali delle politiche educative in uno scenario mondiale. Riguardo alle problematiche generali, si va dalle enormi disparità socio-culturali ed economiche, agli stravolgimenti del clima, alla riduzione continua della bio-diversità, all'avvicinamento sempre più preoccupante al punto di esaurimento delle risorse della terra, ai regressi

nella realizzazione dello Stato di diritto, fino alla diffusione di un'automazione tecnologica distruttiva (Unesco, 2021b). Tali criticità stanno mettendo in crisi l'esercizio dei diritti umani individuali e sociali e hanno un impatto particolarmente negativo sulla vita del nostro pianeta.

Due sfide molto preoccupanti si sono aggiunte recentemente e riguardano la pandemia del Coronavirus e l'invasione dell'Ucraina da parte della Russia. Riguardo alla prima, anche se lo stato di emergenza è terminato, il Covid-19 ha lasciato pesanti conseguenze nelle nostre società. Mi limito a ricordarne tre: la chiusura delle scuole ha comportato gravi carenze nella formazione dei giovani che avranno ripercussioni negative nelle competenze nella prossima generazione di lavoratori; la pandemia ha rafforzato le tante disuguaglianze sociali esistenti nel mondo, comprese quelle educative; essa ha comportato un arretramento nella realizzazione degli Obiettivi dello Sviluppo Sostenibile (ASviS, 2022). L'invasione russa ha improvvisamente fugato l'illusione che mai più una guerra sarebbe scoppiata in Europa e ogni giorno mette sotto i nostri occhi massacri, scempi e

atrocità. La crisi energetica, la crescita dell'inflazione e le problematiche relative alle forniture del grano sono destinate a riflettersi molto negativamente sul funzionamento regolare dei nostri sistemi sociali, in particolare quello educativo. Questo conflitto si aggiunge alle tante guerre in corso in varie parti del mondo che rappresentano ostacoli gravissimi per la realizzazione dell'Agenda 2030.

Le nostre società si trovano a un punto di svolta, incominciando dal mondo dell'educazione. Infatti, se da una parte non si possono negare lo sviluppo enorme del sapere e i progressi notevoli compiuti nell'accesso all'istruzione e alla formazione, tuttavia, sono sotto gli occhi di tutti le diseguaglianze particolarmente rilevanti che si riscontrano non solo nell'ambito in esame, ma anche in tutti gli altri. Per rimanere nel nostro campo, è chiaro che l'educazione non sta adempiendo in maniera soddisfacente al suo ruolo di offrire un contributo determinante alla realizzazione di sistemi sociali giusti, pacifici e sostenibili.

Il contratto sociale per l'educazione del XIX e del XX secolo - fra tutte le parti interessate - era finalizzato alla costruzione di sistemi educativi basati sull'obbligo di istruzione e sulla formazione del cittadino di ogni Paese (Unesco, 2021b; Congregazione per l'Educazione Cattolica, 2020). Esso si articolava nei seguenti principi fondamentali che regolavano l'organizzazione del processo

di insegnamento secondo modalità molto simili nei diversi Paesi del mondo: il progetto pedagogico dava la priorità all'apprendimento individuale che avveniva mediante lezioni impartite da docenti entro la struttura delle classi; i programmi erano predisposti come delle rigide grigie; la docenza era concepita come un'attività da svolgere singolarmente e, normalmente, nel quadro di una disciplina; le scuole erano impostate secondo caratteristiche architettoniche, organizzative e procedurali tra loro molto somiglianti; i destinatari dell'educazione si identificavano generalmente con i giovani distribuiti secondo l'età, mentre le famiglie e le comunità erano tenute a una certa distanza. Questo modello presenta numerose criticità che richiedono la sua sostituzione con un nuovo contratto sociale. Infatti, nonostante la crescita molto consistente delle iscrizioni ai sistemi di istruzione, milioni di bambini, di giovani e di adulti sono esclusi dall'accesso alla scuola e sono deprivati del diritto all'educazione. Ancora in troppi casi il sesso, l'etnia, la lingua e la cultura continuano ad essere fattori di discriminazione. La libertà effettiva di educazione non è realizzata in tutti i Paesi (Unesco, 2021a). In non pochi contesti, la crisi della sua rilevanza e la sua scarsa qualità non solo soffocano la creatività degli studenti, ma anche impediscono all'educazione di rispondere adeguatamente alle esigenze degli alunni, delle famiglie

e delle comunità. Le carenze dell'attuale modello di scuola nell'offerta di contenuti significativi contribuiscono alla crescita del numero dei giovani che si inseriscono nel mondo adulto senza essere preparati ad affrontare le sfide della società della conoscenza e della globalizzazione. La cultura trasmessa a scuola tende a formare negli studenti idee e atteggiamenti che privilegiano il benessere presente rispetto alla promozione delle strategie della sostenibilità. Inoltre, essa si focalizza sulla competitività nazionale e sullo sviluppo economico piuttosto che sulla solidarietà, sull'interdipendenza e sulla cura degli altri e della terra.

Certamente non si può negare il contributo del Sistema di istruzione e di formazione alla perpetuazione della stratificazione socio-economica e culturale. Al tempo stesso, però, sarebbe un errore affermare che la funzione della scuola sia tutta e solo riproduzione; essa è anche strumento di contraddizione che svolge una funzione contro-funzionale rispetto alle diseguaglianze sociali e mezzo di elevazione delle classi subalterne in quanto fornisce ai loro figli i titoli di studio per l'accesso alla classe dirigente. Tuttavia, la funzione di realizzare l'eguaglianza delle opportunità formative tra studenti di ceti diversi è lontana da un'attuazione che possa essere considerata soddisfacente. In conclusione, si è fornito un elenco di aspetti positivi dei Sistemi di istru-

zione e di formazione che, però occupano solo una parte dell'orizzonte. La lista delle criticità si presenta così lunga, articolata e complessa da porre l'esigenza, non più procrastinabile, di predisporre un nuovo contratto sociale per l'educazione e un progetto organico di riforme.

Anzitutto, il nuovo contratto sociale deve essere basato sui valori su cui poggia il diritto all'educazione (Unesco, 2021b). Questi ultimi vengono specificati nei seguenti due raggruppamenti: il primo è costituito dall'inclusione e dall'equità e il secondo dalla solidarietà, dalla responsabilità collettiva e dalla interdipendenza. Il secondo principio consiste nel garantire a tutti il diritto a un'educazione di qualità. Fondamento del nuovo contratto sociale rimane il diritto all'educazione come sancito dalla Dichiarazione universale dei diritti umani che però deve essere esteso oltre l'accesso e cioè alla qualità dei processi di insegnamento/apprendimento, all'informazione, alla cultura e alla scienza. In terzo luogo, si tratta di potenziare il ruolo dell'educazione come impegno pubblico e bene comune. Il nuovo contratto sociale non può limitarsi a prevedere il finanziamento dei Sistemi di istruzione e di formazione con il denaro pubblico, ma deve assicurare la partecipazione di tutti e di ciascuno al dibattito sull'educazione e alla realizzazione delle riforme.

Entro questo quadro generale è necessario fornire indicazioni

e orientamenti per un ripensamento e un rinnovamento dei Sistemi di istruzione e di formazione. Il primo ambito del rinnovamento riguarda i principi in base ai quali la teoria pedagogica va ripensata, ossia la cooperazione, la collaborazione e la solidarietà. Interconnessione e interdipendenza dovrebbero strutturare questa area nel senso che per mezzo della scuola gli studenti andrebbero messi in contatto con i loro colleghi anche di altri istituti perché in un mondo strettamente interrelato essi devono apprendere come le loro azioni influiscono sugli altri e viceversa. Lo stabilimento di relazioni non basta, ma bisogna arrivare alla cooperazione e alla collaborazione. Le scuole dovrebbero aiutare gli allievi a superare i pregiudizi, le divisioni e i conflitti, educandoli alla solidarietà, alla compassione e all'empatia. È necessario che la valutazione cessi di essere selettiva e sommativa per diventare formativa, cioè positivamente rilevante per lo sviluppo e l'apprendimento degli studenti. Il nuovo contratto sociale dovrebbe puntare al rinnovamento dei curricula, dando la priorità alle dimensioni ecologica, interculturale e interdisciplinare in modo da potenziare le capacità di riflessione critica degli allievi. In primo luogo, si tratta di formare le competenze che consentono di accedere al patrimonio culturale dell'umanità che costituisce la base dei programmi scolastici e di contribuire al suo sviluppo.

Nella situazione attuale di crisi sul piano ecologico, il compito primario del Sistema di istruzione e di formazione consiste nell'insegnare a vivere in maniera da rispettare responsabilmente il nostro pianeta. Un'altra esigenza particolarmente sentita nei nostri tempi è quella di contrastare la diffusione delle "fake news", formando negli studenti competenze scientifiche, digitali e letterarie appropriate. Il consolidamento e lo sviluppo dei regimi democratici richiede l'educazione ai diritti umani, alla parità di genere e alla lotta agli stereotipi sessisti, al razzismo e a tutte le forme di discriminazione. In un mondo dominato dalla tecnologia va sicuramente rafforzata la formazione tecnico-professionale e assicurato ad essa un prestigio pari alle offerte umanistiche. Il ripensamento dell'insegnamento andrebbe finalizzato al rafforzamento della professionalità, della collaborazione e del riconoscimento del ruolo dei docenti come creatori e mediatori del sapere e attori del rinnovamento educativo e sociale. Gli insegnanti dovrebbero essere formati e aiutati a cooperare tra loro in modo da organizzare insieme gli ambienti, i rapporti, gli spazi e i tempi dell'apprendimento. Il loro ruolo andrebbe ampliato fino a includere le funzioni di identificare ambiti di investigazione, di definire aree di innovazione e di avviare buone pratiche. La formazione iniziale, il reclutamento e la formazione in servizio vanno finalizzate a svi-

luppare l'autonomia e la libertà degli insegnanti, la loro identità professionale e la competenza nel guidare il processo di apprendimento degli allievi. Dovrebbe essere garantita la loro partecipazione al dibattito sul futuro dell'educazione e alle decisioni che la riguardano.

Il ruolo delle scuole e dei centri di formazione va identificato nel sostegno all'inclusione, al benessere individuale e sociale e alla trasformazione dei sistemi sociali per cui debbono essere adeguatamente difesi e protetti; infatti, sono luoghi dove gli allievi si confrontano con opportunità e sfide non disponibili altrove nelle medesime condizioni di sicurezza. La libertà effettiva di educazione andrebbe realizzata ovunque perché si tratta di un diritto umano ad essere educati secondo le proprie convinzioni (Malizia, 2019). Inoltre, l'edilizia, gli spazi, i tempi e la distribuzione degli studenti in gruppi vanno finalizzati alla formazione della capacità di collaborare. Il ricorso alle nuove tecnologie informatiche nell'insegnamento costituisce un'innovazione da sviluppare, ma sarebbe un errore utilizzarle per sostituire le scuole. Queste dovrebbero divenire dei modelli di attuazione dei diritti umani e di un'economia verde.

L'ultimo gruppo di proposte è focalizzato sull'esigenza che l'apprendimento sia assicurato per la vita intera e per tutti gli ambiti culturali e sociali. Venendo ai particolari, biso-

gnerebbe potenziare la formazione: degli adulti che ancora non ha avuto lo sviluppo necessario per realizzare il modello dell'educazione permanente; e quella dei ceti più svantaggiati che tendono a fermarsi all'istruzione dell'obbligo. Gli ecosistemi, destinati a offrire l'apprendimento "lifelong" e "lifewide" (tutte le dimensioni della persona), dovrebbero integrare tra loro armonicamente luoghi naturali e virtuali. Si chiede anche il rafforzamento del ruolo degli Stati nel finanziare i Sistemi di istruzione e di formazione e nello stabilire standard e normative per la regolazione di tali sistemi. Il diritto all'educazione non dovrebbe limitarsi al periodo della scolarizzazione, ma estendersi a tutta l'esistenza e comprendere l'informazione e la cultura.

Bibliografia

- ASViS-ALLEANZA ITALIANA PER LO SVILUPPO SOSTENIBILE, *L'Italia e gli obiettivi dello sviluppo sostenibile*, Rapporto 2022, Roma, 2022.
- BUSH T., *Theories of Educational Leadership and Management*, Los Angeles, Sage, 2011, 4°ed.
- CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *Patto educativo globale*. Instrumentum Laboris, Cinisello Balsamo, Edizioni San Paolo, 2020.
- MALZIA G., *Politiche educative di istruzione e di formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2019.
- UNESCO, *Non-State actors in education. Who chooses? Who loses?* Global education monitoring report 2021/22, Paris, 2021a.
- UNESCO, *Reimagining our Futures Together. A new social contract for education*. Report from the International Commission on the Futures of Education, Paris, 2021b.

Orientamento: stato dell'arte e riforme in atto in Italia

Elena Ongarato

Cospes

La situazione giovanile attuale presenta un terreno di grande incertezza e paura per il futuro, ma emerge anche il desiderio dei giovani di incontrare adulti educatori capaci di accompagnarli nella definizione di un nuovo progetto di vita, non più centrato sulla sicurezza del posto di lavoro, ma sulla capacità di apprendere dall'esperienza.

In questo scenario si inseriscono le Linee guida per l'orientamento entrate in vigore a settembre 2023. Esse ribadiscono il valore educativo dell'orientamento in ogni fase della vita e sottolineano l'importanza che i docenti siano formati al loro compito di educatori e orientatori. Si tratta, indubbiamente, di un grande passo avanti, purché l'orientamento non venga ridotto a riflessioni sul mercato del lavoro e ad acquisizioni di competenze professionali. L'orientatore è, prima di tutto, chiamato ad aprire scenari di senso, a infondere l'audacia di sognare, a stimolare nei giovani l'attitudine al cambiamento, alla creatività, alla speranza, all'ottimismo.

1. Uno scenario complesso e frammentato

La recente pandemia mai del tutto passata, la situazione mondiale caratterizzata da un clima di guerra e di violenza, la crisi dell'economia e del mercato del lavoro, la rapidità dei cambiamenti, il senatore di vivere in un ambiente sempre mutevole, incerto, provvisorio presentano degli scenari inediti che coinvolgono tutti, ma che impattano soprattutto sui più giovani. *“La crisi provocata dalla finanza ci ha rubato il futuro. Lo ha letteralmente seppellito sotto le paure del presente. Tocca a noi riprendercelo”,* e ancora: *“l'incertezza accomuna tutti. I giovani temono di non trovare un lavoro, di non poter progettare il loro avvenire e si sentono bloccati in un eterno presente fatto di precarietà. I loro padri, invece, hanno paura di perdere la pensione, l'assistenza sociale, di finire in miseria”* (Augè, 2012).

Non si può affrontare il tema dell'orientamento senza guardare alla situazione giovanile in Italia. Si tratta di uno scenario complesso, multifaccettato che, con i suoi chiaroscuri, ci interpella fortemente.

Questa stagione di incertezza, infatti, generando uno stato di ansia e precarietà, sta incrementando situazioni di disagio, esclusione e povertà, con ricadute negative sull'orientamento al futuro, sull'apertura alla ricerca di senso e sulla capacità di scegliere.

Di fronte a questo scenario che rischia di apparire sconcertante, emergono tuttavia alcuni spiragli di luce. Il rapporto sui giovani stilato dall'Istituto Toniolo per il 2023 ci presenta una situazione di incertezza, ma anche un nuovo desiderio dei giovani di essere accompagnati a diventare protagonisti del proprio futuro. Alcuni tra i dati emersi ci dicono che il 64,4% dei giovani nati tra il 2000 ed il 2004 afferma di desiderare un maggior coinvolgimento nella vita scolastica; il 62,6% desidera che le attività di accompagnamento e orientamento siano implementate e l'83,2% si dice interessato ad un impegno anche in politica, qualora vedesse la possibilità di un reale spazio di partecipazione e di azione (Istituto Toniolo, 2023).

Ne deriva con ancora maggiore evidenza un'urgenza, quella di ripensare il modo di fare orientamento in funzione della giovane persona che abbiamo davanti: complessa, confusa, precaria, ma desiderosa di un accompagnamento che le dia la capacità di guardare al futuro con speranza. Al centro di ogni processo di orientamento non ci possono essere solo calcoli relativi all'occupabilità o complesse strategie di conoscenza del

mercato del lavoro, occorre partire dalla persona e dalla sua educabilità per collocare o ri-collocare l'orientamento dentro al contesto che le è più proprio - quello educativo - e per farne realmente una modalità educativa permanente (cfr. COSPES, 2009).

2. Le nuove Linee guida per l'orientamento

Dentro al panorama, tracciato a pennellate veloci, si inseriscono le Linee guida dell'Orientamento emanate ormai quasi un anno fa, il 22 dicembre 2022 e divenute operative con l'inizio del nuovo anno scolastico 2023/24.

Esse costituiscono un testo importante che nasce con l'intento di allinearsi agli obiettivi stabiliti dall'Unione europea per tutti i sistemi formativi:

- contrastare la dispersione scolastica;
- diminuire la distanza tra scuola e mondo del lavoro e contrastare il fenomeno dei Neet;
- rafforzare l'apprendimento e la formazione permanente lungo tutto l'arco della vita;
- potenziare la formazione tecnica e professionale.

Il documento esprime con chiarezza il valore educativo dell'orientamento e ne attribuisce la responsabilità alle scuole di tutti gli ordini e i gradi. Nello specifico, afferma che *“l'orientamento inizia, sin dalla scuola dell'infanzia e primaria, quale sostegno alla fiducia, all'autostima,*

all'impegno, alle motivazioni, al riconoscimento dei talenti e delle attitudini, favorendo anche il superamento delle difficoltà presenti nel processo di apprendimento" (Linee guida, n° 4.3). Si tratta di un'affermazione importante, che tuttavia abbozza solo la questione: cosa significa fare orientamento in queste fasi evolutive? Quali indicazioni si possono dare? Quali tempi? Chi viene coinvolto?

Il testo si concentra maggiormente sui percorsi di istruzione secondaria, cercando di proporre l'orientamento non come insieme di episodi sporadici, ma come frutto di un percorso articolato, in cui l'insegnante svolge un ruolo importante. Si declinano, pertanto, alcuni punti fondamentali:

1. **JOB PLACEMENT:** è prevista una figura di esperto per il job placement che dialoga con famiglie e studenti per agevolare la prosecuzione del percorso di studi o l'ingresso nel mondo del lavoro.

2. **DOCENTI TUTOR:** vengono individuati dei docenti "tutor" che dialogano con lo studente per la costituzione dell'E-Portfolio personale e si pongono come accompagnatori delle famiglie nei momenti di scelta formativa o professionale.

3. **FORMAZIONE DEI DOCENTI:** per i docenti tutor delle secondarie di 1° e 2° grado sono previste iniziative formative specifiche secondo gli indirizzi definiti dal Ministero dell'Istruzione.

4. **MODULI CURRICOLARI DI ORIENTAMENTO:** per ogni anno scolastico vengono definite per le scuole se-

condarie di 1° grado e per il primo biennio delle secondarie di 2° grado 30 ore di orientamento, anche extra curricolari; per l'ultimo triennio delle secondarie di 2° grado, 30 ore curricolari per ogni anno scolastico. Le 30 ore possono essere gestite in modo flessibile nel rispetto dell'autonomia scolastica e non devono essere necessariamente ripartite in ore settimanali prestabilite.

5. **E-PORTFOLIO:** ogni modulo di orientamento deve prevedere apprendimenti personalizzati che saranno registrati in un portfolio digitale. Esso dà unitarietà al percorso scolastico e dovrebbe permettere di accompagnare i ragazzi e le famiglie nell'individuazione dei maggiori punti di forza, delle conoscenze e competenze acquisite.

6. **CAMPUS FORMATIVI:** si tratta di valorizzare le reti di coordinamento tra istituzioni scolastiche e formative, per fornire una panoramica completa di tutti i percorsi secondari, per ottimizzare l'accompagnamento personalizzato e i passaggi orizzontali fra percorsi diversi.

7. **PIATTAFORMA DIGITALE UNICA PER L'ORIENTAMENTO:** gli studenti e le famiglie avranno a disposizione un portale dedicato contenente informazioni e dati per una scelta consapevole nel passaggio dal 1° al 2° ciclo d'istruzione, la documentazione territoriale e nazionale sull'offerta formativa terziaria, alcuni dati utili per la transizione scuola-lavoro, le funzioni per l'utilizzo di E-Portfolio.

3. Alcune considerazioni: tra intuizioni e criticità

Il documento definisce l'orientamento come *“un processo volto a facilitare la conoscenza di sé, del contesto formativo, occupazionale, sociale culturale ed economico di riferimento, delle strategie messe in atto per relazionarsi ed interagire in tali realtà, al fine di favorire la maturazione e lo sviluppo delle competenze necessarie per poter definire o ridefinire autonomamente obiettivi personali e professionali aderenti al contesto, elaborare o rielaborare un progetto di vita e sostenere le scelte relative”* (Linee guida, n° 1.3). Tale definizione ha il merito di voler guardare all'orientamento in maniera organica, cercando di rapportare tra loro il mondo personale dello studente, i suoi talenti e abilità e il mondo del lavoro. L'orientamento si pone, prima di tutto, come servizio alla persona e al suo progetto di vita, con tre obiettivi fondamentali: far maturare la persona in funzione della scelta scolastica e professionale, facilitare i suoi processi decisionali, individuare e potenziare le sue capacità.

Si tratta di un compito dal carattere primariamente preventivo. Come è possibile realizzarlo? Innanzitutto, richiede la presenza di insegnanti e professionisti adeguatamente formati, capaci di collaborare tra loro e di mantenere uno sguardo congiunto sul mondo del lavoro, sulle aspettative e desideri degli studenti, sulle loro attitudini e motivazioni.

D'altra parte, già da tempo Viglietti sottolineava che *“toccherà, principalmente alle autorità scolastiche locali promuovere per gli insegnanti seri incontri di formazione (non di aggiornamento semplicemente), di carattere teorico e sperimentale, mediante corsi residenziali (spesati e retribuiti) in opportuni periodi dell'anno scolastico, appoggiandosi alle istituzioni universitarie, agli ordini professionali e ai Centri riconosciuti che da anni operano in questo campo”*. Tutto questo, continuava Viglietti, *“implica però un cambiamento di mentalità teorico-operativa a cui gli insegnanti in genere, diversamente da quel che si può credere, sono disponibili qualora si renda effettivamente operante la triplice condizione di avere un tempo scolastico adeguato per l'orientamento, di poter acquisire [...] una formazione specifica ufficialmente riconosciuta, e di avere il sostegno e la collaborazione attiva dell'autorità scolastica e delle famiglie”* (Viglietti, 1997).

Risiede qui, a mio avviso, il passaggio fondamentale delle Linee guida: aver definito un tempo ed uno spazio di formazione per i docenti che, tutti insieme, sono chiamati ad occuparsi dell'orientamento dei loro studenti. Rimangono questioni da affrontare quelle dei compiti dei tutor di apprendimento, insieme alla capacità di coniugare gli interventi dei docenti con i contributi degli esperti di orientamento.

È importante, inoltre, non soffermarsi solo sugli aspetti tecnici e spe-

cifici, ma avviare una seria riflessione sulla comunità educativa che accompagna l'orientamento. Quali sono le condizioni per cui possa realmente dirsi capace di orientare un giovane? È sufficiente la conoscenza di vari percorsi educativi e professionali? L'accompagnamento diviene realmente orientativo se sa aprire orizzonti di senso, se, come suggerisce Galimberti, sa fare del giovane studente un viandante, capace di riconoscere nel suo esistere delle traiettorie di futuro ed affrontarle seppur nell'incertezza (cfr. Galimberti, 2023).

Chi si occupa di orientamento *“potrebbe forse decidere che lo scopo dell'orientamento è l'incremento delle capacità di aspirare e che questo può essere perseguito solo a scuola, precocemente, con autentiche sensibilità educative, libere da pressioni derivanti dai mercati e molto tempo prima delle epoche di transizione e delle scadenze amministrative”* (Soresi, 2020; Appadurai, 2011).

Orientare è generare senso e significato, sviluppare in ciascuno l'attitudine al cambiamento, la creatività, la speranza, l'ottimismo.

Questo significa attenzione a diversi aspetti:

- la cura di una nuova etica dell'impegno, del servizio e della cura;
- la valorizzazione dell'esperienza di gruppo, di stage, di laboratorio condiviso e l'accompagnamento affinché le molte esperienze vissute divengano realmente occasioni di crescita;
- la lettura e rilettura profonda dei vissuti interiori ed esteriori di ciascuno;
- l'accompagnamento del giovane studente affinché sappia far dialogare dentro di sé le esigenze del mercato ed i suoi talenti, aspirazioni, sogni;
- la centralità degli educatori, figure di adulti consistenti capaci di accompagnare nella comprensione della vocazione personale e di stimolare passioni autentiche, che possano guidare ogni giovane viandante in cammini di responsabilità personale e sociale (cfr. Nicoli, 2023).

A questo è chiamato ogni educatore, insegnante, professionista dell'orientamento.

Bibliografia

- APPADURAI A., *Le aspirazioni nutrono la democrazia*, et.al. 2011.
- AUGÈ M., *Futuro*, Bollati Boringhieri 2012.
- COSPES, *Orientare alle scelte. Percorsi evolutivi, strategie e strumenti operativi*, Roma, LAS, 2009.
- GALIMBERTI U., *L'etica del viandante*, Feltrinelli 2023.
- ISTITUTO GIUSEPPE TONIOLO, *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2023*, Il Mulino, 2023.
- Linee guida per l'orientamento*, 22/12/2022 <https://www.orizzontescuola.it/wp-content/uploads/2023/01/linee-guida-orientamento-signed.pdf>.
- NICOLI D., *Orientamento e “questione esistenziale”*, in *Tuttoscuola*, marzo 2023.
- SORESI S., *Un orientamento non solo predittivo e certificativo*, *Rivista dell'Istruzione*, n. 4/2020.
- VIGLIETTI M., *La relazione d'aiuto e l'orientamento*, *Rassegna CNOS*, anno 13, 2, 1997.

Prevenzione e contrasto del bullismo e cyberbullismo

Mario Becciu

Università Pontificia Salesiana di Roma

Il termine **bullismo** (dall'inglese "bullying" tiranneggiare, spadroneggiare, intimidire) è ormai entrato prepotentemente a far parte del linguaggio comune e può in generale essere definito come *un'azione che mira deliberatamente a fare del male, a danneggiare un altro individuo*. Sono ormai trascorsi più di 30 anni da quando, per la prima volta, Dan Olweus (1978;1993) fu incaricato dal governo norvegese di studiare il fenomeno del bullismo e progettare interventi di prevenzione e di contrasto negli ambienti scolastici.

Le scienze psicologiche annoverano tale disturbo tra le *condotte aggressive esternalizzate* e ne studiano i meccanismi di insorgenza, evolutivi e di mantenimento. Alcuni lo definiscono *un disturbo relazionale* a motivo dell'interdipendenza dinamica tra *i bulli* che prevaricano, *le vittime* che subiscono, il contesto di *gruppo* che, non di rado, funge da potente rinforzo sociale. Si è tuttavia concordi nel caratterizzare il bullismo come uno *squilibrio di potere* e consiste nel causare *intenzionalmente e ripetutamente* paura, angoscia, violenza fisica a qualcuno che ha difficoltà a difendersi. Tre elementi che caratterizzano questa

forma di aggressività differenziandola da tutte le altre per considerarla un fenomeno a sé stante. La miriade di pubblicazioni al riguardo ne testimonia tale specificità.

Una nuova forma di bullismo, ancor più subdola, pericolosa e pervasiva, denominata *Cyberbullismo* si è imposta con l'avvento dei social network. Una definizione recepita dal legislatore la troviamo nella legge 29 maggio 2017, n. 71, 2: *«Ai fini della presente legge, per «cyberbullismo» si intende qualunque forma di pressione, aggressione, molestia, ricatto, ingiuria, denigrazione, diffamazione, furto d'identità, alterazione, acquisizione illecita, manipolazione, trattamento illecito di dati personali in danno di minorenni, realizzata per via telematica, nonché la diffusione di contenuti on line aventi ad oggetto anche uno o più componenti della famiglia del minore il cui scopo intenzionale e predominante sia quello di isolare un minore o un gruppo di minori ponendo in atto un serio abuso, un attacco dannoso, o la loro messa in ridicolo»* (GU n. 127 del 3-06-2017). Il *Cyberbullismo* si caratterizza per l'anonimato del bullo in rete, per la vastità del pubblico,

per il potere esercitato sulla vittima che può essere controllata on line.

Per quanto riguarda la vittima, diminuisce il suo potere di difesa a motivo del sovente anonimato del bullo, per la difficoltà ad abbandonare la rete, per la sottovalutazione dei rischi insiti nel potente mezzo di diffusione sociale che è internet (Casas, J. A. *et al.*, 2013).

Da non sottovalutare un'altra particolare forma di bullismo detta *Bullismo Omofobico*, la cui caratteristica principale è costituita dall'utilizzo della omosessualità come elemento centrale di denigrazione della personalità della vittima. Lingiardi (2007) oltre al ruolo denigratorio afferente alla sfera sessuale, individua una maggior difficoltà della vittima a difendersi per non dover dichiarare pubblicamente la propria omosessualità.

A livello epidemiologico, il fenomeno è stato molto studiato soprattutto nei contesti scolastici. Alcuni autori (Armitage, 2021; Bacher-Hicks *et al.*, 2022) ritengono che uno su tre sia stato vittima di bullismo nel corso del suo percorso scolastico. Nei primi anni 2000, nel nostro Paese, dati presentati da Ada Fonzi (1998) e Ersilia Menesini (2000; 2017), evidenziavano, addirittura, percentuali maggiori che si attestavano sul 40% della popolazione scolastica coinvolta in episodi di bullismo. Inoltre, non si possono trascurare gli alti costi sociali: sia le vittime che gli aggressori del fenomeno del bullismo hanno una

probabilità più elevata di sviluppare problemi di salute mentale. Le vittime incorrono più spesso in disturbi internalizzati come depressione, ansia, pensieri e comportamenti suicidari rispetto ai loro coetanei non coinvolti. I bulli mantengono le condotte antisociali a tal punto che il 60% dei bulli classificati tali alle medie, sono stati condannati per un crimine entro i 24 anni (Olweus D., 1994). Queste difficoltà tendono poi a persistere, anche in seguito alla cessazione dell'abuso, nell'età adulta (Bacher-Hicks *et al.*, 2022).

Di notevole rilevanza, sia per capire la dinamica del bullismo in generale, sia per evidenziarne i flussi e l'incidenza sulla popolazione scolastica, sia per progettare misure efficaci di prevenzione e trattamento è riportare i risultati dei poco diffusi studi sul bullismo effettuati al tempo del Covid. Non solo il bullismo, ma anche il Cyberbullismo sono diminuiti del 30-40% durante la pandemia (Bacher-Hicks *et al.*, 2022). Il dato, se non sorprende per quanto concerne il bullismo agito off line, risulta non confermare le aspettative se si considera che l'intera popolazione mondiale scolastica si è trasferita per tanto tempo nelle classi virtuali (Vaillancourt *et al.*, 2021). Probabilmente, il Cyberbullismo non è un fenomeno a sé stante, ma è strettamente connesso al fenomeno del bullismo in classe che prosegue on-line (Repo *et al.*, 2022). Si può concordare con Repo (2022)

che l'esperienza della chiusura totale delle scuole per tempi prolungati è stato l'intervento universale più efficace di prevenzione e trattamento del fenomeno del bullismo. Indirettamente, ancora una volta ci viene confermato che ciò che accade nelle aule è il motore scatenante del fenomeno del bullismo che può evolvere in cyberbullismo. Ed è nella comunità scolastica, come ben aveva intuito Olweus, che bisogna predisporre piani di prevenzione e trattamento.

La lotta al fenomeno del bullismo è diventata una best practice per l'intera programmazione preventiva anche di altri disturbi. Infatti, là dove si interviene con azioni mirate si riesce a contrastare il fenomeno e a ridurlo consistentemente. Ma cosa ha permesso di ottenere risultati così importanti con la sola prevenzione del fenomeno? Analizzando i programmi di Olweus si può documentare l'efficacia, ma non individuare le variabili responsabili dell'efficacia.

Probabilmente, l'aver sensibilizzato l'intera comunità scolastica, l'aver coinvolto tutti gli adulti che hanno a che fare con la scuola, l'aver fatto predisporre piani di sorveglianza continua in aula, a ricreazione, nei bagni, negli spazi d'ingresso e di uscita dagli edifici è ciò che ha permesso di contrastare efficacemente il fenomeno.

Possiamo concludere affermando che quando l'adulto interviene educativamente, il bullismo si sgonfia!

Bibliografia

- ARMITAGE R., Bullying during COVID-19: The impact on child and adolescent health. *British Journal of General Practice*, 71(704), 2021, pp. 122.
- BACHER-HICKS A., GOODMAN J., GREEN J.G., HOLT M.K., The COVID-19 Pandemic Disrupted Both School Bullying and Cyberbullying. *American Economic Review: Insights*, 4(3), 2022, pp. 353-370.
- CASAS J.A., DEL REY R., ORTEGA-RUIZ R., Bullying and cyberbullying: Convergent and divergent predictor variables. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 2013, pp. 580-587.
- FONZI A., *Il bullismo in Italia. Il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia*. Giunti Ed., 1998.
- LINGIARDI V., *Citizen gay. Famiglie, diritti negati e salute mentale*. Milano, Il Saggiatore, 2007.
- MENESINI E., *Bullismo che fare? Prevenzione e strategie d'intervento nella scuola*. Giunti Ed., 2000.
- MENESINI E., NOCENTINI A., PALLADINO B.E., *Prevenire e contrastare il bullismo e il cyberbullismo*. Il Mulino, 2017.
- OLWEUS D., *Aggression in the schools: bullies and whipping boys*, Hemisphere Wiley, 1978, ISBN 0-470-99361-8, OCLC 315227064. (Consultato il 3 settembre 2023).
- OLWEUS D., *Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program*, in *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 35, n. 7, 1994-10, pp. 1171-1190, DOI:10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x. (Consultato il 3 settembre 2023).
- RINALDI M., Bullismo scolastico e cyberbullismo durante la pandemia Covid-19. *State of Mind*. 19 gennaio 2023. <https://www.stateofmind.it/2023/01/bullismo-cyberbullismo-covid/>. (Consultato il 19 settembre 2023)
- REPO J., HERKAMA S., SALMIVALLI C., Bullying Interrupted: Victimized Students in Remote Schooling During the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Bullying Prevention*, 2022.
- VAILLANCOURT T., BRITAIN H., KRYGSMAN A., FARRELL A.H., LANDON S., PEPLER D., School bullying before and during COVID-19: Results from a population-based randomized design. *Aggressive*, 2021.

solo alcuni articoli più vicini al tema della nostra indagine. Articoli più esplicitamente rivolti alla funzione educativa della logoterapia saranno poi ripresi nella seconda parte del lavoro. La presentazione degli articoli seguirà un ordine cronologico e, fatta eccezione per alcuni miei commenti, si cercherà di essere fedeli alle interpretazioni frankliane dei diversi autori.

Un primo lavoro interessante è quello di Maria Letizia Lombardi, la quale, riprendendo alcune ricerche, mette in luce come il “valore” del lavoro sia importante già prima di iniziare a lavorare, almeno questo emerge dai giovani studenti delle superiori e dell’università. Ma la domanda che si pone la studiosa è: “perché il lavoro è così importante?”. Si riportano tre spunti di riflessione rilevanti per la nostra indagine, tra i tanti forniti dall’autrice:

L’area del lavoro è vissuta come l’area del possibile-gestibile, cioè come un’area in cui è maggiore il senso di poter esercitare un controllo sugli eventi in contrapposizione all’area affettiva, familiare, in cui si percepisce una più forte influenza di fattori incontrollabili, ed una minore possibilità di risolvere i problemi attraverso il proprio sforzo e la volontà. [...]

Il lavoro è poi vissuto come un modo per canalizzare le energie, per dare un ordine al tempo, per sperimentare il senso di finalizzazione del proprio agire [...] Nel lavoro si cerca la realizzazione di alcuni valori cardine, si aspira alla costruzione di alcuni pilastri del progetto personale, ma si nutrono anche aspettative che emergono all’interno della stessa esperienza di lavoro. [...]

Se guardiamo poi alla storia del singolo individuo possiamo comprendere come il significato del lavoro si costruisca anche lungo la sua esperienza di socializzazione al lavoro che si avvia già nel periodo degli studi e termina con il pensionamento.¹⁹

Un secondo lavoro interessante è quello di Fizzotti che vede una continuità dall’*homo faber* all’*homo patiens*. Il punto di partenza di questo lavoro è l’apertura alla trascendenza dell’essere umano, è il credere nella propria volontà di senso che costruisce una propria gerarchia di valori. In questa cornice di ricerca di senso, l’essere umano ha diverse possibilità per attuare concretamente un valore. Tra queste vi è anche il lavoro che, una volta realizzato, non è più un’idea «passeggera, ma passata, in quanto passata “è”, cioè esiste realmente. [...] E le occasioni di lavorare [...] divengono realtà inalienabili. Ecco perché Frankl può affermare con vigore: “Essere stato è pur sempre un modo di essere, forse il più sicuro»²⁰.

Il lavoro, insieme all’amore e alla sofferenza, è quindi una categoria per realizzare la propria persona, per scrivere il senso della propria vita e in tal senso il lavoro (e la formazione ad esso) è un diritto.

¹⁹ LOMBARDI M.L., *Costruire un senso al lavoro*, in “Attualità in Logoterapia”, 2 [2000], n. 2, p. 30-32.

²⁰ FIZZOTTI E., *Dall’homo faber all’homo patiens*, in “Ricerca di senso”, 2 [2004], n.1, p. 43.

In questo quadro però, Fizzotti, richiamando gli scritti di Frankl, ci pone in guardia rispetto a un *homo faber* come mero anello della società della produzione o creazione di beni consumo. Il rischio più grande, infatti, sarebbe quello di misurare la persona solo in relazione al successo o all'insuccesso. In tal senso la direzione esistenziale sarebbe orizzontale, limitando l'impostazione antropologica frankliana. Da qui il monito a considerare anche (e soprattutto) l'*homo patiens*, ovvero quella dimensione verticale che passa dalla realizzazione alla disperazione dove, ricordiamo, per realizzazione «intendiamo la realizzazione di sé attraverso un significato e per disperazione intendiamo la disperazione dovuta all'apparente mancanza di significato nella propria vita»²¹.

Questo ci ricorda che la dimensione umanizzante del lavoro non è tanto nel successo, ma nel significato che noi possiamo dare nella nostra vita lavorativa o formativo-professionale. L'*homo patiens* accompagna l'*homo faber*, contrapponendosi, in termini di senso, alla celeberrima sentenza "homo faber fortunae suae", che non rende merito all'essere umano come portatore di significato, ma solo come "imprenditore" di se stesso, il quale, nel caso sbagliasse "investimento", potrebbe cadere nella disperazione, senza avere una via di respiro esistenziale.

È per questo che, nel resto del contributo, Fizzotti parla del coraggio di soffrire, di saper vedere nella sofferenza una possibilità di significato (in quanto può spiegare il successo e l'insuccesso) innalzando l'essere umano oltre la situazione dando così un valore positivo alla sofferenza stessa. Come afferma l'autore, «all'imperativo *Sapere aude* ne va contrapposto un altro: *Pati aude*, abbi l'ardire di soffrire»²². La sofferenza è quindi educativa in termini di coscienza non solo nelle grandi scelte, ma anche nella vita quotidiana.

Un terzo contributo è quello di Gismondi sull'orientare a scuola e al lavoro²³. Lo studioso, dopo aver fatto notare che la figura dell'orientatore è ancora poco definita in Italia²⁴ e aver chiarito la differenza fra l'orientamento informativo e quello formativo, entra nel vivo della questione accostando logoterapia e orientamento.

²¹ FRANKL V.E., *Un significato per l'esistenza. Psicoterapia e umanismo*, Roma, Città Nuova Editrice, 1990², p. 43.

²² FIZZOTTI E., *Dall'homo faber all'homo patiens*, cit., p. 44.

²³ GISMONDI A., *Orientare alla scuola e al lavoro*, in "Ricerca di Senso", 4[2006], n.1, pp. 55-74. Dello stesso autore c'è un altro interessante contributo che mette in relazione lo stress e lo stress lavoro-correlato con il mancato senso della propria professionalità. Per ragioni di spazio editoriale e di raccolta di più prospettive, si è preferito non presentarlo, ma se ne consiglia comunque un'attenta lettura. Cfr. GISMONDI A., *Lo stress come causa potenziale di patologie. Il lavoro come opportunità di realizzare il senso della vita nella prospettiva di Viktor E. Frankl*, in "Ricerca di Senso", 10 [2012], n.1, pp. 81-104.

²⁴ L'articolo è del 2006, ma non è che la situazione anche oggi sia tanto cambiata, basti pensare nell'orientamento professionale alla figura dei "navigator" con il governo del Movimento 5 stelle o ai "nuovi orientatori" voluti dall'attuale Ministro dell'istruzione che si formano con soli venti ore di corso online.

Il primo monito che la logoterapia può dare all'orientamento professionale è quello di evitare riduzionismi. Infatti, seppur si è consapevoli che un orientamento consta di analisi secondo diversi livelli, individuali e socioeconomici per un bilancio di competenze contestualizzato, questo non significa però che non si deve tenere in considerazione la globalità della persona secondo il principio dell'antropologia dimensionale di Frankl. Curare l'aspetto globale della persona significa, in sede di orientamento, evidenziare l'unicità e l'irripetibilità della persona e allo stesso tempo fornire "un antidoto alla massificazione"²⁵ anche del mercato del lavoro inteso come uno *show-business* globale.

Un aspetto consequenziale a questo è che tutti gli strumenti utilizzati in sede di orientamento (test, questionari, etc) non hanno l'ultima parola, ma sono solo degli input al dialogo orientativo che ha come fine oltre alla scelta in sé, una dimensione più alta, ovvero quello della «responsabilità nei confronti del compito che, proprio come esseri unici e singolari, siamo chiamati a realizzare nella società»²⁶. Nel dialogo orientativo quindi, sia l'orientando che l'orientatore, vedono l'orientamento come compito esistenziale, in quanto il primo tra le diverse possibilità cerca la situazione più significativa, mentre il secondo, «aiutando la persona a cogliere il vero significato di un progetto di vita che includa il lavoro come occasione di maturazione umana nella ricerca di senso, percepisce l'autentico valore della propria professione»²⁷.

Un quarto articolo utile alla nostra riflessione sulla pedagogia del lavoro come pedagogia di senso è scritto da Bruzzone. L'autore pur spostando la prospettiva dal soggetto che lavora alla gestione dell'azienda²⁸, fornisce comunque elementi importanti per questa indagine teorica. Innanzi tutto per l'accostamento tra l'intelligenza esistenziale o spirituale di autori come Gardner e Goleman con la dimensione noetica di natura frankliana; secondo perché, a partire da uno studio di Frankl sul rapporto tra crisi economica e vita psichica giovanile²⁹, ci ricorda che «l'attività produttiva rappresenta una delle principali fonti di significato per le persone sane e socialmente integrate e, viceversa, l'insoddisfazione e la frustrazione sul piano lavorativo sono tra i fattori più diffusi di insorgenza del "vuoto esistenziale"»³⁰.

²⁵ GISMONDI A., *Orientare alla scuola e al lavoro*, cit. p. 66.

²⁶ GISMONDI A., *Orientare alla scuola e al lavoro*, cit. p. 68.

²⁷ Ivi, p. 72.

²⁸ BRUZZONE D., *Logoterapia in azienda. L'intelligenza esistenziale nel management*, in "Ricerca di Senso", 9[2011], n.3, pp. 353-366.

²⁹ FRANKL V.E., *Crisi economica e vita psichica dal punto di vista della consulenza giovanile*, in FRANKL V.E., *Le radici della logoterapia. Scritti giovanili 1923-1942*, (a cura di FIZZOTTI E.), Roma, LAS, 2000, pp. 98-102.

³⁰ BRUZZONE D., *Logoterapia in azienda. L'intelligenza esistenziale nel management*, cit., p. 358.

Se, come abbiamo già visto, il lavoro attinge ai valori di creazione, significa che la professionalità deve essere in grado di personalizzare il proprio operato affinché il lavoro sia fonte di senso e gratificazione. A tal riguardo Bruzzone mette in guardia il lettore da due pericoli:

Se in certi casi l'iperattività può rappresentare l'alibi per sfuggire alla sensazione di una vita vuota e senza senso, accade anche che, in altre situazioni, le persone soffrono di un vuoto esistenziale per assenza di scopi e di progetti: nel primo caso è un eccesso di lavoro che induce all'esaurimento della motivazione, nel secondo è la mancanza di compiti significativi a gettare l'uomo nell'inerzia.

Il lavoro, quindi, non deve essere fine a se stesso, né tanto meno assolutizzato quale fonte di senso e appagamento esistenziale. Esso vale nella misura in cui chi lo compie sente di approfondire utilmente il tempo, risorse ed energie per un fine valido e creativo³¹.

Correlato alla dimensione di senso e appagamento, vi è la motivazione. L'autore indaga questa relazione con l'aiuto di altri autori, in particolare di Pattakos³² che fa uno studio interessante su come alcune idee di Frankl sono utili per il raggiungimento del benessere anche nel lavoro. L'articolo si chiude rilevando come anche le organizzazioni hanno un'anima e per questo è giusta una gestione del personale non solo tecnica e relazionale, ma anche collegata al senso del lavoro³³.

Un quinto contributo interessante è a firma di quattro esperti: Patrizio Paoletti, Daniela Pavoncello, Tania Di Giuseppe e Grazia Serantoni³⁴. Trattasi di una ricerca su 1.000 giovani tra i 18-34 anni rappresentativi della popolazione italiana sulla base di alcune variabili (genere, zona di residenza, istruzione, condizione professionale) in un tempo, il 2015, dove i numeri tra disoccupazione giovanile, NEET, giovani in fuga all'estero o lavoratori precari erano già molto preoccupanti. La ricerca³⁵ si poneva i «seguenti obiettivi: a) comprendere

³¹ Ivi, p. 359.

³² PATTAKOS A., *Prisoners of Our Thoughts. Viktor Frankl's Principles at Work*, Berrett-Koehler, San Francisco, 2004.

³³ «Si tratta, a ben vedere, di un superamento della stessa concezione umanistica del *management*. L'efficacia del management, infatti, e la felicità dei suoi collaboratori non dipendono esclusivamente dalle capacità relazionali e da una buona gestione delle emozioni: è necessario superare lo psicologismo, ancora insito in questa prospettiva, e recuperare risolutamente il tema della ricerca di senso e di valori. Un capo "funziona" quando crede in ciò che propone, ne assume in prima persona la responsabilità, nutre una visione di ampio respiro e riesce a dividerla, aiuta i suoi collaboratori a comprendere il senso di quello che fanno». BRUZZONE D., *Logoterapia in azienda. L'intelligenza esistenziale nel management*, cit., p. 364.

³⁴ PAOLETTI P. - PAVONCELLO D. - DI GIUSEPPE T. - SERANTONI G., *I giovani e il lavoro: prospettive e ricerca di senso*, in "Ricerca di Senso", 14[2016], n.3, pp. 215-248.

³⁵ Trattasi di una ricerca in continuità con un'altra indagine "Giovani tra speranza, fiducia e progettualità", (cfr. PAVONCELLO D. - C. FONZO, *L'orientamento permanente e l'inclusione sociale dei giovani: Prospettive di sviluppo*, in "Rassegna CNOS", 29[2013], n. 3, pp. 39-55).

il vissuto dei giovani rispetto al rapporto tra politiche e lavoro; b) sondare la prontezza e l'autorealizzazione professionale; c) individuare la rilevanza delle relazioni sociali nella progettualità professionale; d) verificare il rapporto tra lavoro e ricerca di senso nei giovani»³⁶.

In questo articolo ci si soffermerà principalmente sull'ultimo obiettivo in cui è richiamata in maniera diretta la letteratura frankliana e relativamente alla domanda sul senso del lavoro esposta nel questionario, si riporta quanto segue:

Analizzando le risposte relative al senso attribuito al lavoro dal campione totale intervistato per questa ricerca, emerge che, alla domanda «Quale delle seguenti affermazioni è in accordo con la sua idea di lavoro?», dalla maggior parte dei soggetti (45,7%) il lavoro viene visto come «un modo per esprimere le proprie capacità» e, in misura di poco inferiore (33,9%), come una scelta che «si collega al senso e allo scopo della mia vita». L'opzione meno scelta (9,7%), anche se non in misura minimale, è che afferma «Non è importante dare un senso al proprio lavoro»³⁷

Questi dati sono interessanti perché già solo in termini generali ci mostrano che meno del 50% collegano il lavoro al senso della vita. Nella differenza di genere, poi, vediamo che le donne sono quelle che pongono in relazione il lavoro al senso della vita, mentre gli uomini lo collegano più all'espressione delle proprie capacità. Ma questo dato pur essendo importante è comunque variabile da regione a regione, in quanto per esempio, relativamente agli aspetti di progettualità e senso attribuito al lavoro, si discostano significativamente dal sotto-campione degli uomini (residenti nelle regioni corrispondenti) le donne che abitano al Sud-Isole le quali fanno prioritario riferimento alla famiglia per le scelte lavorative, e le donne del Centro che ritengono che il senso del proprio lavoro debba essere un modo per esprimere le proprie capacità.

Nel complesso della ricerca però gli autori ritengono che i giovani «sono critici e sfiduciati, sì, ma non in se stessi e [sono] consapevoli delle reti sociali alle quali fare riferimento per non perdere la fiducia di inserirsi con efficacia nel mondo del lavoro»³⁸. Proprio a tal ragione, all'interno dell'interessante articolo si suggeriscono una serie di vie formative e strategie educative ancor oggi valide che mirano alla maggiore consapevolezza di sé e dello scenario lavorativo, come anche all'acquisizione di quelle che oggi potremmo definire in senso generale *soft skills* a partire da un lavoro sulla propria dimensione interiore.

³⁶ PAOLETTI P. - PAVONCELLO D. - DI GIUSEPPE T. - SERANTONI G., *I giovani e il lavoro: prospettive e ricerca di senso*, cit., p. 218.

³⁷ *Ivi*, p. 233.

³⁸ *Ivi*, p. 240.

3. Verso il tutor come il logo-educatore: alcuni aspetti pedagogici per l'IeFP

Quanto descritto nei precedenti paragrafi sugli apporti della logoterapia alla tematica del lavoro e della formazione della persona, si presenta come una cornice teorica di riferimento utile per impostare un discorso più squisitamente educativo in ambito di istruzione e formazione professionale (IeFP), dove sembra non vi siano studi specifici. Gli stimoli sono molti e ovviamente non è possibile raccogliarli in quest'ultimo paragrafo dell'articolo, motivo per cui, come già si diceva in sede introduttiva, la seconda parte di questo lavoro sarà quella dedicata a questa azione.

Certamente però già possiamo cogliere alcuni aspetti importanti che hanno un valore pedagogico per il nostro tempo. Primo fra tutti la centralità della persona nella sua globalità e questo anche quando si parla di lavoro o, meglio, quando si parla di orientamento e formazione ad esso. In un contesto moderno dove a volte il liberismo economico vorrebbe una formazione in funzione solo ed esclusivamente del mercato del lavoro, senza considerare le risorse interne della persona³⁹, risulta essere fondamentale non solo riflettere su quelle che in letteratura vengono definite *soft skills*, ma è anche necessario approfondire la tematica del senso che la persona dà al lavoro.

Proprio nell'ultimo articolo riportato, quello che potremmo definire più "statistico", nonostante la natura sperimentale del contributo, gli autori affermano che

È fondamentale infine riaffermare che il fatto di occuparci del nostro mondo interiore è divenuto un'imperante necessità non solo per i giovani ma anche per gli adulti che preparano i giovani al mondo e che creano condizioni e contesti adeguati a livello sociale ed economico. L'obiettivo di quanti si occupano di fornire strumenti di cambiamento è trasformare il disorientamento e l'incertezza in una più profonda ricerca sul senso e sul significato della propria vita. È infatti la consapevolezza delle proprie intime aspirazioni e delle domande di senso che darà ai giovani la possibilità di cambiare nel mondo che cambia creando nuove regole di vita e di condivisione⁴⁰.

Una seconda considerazione è l'idea di lavoro inteso come valore perché è una creazione, è un prodotto dell'essere umano. Il lavoro eleva la condizione dell'essere umano in base al significato che la persona dà ad esso. Il lavoro umano, specie in questo tempo, spesso viene paragonato al lavoro delle macchine, sia in termini di "sostituzione" che di pensiero (vedi l'intelligenza artificiale). In

³⁹ MACALE C., *Competenza e Occupabilità. Nodi educativi e occupazionali ancora da sciogliere anche sul piano politico*, in *Orientamenti Pedagogici*, vol. 70, n.1, pp. 5-14.

⁴⁰ PAOLETTI P. - PAVONCELLO D. - DI GIUSEPPE T. - SERANTONI G., *I giovani e il lavoro: prospettive e ricerca di senso*, cit., p. 242.

realtà Frankl ci dice che il prodotto del lavoro ha senso non tanto in riferimento alla performance, quanto al valore di atteggiamento collegato al valore creativo e di esperienza.

Il lavoro non è fine, ma strumento per l'educazione. Prima di educare per il lavoro, si educa con il lavoro. Il lavoro è mezzo di emancipazione non perché libera la massa, ma perché libera la persona. Non è una questione ideologica o razionale, ma una constatazione esperienziale che contribuisce a dare significato alla quotidianità. Come ha affermato Gatty:

E le tecniche e le macchine sono soltanto le concretizzazioni aleatorie di una facoltà di invenzione che si è confrontata con le cose. Quando l'azione è un miscuglio inestricabile di decisioni e di desideri, di riflessioni e di azioni, l'ordine del lavoro non si deduce da alcuna legge di ragione. L'invenzione e il lavoro derivano il loro peso da una esperienza delle cose e del mondo non riducibile ad alcuna scienza. E l'uomo che perfeziona l'apprendistato non è un sapiente positivo, ma un demiurgo.⁴¹

Porre l'attenzione sulla centralità e globalità della persona e dare valore al lavoro, significa (o dovrebbe significare) dare dignità pedagogica ai percorsi di Formazione Professionale. Cosa che può essere scontata sul piano teorico, ma in realtà sappiamo bene come in Italia la Formazione Professionale abbia sempre sofferto per far riconoscere la bontà della sua proposta educativa, nonostante gli ottimi risultati ottenuti⁴².

Il valore dell'istruzione e formazione professionale, quindi, non è dato solo dal contrasto al drop-out e dall'elemento di inclusività dei suoi percorsi⁴³, o dai possibili successi in termini di *placement*⁴⁴, ma anche dalla possibilità di incidere sul senso della vita in una popolazione adolescenziale che oggigiorno vive una sua criticità epocale legata alla mancanza di desiderio⁴⁵. Ecco la logoterapia può offrire uno spazio educativo e responsabile per riaccendere il desiderio principale dell'essere umano che è la felicità, intesa come realizzazione di senso. Certo è che, come dice Frank,

a nessuno può essere detto qual è il suo senso, essendo differente per ogni persona e in ogni momento. Ciò non toglie che è possibile che esistano itinerari validi per la realizzazione del senso, di carattere generale. In primo luogo, si può trovare un senso nell'attività professionale o in qualsiasi altro lavoro. In secondo luogo, lo si può

⁴¹ GATTY J., *Finalità dell'educazione*, (a cura di MATTEI F.), Anicia, Roma, 1994, p. 32.

⁴² MACALE C., *Influencias culturales en la compleja historia jurídico-educativa del trabajo en la escuela italiana*, in *Historia, Trabajo y Sociedad*, 12[2021], pp. 37-61.

⁴³ INAPP, *XX Rapporto di monitoraggio del Sistema di Istruzione e Formazione Professionale e dei Percorsi in Duale nella IeFP a.f. 2020-21*, Roma, 2023.

⁴⁴ SISTEMA INFORMATIVO EXCELSIOR, *Formazione professionale e lavoro*, Roma, 2022.

⁴⁵ IAVARONE M.L., *La recessione del desiderio all'origine del disagio giovanile*, in "Attualità Pedagogiche", 5[2023], n. 1, pp. 123-130.

trovare attraverso l'amore o l'esperienza di qualcosa di bello: la bellezza, la verità, l'arte, la cultura o l'esperienza di un'altra persona nella sua unicità, amandola"⁴⁶.

Ecco l'altro elemento importante: l'obiettivo di trovare un senso nel lavoro non è solo il frutto di un ragionamento, ma deve avere una sua ricaduta esistenziale, in quanto deve essere collegato alle diverse situazioni uniche e irripetibili della vita, che danno significato alla propria esistenza. Ecco perché nella connessione tempo e lavoro, l'affermazione il tempo è denaro per Frankl è rischiosa, in quanto è figlia di una concezione meccanicistica del tempo che non si confronta con il vuoto esistenziale a cui ogni persona è chiamata a rispondere. Bisogna distinguere il presentismo del tempo sociale, dalla vivacità esistenziale del tempo noetico⁴⁷. Già gli antichi greci ci ammonivano sulla necessità di distinguere il *chronos* dal *kairos* e questo monito è oggi più che mai valido.

In tal senso il tempo della formazione deve essere un tempo non solo per imparare come guadagnare un domani (sopravvivenza), ma anche e soprattutto per rispondere alla domanda di senso (vivere). Infatti, se il denaro o la carriera vengono considerati valori, allora, riprendendo il discorso sulla differenza fra *homo faber* e *homo patiens* il rischio più grande è quello di confondere il successo (o il piacere) con la realizzazione in una vita di significato, il tutto a discapito del benessere psicologico delle giovani leve.

Bibliografia

BOCCA G., *Pedagogia del lavoro. Itinerari*, Brescia, La Scuola, 1998.

BRUZZONE D., *Progettazione esistenziale e responsabilità educativa*, in Fizzotti E. (ed.), *Nuovi orizzonti di ben-essere esistenziale. Il contributo della logoterapia di V.E. Frankl*, Roma, LAS, 2005, pp. 173-194.

BRUZZONE D., *Logoterapia in azienda. L'intelligenza esistenziale nel management*, in "Ricerca di Senso", 9[2011], n.3, pp. 353-366.

FIZZOTTI E., *Logoteoria: Assunti antropologici*, in FIZZOTTI E. (a cura di), «*Chi ha un perché nella vita...*». *Teoria e pratica della logoterapia*, Roma, LAS, 1992, pp. 17-48.

FIZZOTTI E., *Logoterapia per tutti. Guida teorico-pratica per chi cerca il senso della vita*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2002.

FIZZOTTI E., *Dall'homo faber all'homo patiens*, in "Ricerca di senso", 2 [2004], n.1, pp. 35-49.

FIZZOTTI E., *Indipendenza, originalità e riesame del contesto culturale di Viktor E. Frankl. Le matrici filosofiche della logoterapia e analisi esistenziale*, in "Ricerca di Senso", 10[2012], n.3, pp. 297-328.

⁴⁶ FRANKL V.E., *La responsabilità non è un tabù*, in "Ricerca di Senso", 5[2007], n. 2, p. 161.

⁴⁷ XODO C., *Percorso tematico*, in MARI G. - MINICHELLO G. - XODO C., *Pedagogia generale per l'insegnamento nel corso di laurea in Scienze dell'educazione*, Brescia, La Scuola, 2014, pp. 187-251.

- FRANKL V.E., *Un significato per l'esistenza. Psicoterapia e umanismo*, Roma, Città Nuova Editrice, 1990².
- FRANKL V.E., *Senso e valori per l'esistenza. La risposta della logoterapia*, Roma, Città Nuova Editrice, 1998².
- FRANKL V.E., *Crisi economica e vita psichica dal punto di vista della consulenza giovanile*, in FRANKL V.E., *Le radici della logoterapia. Scritti giovanili 1923-1942*, (a cura di FIZZOTTI E.), Roma, LAS, 2000, pp. 98-102.
- FRANKL V.E., *Logoterapia e analisi esistenziale*, FIZZOTTI E. (a cura di), Brescia, Morcelliana, 2005⁶.
- FRANKL V.E., *La responsabilità non è un tabù*, in "Ricerca di Senso", 5[2007], n. 2, pp. 151-162.
- GATTY J., *Finalità dell'educazione*, (a cura di MATTEI F.), Roma, Anicia, 1994.
- GISMONDI A., *Orientare alla scuola e al lavoro*, in "Ricerca di Senso", 4[2006], n. 1, pp. 55-74.
- GISMONDI A., *Lo stress come causa potenziale di patologie. Il lavoro come opportunità di realizzare il senso della vita nella prospettiva di Viktor E. Frankl*, in "Ricerca di Senso", 10 [2012], n.1, pp. 81-104.
- IAVARONE M.L., *La recessione del desiderio all'origine del disagio giovanile*, in "Attualità Pedagogiche", 5[2023], n. 1, pp. 123-130.
- INAPP, *XX Rapporto di monitoraggio del Sistema di Istruzione e Formazione Professionale e dei Percorsi in Duale nella IeFP a.f. 2020-21*, Roma, 2023.
- LENT T. (a cura di), *Viktor E. Frankl. Anthology*, Xilibris, USA, 2004.
- LOMBARDI M.L., *Costruire un senso al lavoro*, in "Attualità in Logoterapia", 2[2000], n. 2, pp. 27-37.
- MACALE C., *Influencias culturales en la compleja historia jurídico-educativa del trabajo en la escuela italiana*, in *Historia, Trabajo y Sociedad*, 12[2021], pp. 37-61.
- MACALE C., *Competenza e Occupabilità. Nodi educativi e occupazionali ancora da sciogliere anche sul piano politico*, in *Orientamenti Pedagogici*, vol. 70, n.1., pp. 5-14.
- MANGIONE M.A., *Viktor Frankl maestro di interdisciplinarietà. Una lezione di grande attualità e piena di senso*, in "Ricerca di Senso", 10[2012], n.2, pp. 171-193.
- MASSAGLI E., *Appunti per la riscoperta della pedagogia del lavoro*, in "Pedagogia e vita", 79[2021], n.1, pp. 97-109.
- PAOLETTI P. - PAVONCELLO D. - DI GIUSEPPE T. - SERANTONI G., *I giovani e il lavoro: prospettive e ricerca di senso*, in "Ricerca di Senso", 14[2016], n.3, pp. 215-248.
- PAVONCELLO D. - C. FONZO., *L'orientamento permanente e l'inclusione sociale dei giovani: Prospettive di sviluppo*, in "Rassegna Cnos", 29[2013], n. 3, pp. 39-55.
- SISTEMA INFORMATIVO EXCELSIOR, *Formazione professionale e lavoro*, Roma, 2022.
- XODO C., *Percorso tematico*, in Mari G., Minichiello G. & Xodo C., *Pedagogia generale per l'insegnamento nel corso di laurea in Scienze dell'educazione*, Brescia, La Scuola, 2014, pp. 187-251

Testa, cuore e mano.

Una linea guida per l'educazione socio-emotiva nell'Istruzione e Formazione Professionale

ROBERTO FRANCHINI¹

«Solo ciò che colpisce l'uomo nella forza comune della natura umana, cioè nel cuore, nello spirito e nella mano, è per esso veramente, realmente e naturalmente formativo». È questa una delle innumerevoli affermazioni con le quali Johann Heinrich Pestalozzi insiste nei suoi scritti sulla triade formativa: testa, cuore e mano. Si dice persino che fosse solito bisbigliare continuamente queste tre parole, mentre si muoveva tra i giovani nella scuola di Neuhof.

Di recente anche David Goodhart, giornalista, analista e politico e scrittore molto noto in Inghilterra, pubblicando un volume dal titolo pestalozziano², ha messo in luce come nel mondo del lavoro l'eccessiva concentrazione sul cosiddetto lavoro intellettuale ha sbilanciato la comunità umana, svalutando il ruolo del cuore e delle mani.

Più di recente ancora, un gruppo di ricercatori facenti parte di un partenariato composto dall'Università Cattolica del Sacro Cuore e due enti di formazione professionale nazionali (ENAC dei canossiani e ENDOFAP degli orionini) ha condotto un progetto Erasmus+ dal titolo 3H (Head, Heart and Hands), avendo come obiettivo la costruzione di Linee Guida per l'introduzione dell'educazione socio-emotiva nei contesti scolastici (con particolare attenzione al mondo della VET - Vocational Education and Training).

Queste suggestioni di varia natura (storica, politica e di ricerca) sono del tutto coerenti con quanto raccomandato dagli organismi internazionali, riguardo alla necessità di incorporare i valori nel curriculum, fornendo ai giovani una bussola per il domani (Learning Compass)³. Insomma, mentre è ormai ampiamente condivisa l'idea che la scuola, in ogni suo settore (accademico o professionalizzante) debba fornire un'istruzione olistica, che tenga conto in egual misura delle componenti intellettive-cognitive e di quelle socio-emotive, risulta anche

¹ Università Cattolica di Milano.

² GOODHART D., *Head, Hand, Heart: Why Intelligence Is Over-Rewarded, Manual Workers Matter, and Caregivers Deserve More Respect*, Free Press, New York, 2020.

³ OECD, *Embedding Values and Attitudes in Curriculum: Shaping a Better Future*, OECD Publishing, Paris 2021, <https://doi.org/10.1787/aee2adcd-en>, ampiamente descritto e commentato in FRANCHINI R., *Incorporare i valori nel curriculum*, in *Rassegna CNOS*, 2/2023, pp. 81-96.

evidente come la mancanza di una formazione olistica possa aumentare il rischio di malessere e di abbandono scolastico. I tassi di abbandono, sebbene in calo in tutti i paesi europei negli ultimi anni, sono ancora elevati, e la pandemia di Covid-19 non ha fatto che aggravare la situazione, facendo emergere le criticità latenti e causando impatti duraturi sul benessere dei giovani. L'istruzione cerebrale, se così si può chiamare, anestetizza gli studenti, che al contrario hanno bisogno di essere motivati, attivi, appassionati e interiormente accesi.

1. Insegnare le competenze socio-emotive: è possibile?

Tra le competenze inserite nella bussola per il domani (Learning Compass) spiccano l'autoregolazione, la tenacia e l'imparare ad imparare, che, insieme ad altre attitudini, formano la capacità umana di generare valore, per sé stessi, per gli altri e per il mondo che verrà. Insomma, cosa bolle in pentola? Dove porta questa insistenza diffusa sulle cosiddette competenze socio-emotive? Si tratta di una vera novità, tale da ispirare progetti di miglioramento, oppure di retorica pedagogica, che lascerà intatta la scuola nella sua tradizionale identità?

Certamente ogni volta che l'umanità pensa che qualcosa sia importante, ne deriva la convinzione che quel qualcosa debba essere insegnato. Così, quando gli stati di fine Ottocento sono arrivati alla convinzione che fosse importante alfabetizzare tutti, ne è conseguito un progetto grandioso di diffusione capillare delle conoscenze e delle abilità di base, attraverso l'estensione globale del modello gesuitico di istruzione frontale, da realizzarsi in luoghi chiamati "aule", dove è possibile immaginare di trasmettere in modo efficiente e rapido una grande quantità di nozioni e operazioni.

Ora, questo approccio non è più attuale, e questo per due motivi: prima di tutto, l'alfabetizzazione, almeno per come veniva intesa, non è più un bisogno della popolazione giovanile e l'accesso alle conoscenze è oramai ampiamente diffuso, mentre il ruolo della abilità di base è diventato nel tempo sempre meno cruciale per la crescita dei bambini e dei giovani; in secondo luogo, per i nuovi bisogni (la bussola per il domani) quel modello, per così dire "meccanicistico" (aule, classi, cattedra, banchi, lezioni), è largamente inadeguato.

Probabilmente pochi o nessuno ha dubbi sul fatto che le competenze per il domani siano davvero il fondamento di un nuovo progetto educativo: abbiamo bisogno di uomini in grado di generare valore aggiunto, con il contributo della loro creatività. La questione è dunque un'altra: come è possibile farlo? Si possono insegnare le competenze umane? È possibile immaginare di utilizzare l'approccio tradizionale, semplicemente aggiungendo agli standard le competenze

socio-emotive? Ancora più radicalmente, le competenze socio-emotive possono essere considerate alla stregua di standard curriculari, tali da dover essere insegnate prima, e valutate poi?

La strada più semplice, che alcuni Paesi fuori dai nostri confini hanno già intrapreso, è quella di aggiungere agli standard alcune competenze, pianificando attività che tendono a promuoverle, per poi misurarne gli esiti. In questa via, è come se l'educazione socio-emotiva⁴ rappresentasse una disciplina ulteriore, un tempo specifico durante il quale un insegnante (educatore?) organizza attività, generalmente sotto forma di gioco, un po' come accade nei luoghi dove si fa educazione extra-scolastica.

È da notare come nei Paesi dove accade questo normalmente aumentano in modo significativo gli apprendimenti in ambito delle discipline tradizionali, come l'inglese, la matematica e le scienze, risultato che ha convinto gli scettici nella scelta di inserire l'educazione socio-emotiva dentro gli standard.

Occorre tuttavia sottolineare anche due potenziali punti deboli di questa scelta: il primo, che l'educazione socio-emotiva possa essere vista non come un obiettivo che ha dignità in se stesso, ma come mero strumento rispetto agli apprendimenti disciplinari; il secondo, ancora più grave, che questa scelta potrebbe far salva l'idea che l'impianto della scuola nel suo complesso possa rimanere identico, lasciando intatti copione, ruoli e routine. Si tratterebbe di una sorta di contraddizione: mentre si insegnano virtù umane come iniziativa, collaborazione e creatività, si mantiene un contesto nel quale non è richiesto di esercitarle.

Insomma, il rischio dei sistemi scolastici è quello di mettere vino nuovo in otri vecchi, immaginando che le caratteristiche umane possano essere semplicemente insegnate, inserendole all'interno di uno standard, che a sua volta si trasforma in un programma, in una sorta di algoritmo meccanicistico di insegnamento-apprendimento (ad esempio immaginando che per diventare civici occorra studiare la Costituzione).

Ecco dunque la seconda possibile via (che di per sé non esclude la prima): la scuola crea un ambiente di apprendimento in cui gli studenti sono chiamati ad avere iniziativa, a collaborare e a creare, e questo in ogni ambito culturale. Per andare verso questa prospettiva, la scuola non è chiamata a "fare di più" (ad esempio aggiungendo nuovi segmenti curriculari, o nuovi elementi di valutazione), ma a fare di meno, togliendo elementi di controllo e standardizzazione, e restituendo agli studenti quanto più spazio e tempo possibile in termini di autodeterminazione. Si tratta dunque di un approccio trasversale e contestuale, che richiede non un'aggiunta, ma un profondo ripensamento della visione pedagogica e del modo di organizzare il fatto educativo: iniziativa, collaborazione e

⁴ Universalmente denominata Social Emotional Learning (SEL).

creatività diventano così le caratteristiche umane richieste (e stimolate) in ogni settore disciplinare.

La seconda via è dunque davvero ambiziosa, al punto da richiedere una svolta paradigmatica: da aule a spazi di apprendimento, da orari a tempi di lavoro, da docenti frontali a educatori laterali, da risorse lineari alla disponibilità di un'ampia varietà di stimoli e fonti culturali. È evidente, infatti, che non è lecito applicare alle competenze socio-emotive lo schema didattico tradizionale: per realizzare uno scenario di questo genere occorre con coraggio mettere mano non solo al curriculum, ma all'ambiente fisico e relazionale, pensato non per "gestire la classe", ma per generare talento, creatività e capitale sociale.

2. Allineare la scuola all'educazione

È con questi intenti che, spinti dal carisma educativo dei loro fondatori, ENAC ed ENDOFAP, col supporto scientifico dell'Università Cattolica del Sacro Cuore⁵, erano interessati a costruire un percorso di cambiamento, anche confrontandosi con esperienze significative, con l'intento di rispondere ad alcuni bisogni, rilanciando la capacità educativa dei formatori e delle organizzazioni nel loro complesso. Le questioni iniziali possono essere così riassunte:

- superare le difficoltà nell'applicazione quotidiana di metodologie di Problem Based Learning e Project Based Learning, fondamento dei cosiddetti "compiti reali". Una certa passività dei giovani a ricoprire un ruolo attivo nella didattica è probabilmente da collegare ad una carenza di competenze socio-emotive, così importanti per poter lavorare in modo attivo e cooperativo (lavorare in gruppo, mediazione, collaborazione, resilienza, coraggio, autostima, fiducia, intraprendenza, etc.);
- accentuare un lavoro di accoglienza attiva, che trasformi il rapporto tra l'istituzione e gli allievi, generando una situazione di benessere, tale da costituire l'*humus* in cui possono nascere motivazione all'apprendimento, culturale e professionale; infatti, mentre un tempo gli allievi che arrivavano all'istruzione e formazione professionale, seppure poco propensi allo studio teorico, erano generalmente motivati dalla pratica lavorativa del settore di riferimento, oggi mostrano una scarsa propensione anche rispetto all'ambi-

⁵ Nell'ambito del progetto 3H (Head, Heart, Hand), finanziato dal programma Erasmus+, gli enti citati sono stati protagonisti di una serie di visite di bench-marking e di individuazione di buone prassi nell'ambito dell'educazione socio-emotiva (SEL: Social Emotional Learning) di adolescenti accolti presso organizzazioni di istruzione e formazione professionale, in alcuni paesi europei (Finlandia, Spagna, Olanda).

to professionale di riferimento, denotando un rapporto molto conflittuale con l'istituzione formativa in generale, dovuta probabilmente agli ordini di scuola precedenti, e al processo di etichettamento sociale cui probabilmente sono stati sottoposti;

- sviluppare competenze educative da parte dei docenti/formatori, la cui mentalità prevalente è sovente di tipo istruzionale (o didattica), legata a conoscenze e abilità specifiche, e a forme strutturate e standardizzate di trasmissione (lezione frontale, modeling laboratoriale, etc.). Per la promozione delle competenze socio-emotive occorre dotare il personale di metodologie provenienti dal mondo dell'educazione territoriale, come ad esempio il colloquio educativo, l'animazione, il gioco, la progettazione personalizzata, etc.

Queste sfide richiedono un ripensamento nei fini e nei metodi, ovvero nel "cosa" e nel "come" insegnare:

- sul *cosa*, si è giunti alla convinzione che non è più rimandabile il momento di adottare un approccio esplicito all'educazione personale e sociale, responsabilizzando in modo più chiaro l'istituzione formativa (e i formatori) su questo modo di intendere gli esiti del processo educativo; si tratta di un'opzione fondamentale, volta all'adozione "senza se e senza ma" di un curriculum socio-emotivo, da costruire ad hoc oppure da scegliere entro la vasta gamma di modelli ad oggi esistenti (Big Five⁶, Learning Compass⁷, Entrecomp⁸, LO-RIC di Pixl Hedge⁹, etc.);
- la questione da affrontare, centrale nel progetto 3H, riguarda però il *come*... una volta adottata una cornice di riferimento, come riformare le prassi operative, nel segno del primato dell'educazione? Come far evolvere il DNA organizzativo delle istituzioni formative, che costituisce una sorta di "educatore implicito"¹⁰?

A partire da questo scenario, il progetto 3H si è posto le seguenti finalità e obiettivi:

- mediante specifiche raccomandazioni, incoraggiare le organizzazioni formative a dedicare un tempo esplicito all'educazione personale e sociale, at-

⁶ GOLDBERG L.R., *The structure of phenotypic personality traits*, American Psychologist, 48(1), 1993, pp. 26-34.

⁷ OCSE, Future of Education and Skills 2030, cfr. <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/>

⁸ Cfr. <https://www.entrecompitalia.it/>

⁹ Cfr. ad esempio <https://www.hopeacademy.org.uk/2599/loric#>

¹⁰ Cfr. FRANCHINI R., *L'educatore implicito; l'aspetto organizzativo nella Formazione professionale. Comunità, figure, alleanze*, in *L'Intelligenza nelle mani. Educazione al lavoro nella Formazione Professionale*, Rubbettino, 2014, pp. 243-267.

traverso metodologie legate all'animazione socio-educativa; questa azione potrebbe essere particolarmente importante all'inizio di un percorso (per analogia al team-building spesso utilizzato dalle aziende), ma al contempo richiede un'integrazione continua con l'intero progetto formativo;

- promuovere attività che contribuiscano a creare negli allievi un senso di benessere e di appartenenza, allargando i fini della scuola, da esigenze di pura crescita a un più ampio ventaglio di bisogni esistenziali, in coerenza col modello delle 3B (Being, Belonging, Becoming);
- nell'ambito degli assi culturali, favorire una didattica attiva, in cui il protagonismo degli studenti, la centratura su problemi/progetti, la dimensione collaborativa/cooperativa siano gli elementi cardine per favorire la crescita personale, prima e oltre il singolo apprendimento disciplinare;
- inserire le competenze personali e sociali nella valutazione (ciò che non si valuta... non conta!);
- contribuire al rinnovamento dell'identità del formatore, allineando le sue competenze ad un profilo educativo, complementare a quello, più tradizionale, di insegnante.

3. Dalle dichiarazioni di principio alle Linee Guida

L'introduzione dell'educazione socio-emotiva richiede non soltanto un'assunzione di principio (sul piano degli enunciati pedagogici, o dei progetti educativi), ma anche e soprattutto una chiara pianificazione delle ricadute didattiche ed organizzative, con riferimento anche alla trasformazione dell'identità dell'insegnante.

Insomma, come costruire un curriculum socio-emotivo, dotandosi al contempo degli elementi organizzativi atti a favorirne l'attuazione? Come introdurre la prospettiva socio-emotiva nel lavoro quotidiano con gli studenti? Quali metodologie possono essere adottate per aiutare gli studenti ad essere autoregolati e motivati, rimanendo tenacemente fermi nell'operosa intenzione di apprendere? Come organizzare spazi, tempi e risorse scolastiche per favorire questo tipo di progettualità?

Per dare un contributo alle policy di riforma dei sistemi formativi, il progetto 3H ha costruito e validato Linee Guida sull'educazione socio-emotiva nei percorsi di istruzione e formazione¹¹. Il documento si articola in quattro ambiti

¹¹ 3H project. Head-Heart-Hand. Linee Guida sull'educazione socio-emotiva nei percorsi di istruzione e formazione, visibile e scaricabile dai siti istituzionali enac.org e endofap.org. La pubblicazione delle Linee Guida è stata curata da un gruppo di ricercatori dell'Università

(pedagogico, organizzativo, didattico e sul ruolo dell'insegnante), esprimendo in ciascuno di essi alcune Raccomandazioni e, a seguire, alcune Indicazioni Pratiche, in modo tale da esprimere una concreta direzione per i progetti di cambiamento, collegando gli aspetti pedagogici a quelli organizzativi, le indicazioni didattiche all'identità e ai compiti dell'insegnante educatore.

3.1. Ambito pedagogico

Le raccomandazioni seguono il filo di una riflessione sul compito educativo della scuola, sul suo impatto sociale, sull'educazione in sé e sulle sue finalità, sulla considerazione degli alunni come protagonisti del proprio apprendimento e della costruzione del proprio futuro, ma con le specificità e i compiti evolutivi legati alla loro età e contestualizzati nell'epoca in cui si trovano a crescere. Cuore di questa sezione è la necessità che le scuole adottino esplicitamente un curriculum socio-emotivo o facendo riferimento a quadri di competenze già esistenti (ad esempio quello del Learning Compass) oppure creandone uno, per poi progettare nelle esperienze didattiche e valutarlo con appositi strumenti.

Nel dettaglio, le Linee Guida offrono le seguenti Raccomandazioni¹²:

1. *Considerare l'educazione come cura, non solo come insegnamento e apprendimento*: la scuola deve adottare un'idea di educazione come "cura" della persona con il suo vissuto/sistema relazionale, non soltanto come "insegnamento-apprendimento", per far sì che la competenza socio-emotiva venga considerata pienamente tra i propri compiti. La scuola deve non «solo insegnare», ma educare facendo rete con la famiglia e altri enti del territorio. Il linguaggio tecnicistico limitante del "compito dell'insegnare" spesso costituisce una barriera difensiva eretta dagli adulti proprio verso gli aspetti socio-emotivi sollevati dalla relazione educativa. Anche tradurre il bisogno di cura delle dimensioni socio-emotive in termini di semplice addestramento (training), insegnamento (teaching) o trasmissione di "competenze" o "abilità" socio-emotive è riduttivo, e in ultima analisi inefficace se non viene messa al centro la presenza di relazioni di cura.
2. *Mettere al centro la mission e la pedagogia della scuola, il suo contributo sociale e generativo*: la scuola, consapevole della cultura educativa che conno-

Cattolica del Sacro Cuore, e precisamente da, in ordine alfabetico: Chiara Bellotti, Valeria Della Valle, Roberto Franchini, Rita Locatelli, Dalila Raccagni, Emanuele Serrelli, Aurora Torri, Paola Zini.

¹² Nel testo completo, a cui rimandiamo, le Raccomandazioni vengono ulteriormente declinate in Indicazioni Pratiche.

ta la sua identità, deve pensarsi e viverci come attore generativo, in azione sistemica con il territorio, la comunità e la società. Coerente con la propria mission, sarà in grado di motivare l'importanza della crescita socio-emotiva e di esprimerla in modo sostenibile. Una vera ed efficace educazione socio-emotiva richiede infatti fondamento in una visione allargata di presenza e responsabilità sociale. In questo modo la scuola offrirà ai propri studenti non solo un maggior numero di occasioni, molteplici esperienze e contesti di sperimentazione

3. *Esplicitare e utilizzare i modelli interpretativi della competenza socio-emotiva e delle intelligenze multiple*: la scuola assume il modello delle intelligenze multiple e dell'apprendimento multi-situazionale. A partire da questo, riflette e si interroga sui modelli interpretativi della competenza socio-emotiva, a partire da conoscenze rigorose, al fine di tradurle in maniera semplice e diversificata. La scuola esplicita chiaramente, in accordo con i diversi attori del processo educativo (studenti, insegnanti, famiglie, altri) il proprio approccio, che andrà a guidare la progettazione, la valutazione, il supporto e il feedback reciproco dell'intera esperienza scolastica.
4. *Tenere conto dell'età degli alunni e dei loro obiettivi di crescita*: la scuola, insieme alla comunità educante, si dispone ad accompagnare i propri studenti riconoscendo la loro unicità, con i relativi bisogni e compiti di crescita, adottando un approccio rispettoso e supportivo, non giudicante e non idealizzante. D'altra parte, la scuola tiene conto che ogni età o fase della vita è contraddistinta da specifici obiettivi di crescita, problemi e peculiarità. Lo sviluppo socio-emotivo legato ad aspetti identitari è preponderante in tutte le fasi di crisi e di passaggio, ma è in adolescenza e giovinezza che questo aspetto assume lo status di primario obiettivo di crescita, nonché di sede delle principali preoccupazioni e problematiche delle ragazze e dei ragazzi.
5. *Tenere conto delle trasformazioni sociali e delle differenze generazionali*: la scuola è chiamata a evitare facili giudizi (negativi) intergenerazionali e a disporsi ad accompagnare i giovani, cercando di comprendere la loro visione di sé, del mondo e del futuro. La scuola, favorendo un rapporto reciproco di fiducia, supporta la studentessa e lo studente nella consapevolezza di sé e nella lettura del contesto in cui ella/egli agisce e costruisce il proprio progetto di vita. La scuola dovrebbe essere altresì attenta a comprendere e accettare linguaggi, abitudini cognitive e comportamenti che differiscono tra le generazioni, tenendo in considerazione la sfida delle tecnologie digitali e delle identità multiple.
6. *Tenere conto dell'unicità della persona, del suo protagonismo attivo nell'educazione e del valore della relazione tra pari*: la scuola adotta una visione

reciproca dell'apprendimento. L'alunno mentre apprende insegna, così come l'insegnante mentre insegna apprende. La scuola considera la persona in crescita un soggetto attivo, interessato, partecipe e responsabile del proprio percorso. Dunque, la scuola offre numerose possibilità e occasioni di scelta da parte dello studente e di personalizzazione dell'apprendimento (dall'altra deve far sì che i propri studenti vengano conosciuti e seguiti personalmente, proponendo loro obiettivi educativi e formativi che tengono conto del particolare punto di partenza e delle risorse a disposizione. L'empowerment degli allievi passa anche da una profonda valorizzazione della relazione tra pari come luogo elettivo di crescita, una valorizzazione che si esprime mediante la preponderanza del lavoro di gruppo, ma anche nella valorizzazione di attività autonome, più o meno strutturate, di gruppi di studenti.

3.2. Ambito organizzativo

Particolarmente delicate e importanti, le raccomandazioni di carattere organizzativo entrano nel vivo dell'articolazione dei tempi e degli spazi scolastici, prevedendo una diversificazione delle situazioni di apprendimento, la possibilità di percorsi differenziati e personalizzati che tengano anche conto di particolari momenti di crisi che gli alunni possono attraversare. Uno dei temi chiave oggetto di raccomandazioni è anche quello delle relazioni scuola-territorio: l'organizzazione educativa deve entrare all'interno di reti di co-progettazione (dando corpo e concretezza ai *patti di comunità*), promuovendo o collaborando a iniziative di impatto sociale, consentendo agli studenti di partecipare attivamente ad esperienze di bene, nello spirito del *service learning*.

Nel dettaglio, le Linee Guida offrono le seguenti Raccomandazioni:

1. *Riservare tempi, spazi e ruoli specifici all'educazione socio-emotiva*: la scuola deve organizzare tempi e spazi dedicati all'educazione socio-emotiva, gestiti da figure formate e competenti e con pratiche e strumenti appropriati che permettano di aprire uno spazio di riflessione condiviso e un riconoscimento, sostenuto poi anche negli altri spazi e tempi dell'organizzazione. È altresì opportuno attribuire ruoli e deleghe specifici sull'educazione socio-emotiva.
2. *Prestare particolare attenzione all'accoglienza e all'accompagnamento nei momenti di passaggio*: la scuola deve dedicare particolare attenzione alle coorti di studenti durante i delicati periodi di transizione, innanzitutto nel primo periodo di arrivo nella scuola (accoglienza). Altre piccole e grandi transizioni possono essere l'inizio di nuove esperienze come ad esempio stage e alternanza scuola-lavoro, il passaggio tra anni formativi, la conclusione del

percorso. Queste fasi di transizione anche identitaria sono certamente tempi di forti emozioni, e dunque di forte bisogno di supporto, ma anche di grandi opportunità per l'educazione socio-emotiva.

3. *Prevedere percorsi di riflessione per tutti gli studenti, con particolare attenzione a quelli in difficoltà*: la scuola deve fare in modo che gli studenti a rischio, prima di interrompere il percorso scolastico, possano beneficiare di un periodo di riflessione in cui, in gruppo e con adulti di riferimento, possano lavorare su di sé in relazione con gli altri. Ciò al fine di divenire maggiormente consapevoli delle dinamiche socio-emotive che sono alla base delle difficoltà e degli insuccessi, riflettere sui propri progetti e sulle proprie strategie, rimotivarsi e tentare strade alternative oppure in ogni caso operare scelte più lucide e ponderate, guadagnando anche una incrementata conoscenza di sé.
4. *Diversificare le situazioni all'interno della scuola e permettere la loro combinazione da parte dei docenti e degli studenti*: la scuola deve evitare il più possibile la costruzione di spazi e tempi ripetitivi, prevedendo tutta una serie di attività che sfruttino al massimo un contesto già di per sé ecologicamente diversificato. L'aula tradizionale (con banchi tutti orientati verso la lavagna e la cattedra) mantiene un valore e una funzione per alcuni tipi di attività, ma per altre tipologie di attività sono più funzionali spazi all'aperto, laboratori e botteghe, salotti, bar, aule con schermi interattivi, palestre, spazi studio individuali, la strada, la fermata dell'autobus, una conference call, una chat, un social network e ogni altra situazione pensabile. La diversificazione delle situazioni non è solo conseguenza di particolari attività previste, ma rappresenta di per sé una prassi educativa.
5. *Instaurare relazioni generative di comunità all'interno della scuola e con il territorio*: la scuola deve diventare una "impresa generativa", cioè un attore con un positivo impatto sociale e ambientale sulle comunità di cui fa parte. Deve quindi innanzitutto sforzarsi di stabilire, coltivare e rinnovare relazioni di collaborazione e di impresa comune con il territorio, comprendendo in questo anche le famiglie dei propri studenti (ben al di là di una visione ristretta del "rapporto scuola-famiglia"). Aprirsi al territorio significa partecipare alla vita delle comunità, ascoltandone i bisogni e portandoli all'interno dell'organizzazione come motore di rinnovamento e fondamento di azione; significa cercare continuamente "patti di collaborazione" reciprocamente benefici, significa saper comunicare il lavoro della scuola ed avere relazioni di fiducia nelle quali sia anche possibile chiedere e ricevere supporto (si vedano ad esempio i patti educativi di comunità previsti dal "Piano scuola 2020-2021", molto più che strumento di "ripartenza" dopo il Covid-19). Come espresso nella LG 1.2, per l'educazione socio-emotiva degli studenti questo approccio

costituisce sia un esempio e un fondamento motivazionale, sia l'assicurazione di una molteplicità di contesti di sperimentazione di sé.

6. *Instaurare processi ciclici e collegiali di progettazione, verifica e miglioramento continuo*: la scuola deve strutturare al proprio interno sistemi di progettazione collegiale che tengano conto, tra gli altri, degli obiettivi di educazione socio-emotiva degli alunni, e che abbiano effetto sulla comunità-scuola creando un clima di collaborazione e stima, facendo sentire partecipi e orientati da alcuni valori e obiettivi di fondo tutti gli adulti, in tutti i ruoli. Perché tutto ciò si verifichi, i sistemi di progettazione devono essere strutturati e curati, non lasciati al caso o alla buona volontà del personale; devono inoltre essere saldamente collegati a periodiche valutazioni e rilevazioni degli impatti, a partire dalle quali è possibile compiere scelte di miglioramento nel tempo.

3.3. Ambito didattico

Sul piano più consueto degli orientamenti didattici, le Linee Guida esplorano la centralità del lavoro in gruppo, concepito non solo come strumento in vista di apprendimenti culturali, ma anche e soprattutto come fine esplicito dell'organizzazione educativa. Cooperare, infatti, non è soltanto una strategia didattica, ma in primo luogo un obiettivo curricolare. Oltre agli elementi relazionali, altri aspetti dell'educazione socio-emotiva (come l'autoregolazione, la tenacia e la motivazione) richiedono l'impostazione di un apprendimento per progetti e per problemi (*problem and project based learning*). In generale, questa sezione raccomanda un approccio esplicito all'educazione socio-emotiva, considerandola non soltanto come una dimensione trasversale ai percorsi disciplinari, ma come un ambito specifico del progetto didattico, cui dedicare ore e spazi appositi. Per questo, il documento indugia anche su alcune modalità per la costruzione del curricolo e per la progettazione didattica collegiale.

Nel dettaglio, le Linee Guida offrono le seguenti Raccomandazioni:

7. *L'educazione socio-emotiva può essere integrata nella didattica curricolare se prima è oggetto di una didattica dedicata*: l'approccio all'educazione socio-emotiva deve essere esplicito, prevedendo attività didattiche specificamente dedicate che si avvantaggiano di situazioni, contesti e metodologie diversificati. Queste attività possono essere affidate a figure formate e qualificate, ma devono coinvolgere anche gli insegnanti. In questo modo la scuola potrà formulare ai propri insegnanti richieste più precise in merito all'educazione socio-emotiva, collegate a un modello di "competenza socio-emotiva" definito e condiviso e collegato a una visione delle molteplici intelligenze.

8. *Applicare un curriculum "per competenze" e considerarne le implicazioni socio-emotive*: la scuola organizzerà un curriculum "per competenze" e orienterà l'attenzione di insegnanti e studenti alle dimensioni socio-emotive della competenza. Il contesto scolastico può divenire sensibile agli indizi di competenza socio-emotiva, elaborando modalità per sottolinearne l'importanza, per inserirli nel curriculum e valorizzarli.
9. *Privilegiare il lavoro di gruppo e assicurare molteplici feedback*: la scuola deve privilegiare il lavoro di gruppo tra pari. I gruppi possono essere omogenei o eterogenei, assortiti di volta in volta secondo criteri differenti (classe, età, interessi, livelli di abilità). L'apprendimento è sempre socialmente costruito e relazionale. Il gruppo è un'unità naturale in ambito educativo, ma è anche una forma tipica di organizzazione del lavoro e della vita sociale in genere. Consentire agli studenti di lavorare in gruppi e favorire il benessere al loro interno è un obiettivo chiave dell'istruzione socio-emotiva. Molte delle pratiche basate sul gruppo hanno obiettivi legati alle competenze del lavoro di squadra. Gli studenti imparano a conoscersi, scoprono come ognuno di loro agisce e si comporta in situazioni che richiedono una soluzione, ricevono un feedback sulle loro qualità, sul loro sviluppo e sul loro modo di agire in una situazione di gruppo.
10. *Privilegiare il lavoro per problemi e progetti*: la scuola organizzerà l'insegnamento e la valutazione utilizzando come principi organizzatori il Problem Based Learning e il Project Based Learning. Questi approcci didattici ampiamente studiati sono legati alla motivazione e allo sviluppo di abilità e competenze trasversali, tra cui quelle socio-emotive. Le pratiche basate sui problemi sono quelle che si concentrano sui problemi reali dello studente, puntando a individuare soluzioni praticabili (perciò intrinsecamente molto interessanti per lo studente). Il Project Based Learning coinvolge gli studenti in percorsi di progettazione e realizzazione di attività e prodotti autentici. Le attività di PBL richiedono che gli studenti possano lavorare in gruppi per prolungati periodi di tempo allo studio e alla risoluzione di un problema, di una questione, di una sfida, autentici, coinvolgenti e complessi, acquisendo in tal modo conoscenze e competenze.
11. *Consentire il più possibile l'apprendimento auto-diretto*: la scuola deve offrire numerose possibilità e occasioni di scelta da parte dello studente e di personalizzazione dell'apprendimento. Educazione socio-emotiva significa infatti anche empowerment (cf. LG 1.5), ovvero favorire il raggiungimento di una maggiore consapevolezza e conoscenza di sé stessi, l'esercizio della competenza di fare scelte informate, anche personalizzando il proprio percorso formativo.
12. *Diversificare la valutazione*: la scuola sceglie i propri criteri di valutazione delle competenze socio-emotive, preferibilmente in forma di rubrica, ovvero se-

lezionando gli indicatori e i livelli di espressione di questa particolare tipologia di competenza. Dato il particolare tipo di competenza la valutazione deve tenere in considerazione anche evidenze relative a contesti extrascolastici. Le competenze socio-emotive si prestano sia a valutazione formativa (utile a dare feedback ed evidenziare percorsi di miglioramento) sia a valutazione sommativa utile al successivo sviluppo personale, formativo e professionale.

3.4. Competenze, selezione e formazione degli insegnanti

L'ultima parte delle Linee Guida riguarda le competenze e la formazione continua dell'insegnante e del formatore, con riguardo alla necessità di potenziare le dimensioni socio-emotive della sua figura e della sua azione quotidiana. La scuola deve occuparsi di molti aspetti per valorizzare gli insegnanti, tutelandoli, stimolando la collaborazione tra loro e la loro creatività, per realizzare una cura educativa che non si limiti all'apprendimento intellettuale e operativo, ma anche e soprattutto alla formazione umana. Sono gli insegnanti, infatti, la risorsa fondamentale per costruire relazioni educative, sia nell'ambito micro dell'aula e della scuola, che nell'ambito macro dei contesti sociali e generativi.

Nel dettaglio, le Linee Guida offrono le seguenti Raccomandazioni:

13. *Nella selezione degli insegnanti valutare anche la competenza e le abilità spendibili nell'educazione socio-emotiva:* nel selezionare gli insegnanti la scuola deve tenere conto non soltanto del sapere accademico e delle abilità professionali specifiche; è necessario ingaggiare adulti che siano disponibili alla comprensione e all'accompagnamento degli alunni, e quindi aperti agli aspetti socio-emotivi del loro sviluppo e della loro esperienza. Una volta in servizio l'insegnante potrà apprendere nuove conoscenze specifiche sullo sviluppo socio-emotivo e sulla comunicazione e affinare le abilità per l'educazione socio-emotiva, ma la competenza (intesa come forza organizzatrice per l'azione efficace in vista di risultati attesi e di valori) deve essere già posseduta e deve essere utilizzata come criterio di selezione tra i candidati insegnanti. La competenza educativa (comprensiva di aspetti socio-emotivi) può essere inferita dalle esperienze presenti nel CV, da interviste e da strumenti di rilevazione specifici (simulazioni, questionari). La competenza professionale e quella accademica implicano certo dimensioni socio-emotive, ma queste non coincidono con la competenza necessaria per l'educazione socio-emotiva di alunni in età adolescenziale e giovanile.
14. *Valorizzare la relazione educativa:* La scuola deve mettere al centro la relazione educativa, una relazione tra adulto e studente contraddistinta da reci-

procità, continuità, intenzionalità, progettualità e apertura. Queste caratteristiche si declinano diversamente a seconda dei diversi ruoli degli adulti di riferimento. La reciprocità dovrà ad esempio trovare una forma particolare in relazioni strutturalmente asimmetriche come quella tra insegnante e alunno, mentre sarà più connaturata in relazioni tutoriali o di sostegno. La progettualità, d'altra parte, connaturata alla relazione insegnante-alunno, dovrà trovare forme differenti in relazioni più paritarie.

15. *Offrire supporti organizzativi per una professione ad alta intensità emotiva, come il lavoro d'équipe, la supervisione e l'apprendimento trasformativo*: la scuola deve supportare gli insegnanti nel loro lavoro, che appartiene alla categoria dei lavori ad alta intensità emotiva; deve quindi prevedere al proprio interno figure professionali, tempi e modalità per il confronto in équipe, di supervisione, di apprendimento trasformativo. Il ruolo di insegnante richiede infatti un "lavoro emozionale" ed è esposto a continue interazioni con l'emotività degli allievi, attraversa episodi di difficoltà con i quali si confronta qui ed ora in solitudine, deve esprimere determinate emozioni e generare stati emotivi nel gruppo degli allievi. Spazi individuali e di gruppo di elaborazione dell'esperienza sono vitali non soltanto per la prevenzione del temuto burnout, ma anche per il mantenimento e il miglioramento della competenza educativa e della capacità di accompagnare gli studenti anche nel loro sviluppo socio-emotivo.
16. *Valorizzare le relazioni e curare lo sviluppo di comunità inclusive anche tra gli insegnanti*: la scuola deve impegnarsi a creare occasioni di incontro e condivisione tra tutti gli insegnanti della scuola, favorendo una cultura della collaborazione, superando una visione solipsistica dell'insegnamento e costruendo in primo luogo tra gli insegnanti un senso di comunità, di destino comune e di rispetto reciproco. Le relazioni tra insegnanti sono per gli alunni una fonte (troppo spesso negativa) di educazione socio-emotiva: svolgono la funzione di esempio e costituiscono l'ecosistema in cui vengono compiute scelte che coinvolgono gli alunni stessi. Dinamiche emotive negative o addirittura tossiche nel corpo insegnante non possono che invalidare ogni tentativo di guadagnare una leadership (anche se invero consentono a singoli insegnanti di "spiccare" ed essere particolarmente apprezzati dagli studenti). Al contrario, la comunità insegnante deve diventare un contesto educante e dare l'esempio.
17. *Offrire strumenti di valutazione e pratiche per l'educazione socio-emotiva, e premiarne lo sviluppo*: la scuola deve offrire ai propri insegnanti suggerimenti, strumenti e pratiche esplicite da seguire nel loro lavoro per la cura della dimensione socio-emotiva, ma anche per l'apprezzamento degli aspet-

ti socio-emotivi che gli alunni esibiscono nelle loro attività didattiche e prestazioni scolastiche. Queste risorse naturalmente devono essere coerenti con il modello della competenza socio-emotiva scelto e portato avanti dalla scuola (cf. LG 1.3); devono essere fornite e spiegate agli insegnanti attraverso periodici corsi di formazione *hands on*. Infine, anche gli insegnanti possono essere riconosciuti nella loro possibilità di innovazione, e stimolati a produrre pratiche e strumenti di valutazione e di feedback che siano trasferibili e scalabili, avendo poi opportune sedi perché queste innovazioni siano premiate e diffuse ai colleghi.

18. Valorizzare le relazioni e curare lo sviluppo di comunità inclusive anche tra gli insegnanti: la scuola deve impegnarsi a creare occasioni di incontro e condivisione tra tutti gli insegnanti della scuola, favorendo una cultura della collaborazione, superando una visione solipsistica dell'insegnamento e costruendo in primo luogo tra gli insegnanti un senso di comunità, di destino comune e di rispetto reciproco. Le relazioni tra insegnanti sono per gli alunni una fonte (troppo spesso negativa) di educazione socio-emotiva: svolgono la funzione di esempio e costituiscono l'ecosistema in cui vengono compiute scelte che coinvolgono gli alunni stessi. Dinamiche emotive negative o addirittura tossiche nel corpo insegnante non possono che invalidare ogni tentativo di guadagnare una leadership (anche se invero consentono a singoli insegnanti di "spiccare" ed essere particolarmente apprezzati dagli studenti). Al contrario, la comunità insegnante deve diventare un contesto educante e dare l'esempio.

4. Conclusione

Come è evidente, le Linee Guida tracciano un orizzonte ambizioso, che richiede coraggiose strategie di cambiamento, del quale intendono tracciare possibili rotte. Le direzioni del rinnovamento sono molteplici, e tra loro collegate: non basta dichiarare nuove mete pedagogiche, nell'alveo delle competenze per la vita, ma occorre rintracciarne le ricadute a tutti i livelli, coinvolgendo tutte le figure e tutti i processi organizzativi in un ampio ripensamento di scopo, obiettivi, itinerari, metodologie e sistemi di verifica. Se la spinta riformatrice si fermasse ad un solo aspetto del complesso intreccio politico ed istituzionale, o peggio ancora alle mere enunciazioni di principio (lasciando intatto il ritualismo ripetitivo del *fare scuola*), sarebbe come evidenziare le contraddizioni, rischiando di esacerbare una certa sensazione di stanchezza e mancanza di senso, subdolamente diffusa negli attori del solito copione scolastico (giovani, famiglia, insegnanti, formatori, dirigenti, etc.). C'è bisogno di attingere ai valori,

pensarne le ricadute, realizzarne con coraggio gli effetti. D'altronde, come affermava Einstein, non possiamo pretendere che le cose cambino, se continuiamo a fare le stesse cose.

Bibliografia

FRANCHINI R., *L'educatore implicito; l'aspetto organizzativo nella Formazione professionale. Comunità, figure, alleanze*, in *L'Intelligenza nelle mani. Educazione al lavoro nella Formazione Professionale*, Rubbettino, 2014, pp. 243-267.

FRANCHINI R., *Incorporare i valori nel curriculum*, in *Rassegna CNOS*, 2/2023, pp. 81-96.

GOLDBERG, L.R., *The structure of phenotypic personality traits*, *American Psychologist*, 48(1), 1993, pp. 26-34.

GOODHART D., *Head, Hand, Heart: Why Intelligence Is Over-Rewarded*, *Manual Workers Matter*, and *Caregivers Deserve More Respect*, Free Press, New York, 2020.

OECD, *Embedding Values and Attitudes in Curriculum: Shaping a Better Future*, OECD Publishing, Paris, 2021.

Istituzione della filiera formativa tecnologico-professionale

Approvata dal Consiglio dei Ministri il 18.09.2023

Rispetto alla proposta della sperimentazione dei percorsi quadriennali anche Rassegna CNOS intende inserirsi nel dibattito offrendo, da subito, alcuni contributi di esperti e collaboratori.

La sperimentazione Valditara: un'occasione per tornare a parlare di VET

EUGENIO GOTTI¹

A metà settembre è stato presentato al Parlamento il disegno di legge a firma del Ministro Valditara per la sperimentazione della filiera tecnico-professionale che estende la sperimentazione del liceo quadriennale anche all'istruzione tecnica e professionale per un totale di mille classi, come previsto dal PNRR.

Al momento il disegno di legge è vuoto dei contenuti di riforma che dovranno essere definiti nel progetto di sperimentazione sulla base dei contributi del Gruppo di lavoro ministeriale per la riforma degli istituti tecnici e professionali, coordinato dal Prof. Giuseppe Bertagna e di cui fa parte anche l'autore di questo articolo.

I contributi del gruppo di lavoro nazionale sono stati già elaborati e consegnati al Ministero, che al momento non li ha resi pubblici.

Nonostante i termini sperimentali di questa iniziativa ed il fatto che riguardi in gran parte l'istruzione e, solo in misura minore, la IeFP, in questi mesi vi è stata non poca fibrillazione da parte del mondo dei CFP.

¹ Esperto politiche del lavoro e formazione.

E il motivo è chiaro.

Da un lato questa iniziativa è un primo passo verso la quadriennializzazione del secondo ciclo di istruzione; ciò farebbe perdere alla IeFP un vantaggio competitivo che oggi ha rispetto all'istruzione liceale, tecnica e professionale.

Non solo, il diploma quadriennale di IeFP avrebbe a quel punto la medesima durata del diploma di istruzione, senza dare però accesso diretto al livello terziario.

Su questo punto il DDL stesso già fa un passo avanti, concedendo agli studenti con diploma IeFP ottenuto nell'ambito della sperimentazione - e previa validazione del corso attraverso prove INVALSI *ad hoc* - l'accesso diretto agli ITS, nonché la possibilità di sostenere l'esame di Stato di istruzione professionale senza sottoporsi ad alcun esame preliminare.

Vi è un secondo elemento di turbamento per i CFP, che forse preoccupa più del primo, ed è il rapporto tra la IeFP e l'istruzione professionale, perché tutti sono consapevoli che è un nodo non sciolto da vent'anni, ma che prima o poi si dovrà affrontare.

In effetti il DDL presentato dal Governo su questo ultimo punto ha già in parte rassicurato i CFP, prevedendo il mantenimento della distinzione tra IP e IeFP.

Soluzione ben diversa da quanto prospettato dagli esiti della Commissione Bertagna che prefigurava la necessità di muoversi verso l'unificazione tra IP e IeFP.

La prospettiva di avere anche in Italia un forte sistema educativo *Vocational Education and Training* (VET) non è nuova. Essa era già prefigurata nella cosiddetta riforma Moratti del 2003 ed era da tempo richiesta da pressanti bisogni, in particolare quello di innovazione del sistema educativo e formativo e quello di qualificazione professionale del mercato del lavoro e dello sviluppo economico e sociale.

In tal senso la Legge n. 53/2003 prevedeva l'unico ordinamento IeFP, dove sarebbe confluita anche l'istruzione professionale, sotto la competenza regionale, lasciando invece l'istruzione alla competenza statale.

Si ricorderà che tale impianto, prima ancora di essere attuato, fu smontato "con il cacciavite" dal Ministro Fioroni.

È evidente che questa è una debolezza strutturale nel secondo ciclo di studi, nel quale convivono due sistemi separati, quello di Istruzione Professionale quinquennale (IP) e quello di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), entrambi vocati alla professionalizzazione, ma ancora non convergenti in termini di proposta formativa, di metodi didattici, di organizzazione e di rapporti con il mondo del lavoro e, quindi, anche di esiti di qualificazione professionale.

Questo è uno dei principali nodi del sistema educativo italiano. La VET in Italia è storicamente debole. Almeno da un secolo abbiamo privilegiato l'ap-

proccio liceale ed istruzionista e fatichiamo a riconoscere il valore della VET, a differenza dei nostri competitor europei ma anche di larga parte dei Paesi OCSE.

Dovrebbe essere messa a tema la rilevante contraddizione di sistema, un'anomalia prettamente italiana, dove coesistono un segmento professionalizzante di secondo ciclo statale, incardinato impropriamente nel sistema di istruzione, ed un segmento di competenza regionale, la IeFP, che fa parte a pieno titolo del sistema educativo italiano, con la propria natura di sistema professionalizzante.

Definire questo rapporto è una questione strategica, perché va a delineare il futuro sia della IeFP sia della IP. È la sfida più importante per il futuro del sistema VET italiano. Non si tratta di un programma comunitario, di una linea di finanziamento o di una questione giuridica.

Siamo di fronte ad un nodo strategico non affrontato negli ultimi venti anni.

Oggi, chi ha a cuore la VET in Italia, non può non voler mettere a tema il rapporto tra IP e IeFP.

Non aiuterà lavorare solo di tattica, rinviando ancora la questione e provando sollievo perché il Ministero dell'Istruzione e del merito, invece che perseguire l'indicazione del gruppo di lavoro nazionale di fare dei passi verso una logica di unificazione IP – IeFP, propone di mantenere separate la IeFP e l'IP pur riducendo quest'ultima a quattro anni.

Non è nemmeno sufficiente la compensazione che viene data alla IeFP, per la riduzione a quattro anni del percorso IP, consistente nel poter accedere direttamente all'ITS con il diploma quadriennale di IeFP; mentre la IP continuerà a dare l'accesso a tutto il livello terziario.

È evidente che le compensazioni non bastano, che l'impianto proposto dal Ministero indebolirà la IeFP, che si rischia di perdere un'occasione per alzare invece lo sguardo e riprendere una visione più alta – e coraggiosa – anche nel confronto tra Regioni e Ministeri dell'Istruzione e del Lavoro.

La promessa scritta nell'essenza stessa dell'IP e della IeFP è di divenire un unico grande e solido sistema VET. Questo farebbe bene sia all'IP sia alla IeFP.

I motivi del permanere della distinzione tra IP e IeFP non si possono rintracciare nell'epistemologia, nella pedagogia o nel riflesso di figure professionali distinte nel mondo del lavoro.

Le uniche motivazioni che ad oggi impediscono l'unificazione di IP e IeFP in un grande sistema VET italiano attengono ad altri domini e sono di tipo storico, di rapporti istituzionali e sindacali, di governance degli istituti professionali.

L'ordinamento di IP ha la caratteristica di un sistema nazionale, uniforme in tutto il Paese, finanziato e fortemente e costantemente presidiato dallo Stato.

Tuttavia, ha subito nel tempo una deriva liceizzante, centrando l'apprendimento su modelli teorici e deduttivi, ben lontani dall'approccio tipico della VET di stampo europeo, caratterizzata dalla valorizzazione e dalla pedagogia del la-

voro, dal metodo induttivo, dalla priorità dei compiti concreti e contestualizzati, da ambienti di apprendimento assunti dal mondo reale.

Ciò causa una concentrazione in questi percorsi del fenomeno della dispersione, poiché vi è una forte distanza tra il tipo di percorso offerto e le esigenze della specifica utenza. Il fenomeno della dispersione appare legato strettamente alla scarsa tenuta, nell'ambito IP, del processo di insegnamento-apprendimento basato su metodologie tipiche dell'istruzione generalista.

L'operazione di riordino dell'istruzione professionale con il D.lgs. 61 nel 2017 ha visto elementi che potenzialmente potevano essere elementi rilevanti, soprattutto per il chiaro orientamento verso un modello VET. Sono tuttavia oggi chiari i limiti di quella riforma.

Da un lato infatti sono rimasti per i rinnovati istituti professionali i vincoli tipici dell'organizzazione delle scuole del sistema di istruzione. Cattedre di insegnamento fisse, frammentazione in numerose discipline - sebbene aggregate in assi -, assenza di figure di sistema e didattiche per la progettualità comune ed il raccordo costante con le imprese.

Sono tutti elementi che tengono lontani gli istituti professionali dall'esperienza delle scuole di stampo VET in Europa e dalle stesse istituzioni formative accreditate dalle regioni per la realizzazione dei percorsi IeFP.

Per organizzare tutta l'attività didattica a partire dal rapporto con le imprese, sulla base di compiti di realtà, anche nella logica del sistema duale², c'è bisogno di superare da un lato l'impianto disciplinarista e, dall'altro, una gestione burocratico amministrativa insita nell'organizzazione scolastica statale applicata anche agli istituti professionali. Non è un caso che ad inizio del '900 le scuole tecniche industriali avevano un proprio statuto, un consiglio di amministrazione, assumevano direttamente il personale ecc..., come espressione di una piena autonomia per rispondere meglio al proprio obiettivo, nel rapporto con il sistema produttivo territoriale.

È quindi da constatare quanto la rigidità della organizzazione scolastica e delle procedure centralizzate di governo del sistema abbiano frenato le innovazioni didattiche e di evoluzione dell'identità dell'istruzione professionale a cui puntava il riordino operato con il decreto legislativo 61/2017.

Non è un caso che la IP perda costantemente iscritti. Dall'anno scolastico 2015/16 al 2023/24 il trend delle iscrizioni è costante e gli Istituti Professionali passano dal 18,6% al 12,1% delle scelte degli studenti alle classi prime del secondo ciclo. In termini assoluti la IP in questi anni ha perso quasi 100 mila

² Cfr. le "Linee Guida per la programmazione e attuazione dei percorsi di istruzione e formazione professionale (IeFP) e di istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS) in modalità duale" adottate con DM n. 139 del 2 agosto 2022.

studenti frequentanti, dai 534 mila studenti del 2015/2016 ai 443 mila studenti del 2021/2022.

La IeFP al contrario è un modello di successo, ma incompiuto e frammentato.

La IeFP nasce come evoluzione della Formazione Professionale afferente alle politiche del lavoro. È solo con la Legge delega n. 53 del 2003 ed il successivo d.lgs. 226/2005 che essa entra a pieno titolo nel sistema educativo italiano, consentendo l'assolvimento dell'obbligo di istruzione fino a 16 anni e del diritto dovere di istruzione e formazione, mantenendo nel contempo uno stretto legame con le politiche del lavoro.

Nelle Regioni in cui si è consolidata, la IeFP si è rivelata un successo nelle scelte e nella soddisfazione delle famiglie e degli studenti.

È inoltre da considerare il fabbisogno delle figure professionali formate dalla IeFP nel mondo del lavoro.

I fabbisogni del sistema impresa sono raccolti dal sistema Excelsior, realizzato da Unioncamere con il contributo di Anpal e Inapp, attraverso una survey sistematica delle intenzioni di assunzione da parte delle imprese. Il sistema Excelsior fa parte del sistema statistico nazionale ed è riconosciuto dallo Stato italiano come la fonte ufficiale per tale analisi statistica.

A livello nazionale³ è innanzitutto da evidenziare come il fabbisogno del sistema imprese sia fortemente orientato verso i profili tipici della IeFP, che da soli pesavano nel 2022 per ben 1.876.090 posti di lavoro previsti, il 36% della domanda totale delle imprese nell'anno, in particolare nei settori ristorazione, meccanico, servizi di vendita, edile ed elettrico

Nonostante tali risultati positivi, la IeFP si presenta ancora come un sistema incompiuto, frammentato, sbilanciato al nord e con una precaria sostenibilità economica.

La competenza esclusiva regionale in materia, in assenza di un adeguato monitoraggio e verifica dei LEP e di finanziamento da parte del Governo, ha prodotto una frammentazione del sistema: solo alcune regioni hanno una adeguata offerta di IeFP.

Molte Regioni, soprattutto al centro sud, hanno programmato l'offerta di IeFP in via esclusiva negli istituti scolastici statali, evitando così di finanziare i percorsi. Tale fenomeno, dove si è realizzato, si è dimostrato fallimentare, perché ha prodotto una "scolasticizzazione" della VET, che ha oggettivamente snaturato la logica professionalizzante della IeFP. La IeFP realizzata negli istituti professionali statali non ha prodotto risultati convincenti. Come scriveva Inapp in un rapporto di qualche anno fa, la IeFP realizzata negli istituti professionali "avviene in un contesto nel quale non si ferma la tendenza ad accrescere con

³ Cfr. Unioncamere - ANPAL, Sistema Informativo Excelsior, Italia 2022.

materie teoriche le ore del piano di studi; le scuole trovano ancora difficoltà nel realizzare l'alternanza scuola-lavoro e una didattica per competenze”.

Ciò che occorre oggi è una nuova fase costituente per la VET in Italia, per completare il processo iniziato con la riforma Costituzionale del 2001 – che ha introdotto il concetto di IeFP e lo ha portato nell'ambito del sistema educativo – e con la Legge n. 53 del 2003 e relativi decreti attuativi, che hanno disegnato il quadro giuridico di inserimento della IeFP nel sistema educativo.

Questo processo non solo non è compiuto, è al contrario appena iniziato.

Non è ancora stato assimilato fino in fondo dal nostro ordinamento e probabilmente anche da parte del Ministero dell'istruzione e da non poche Regioni il radicale cambiamento che c'è stato nel passaggio dalla Legge n. 845 del 1978 alla Legge n. 53 del 2003.

La Legge quadro n. 845 disciplinava e promuoveva la formazione professionale “in attuazione degli articoli 3, 4, 35 e 38 della Costituzione”, cioè in quanto politica del lavoro e rivolta a lavoratori.

È la Legge n. 53 del 2003 che per la prima volta introduce la formazione professionale nel sistema educativo.

In quegli anni per la prima volta il Ministero dell'istruzione si è aperto alla formazione professionale e, diciamo, si è aperto con entusiasmo.

C'era una direzione generale per i percorsi di istruzione e formazione integrata e per i rapporti con i sistemi formativi regionali, con un ufficio dirigenziale che si chiamava “Istruzione e formazione professionale”, c'era un gruppo di lavoro integrato Ministero dell'istruzione, Ministero del lavoro e Regioni che ha lavorato dal 2001 al 2005 per elaborare la prima strutturazione del sistema di IeFP.

Così come negli anni successivi il Ministero si è aperto con attenzione allo sviluppo degli ITS.

Certo, se poi arriva il riflusso, anche il Ministero si adegua velocemente. E infatti oggi non vi è più né una direzione generale per i rapporti con i sistemi formativi regionali, né un ufficio dedicato appositamente alla IeFP.

Il Paese, i ragazzi e le loro famiglie, il sistema impresa, hanno bisogno che si torni a lavorare fortemente sulla componente professionalizzante del sistema educativo, a partire proprio dal secondo ciclo.

Oggi il nostro Paese ha sviluppato anche il livello terziario professionalizzante con gli ITS e, in questo processo, il Ministero dell'istruzione ha non solo partecipato, ha di fatto trainato insieme alle Regioni un sistema formativo professionalizzante, organizzato in forma autonoma, nella logica del privato che agisce per il bene comune, senza scopo di lucro ma pienamente parte del servizio pubblico, anzi gli ITS sono il servizio pubblico che eroga in esclusiva l'offerta formativa del Sistema terziario di istruzione tecnologica superiore.

Il sistema VET di secondo ciclo è invece ancora tutto da fare.

Un grande sistema VET ben potrebbe superare l'attuale frammentazione (per la IeFP) e la sua deriva scolasticistica (per la IP).

IP e IeFP insieme sarebbero forti di 600 mila studenti, di un sistema VET presente in tutte le Regioni, che ben potrebbe avere la forza per imporre una propria identità: didattica, pedagogica, ma anche economica ed organizzativa.

Certo, non mancano le forze contrarie. I primi che potrebbero preferire mantenere lo status quo sono i protagonisti di questi sistemi.

La IeFP – almeno nelle regioni in cui esiste – ha trovato una sua stabilità che non vuole mettere a rischio rendendo maggiormente competitivi gli IP.

La IeFP teme la concorrenza asimmetrica dell'IP, perché fino ad ora sostenuta dal bilancio ministeriale, mentre la IeFP deve tradizionalmente giocarsela con una dotazione minimale da parte del ministero del lavoro, integrata dai bilanci regionali e dalle risorse comunitarie. Chiariamo, una maggiore concorrenza – e dialogo - tra CFP e IP farebbe solo che bene, ma questa asimmetria di fonti e linee di finanziamento è ingiusta e dovrà essere superata, possibilmente nell'ambito delle commissioni che stanno lavorando sui LEP e costi standard. Perché la IeFP è un LEP, assolve l'obbligo di istruzione ed il diritto dovere all'istruzione e formazione. Perché tutti gli allievi devono avere il diritto di essere formati per tutto il secondo ciclo ed il relativo costo deve essere a carico del bilancio statale.

Il passaggio ad una forma di finanziamento statale costante alle Regioni, da fonti della fiscalità generale, sulla base del numero di studenti della IeFP, è uno dei punti di una possibile agenda per la costituzione di un sistema VET in Italia.

Dall'altra parte l'IP teme di perdere quelli che sono considerati i privilegi dell'esser parte del grande ombrello dell'istruzione, con le prassi ed i diritti dei dipendenti statali, tutelati da un potente sindacato. Temono anche la regionalizzazione con la possibile perdita di alcuni diritti e di status.

Nel merito organizzativo la IeFP teme di dover introdurre le procedure ministeriali, mentre la IP teme la perdita della irresponsabilità garantita dalle procedure.

La IeFP teme la scolasticizzazione, la IP teme di diventare formazione regionale.

Sono questi timori difensivi, anche giustificati. Come sempre la paura è alla base del conservatorismo.

Le Regioni al momento paiono soddisfatte dell'attuale presenza della IeFP a macchia di leopardo: le regioni che hanno voluto e saputo valorizzare la IeFP lo hanno fatto, quelle che si sono volute appoggiare agli istituti professionali hanno avuto la possibilità di farlo, e tutti paiono contenti.

E non ci si illuda che l'attuale investimento nella IeFP duale anche nelle Regioni del sud sia strutturale. Quello a cui stiamo assistendo è un fenomeno di mera contingenza, di offerta gonfiata dal finanziamento del PNRR che ha previ-

sto il divieto di finanziare il duale negli istituti professionali. È facile prevedere che l'attuale offerta di IeFP duale nel sud si sgonfierà alla fine del PNRR.

L'ultimo documento comune di prospettiva condiviso dalle Regioni "Per un Sistema Educativo Professionalizzante in Italia" risale al 2014. Da allora in poi nulla se non lo sviluppo del sistema duale, naturalmente dove già esisteva la IeFP.

Peccato che l'attuale situazione comporti la debolezza del sistema IeFP ed il perdurare dell'inadeguatezza della IP, a discapito dei diritti dei giovani ad avere una offerta formativa degna a discapito anche del sistema produttivo che continua ad aumentare la difficoltà di reperimento di figure professionali qualificate proprio di stampo VET.

Eppure, proprio oggi le Regioni hanno l'opportunità di far sentire la propria voce nell'ambito dei lavori per l'attuazione del federalismo fiscale e per la fissazione dei LEP, nel contesto dell'attuazione del regionalismo differenziato.

È questa un'occasione per tornare a rivendicare che i servizi riconosciuti come LEP vengano assicurati in tutti i territori regionali, attraverso un finanziamento garantito dalla fiscalità generale.

Anche il sistema professionalizzante necessita di entrare nella strategia di un maggior coordinamento tra Regioni e Stato che consenta di superare l'attuale frammentazione regionale e rispondere pienamente ai LEP e quindi ai diritti di tutti i cittadini.

Si tratta di rafforzare il livello di coordinamento tra Stato e Regioni, orientandolo verso una più forte governance multilivello, dove da un lato permanga la piena competenza regionale, ma contemporaneamente e proprio per questo il ruolo statale risulta indispensabile nel garantire i diritti di tutti i cittadini attraverso la verifica che i servizi riconosciuti come LEP vengano assicurati in tutti i territori regionali, attraverso un finanziamento garantito dalla fiscalità generale e trovando una corretta forma di governo nell'erogazione del sistema VET da parte sia dei centri di formazione professionale sia dagli istituti professionali.

In tal senso il percorso di attuazione del federalismo fiscale ben potrebbe efficacemente affrontare la situazione per cui la IeFP, benché sia un LEP ai sensi del D.lgs. 226/2005, non viene a tutt'oggi finanziata dallo Stato garantendo alle Regioni accesso alla fiscalità generale secondo i principi di costo e fabbisogno standard, come invece avviene ad esempio per la sanità.

Per non parlare delle possibilità che si potrebbero aprire se si attuasse il regionalismo differenziato. Ancora nel 2009 un'Intesa tra Regione Lombardia e Ministero dell'Istruzione – naturalmente mai attuata – prevedeva il passaggio degli istituti professionali alla governance regionale nell'ambito dell'offerta IeFP.

Alcuni dicono: "ma che bisogno c'è di unificare IeFP e IP? Visto che è la IeFP ad incarnare lo spirito della VET, lasciamo spazio alla IeFP e portiamo la IP verso l'istruzione tecnica".

È evidente non solo la strumentalità di questa posizione, ma direi la velleità di un simile approccio.

Oggi l'IP, con i suoi 450 mila studenti, è ben più importante numericamente della IeFP che raggiunge i 150 mila allievi.

E non è un caso che la maggior parte degli allievi, sia all'IP sia alla IeFP, siano iscritti nei medesimi settori: ristorazione e accoglienza turistica, meccanica, servizi alla persona e sanità.

Quindi, nella prospettiva paventata di far confluire l'IP nell'istruzione tecnica, quali saranno le conseguenze rispetto agli allievi?

Da escludere che gli allievi andranno alla ricerca della "vera" IeFP nei CFP. Se la IeFP spera di aumentare la propria diffusione territoriale e crescere a discapito della IP, basta vedere quanto è successo fino ad ora. Le prime a bloccare questa aspirazione saranno le Regioni che non hanno favorito la IeFP. In secondo luogo, ci penserà il Governo, che non vorrà certo avere il problema di migliaia di docenti statali in esubero. La verità è che se domani la IP diventasse istruzione tecnica ciò indebolirebbe ulteriormente il sistema IeFP, perché la componente professionale del sistema educativo sarebbe sempre più irrilevante. E con ciò si direbbe addio alla prospettiva della VET in Italia.

È oggi al contrario il momento di rimettere in gioco una prospettiva strutturale per il sistema VET italiano.

Se ancora invece si proseguirà nel procrastinare una scelta, c'è il fondato timore di una stagnazione, se non crisi, dei sistemi IP e IeFP. Se per la IP abbiamo già dato conto del calo di iscritti, per la IeFP si evidenzia una saturazione dei percorsi nelle Regioni del nord, dove questa pesa circa il 10% di tutti gli iscritti al secondo ciclo, mentre dove non è presente continua a non esserci, salvo la fiammata del PNRR. Non è un caso che l'ultimo rapporto INAPP sulla IeFP a.s. 2020-2021 vede un calo complessivo di 6mila allievi della IeFP rispetto all'anno precedente.

Quello che serve è una nuova fase costituente per il sistema VET, animata da persone di buona volontà, guidati dalle logiche del bene comune per i ragazzi, le imprese, il sistema Paese.

Le condizioni potrebbero esserci. Da un lato il lavoro della Commissione Bertagna ed il DDL per la sperimentazione della filiera tecnico-professionale sono un'occasione per portare questo dibattito nelle diverse sedi istituzionali, a partire dal Parlamento. Dall'altro lato la Commissione LEP e costi standard per l'attuazione del federalismo fiscale e del regionalismo differenziato è l'occasione per rimettere a tema modelli di finanziamento a valere sulla fiscalità generale per prestazioni erogate, come in sanità, nella logica del costo standard allievo / anno.

Certo, serve una riflessione comune, modelli evolutivi concreti su cui confrontarsi.

Diverse sono le possibilità, le forme si definiranno nella dialettica tra le forze in campo, dalle istituzioni statali e regionali, dai dirigenti scolastici della IP e dai rappresentanti dei lavoratori dell'IP, ai rappresentanti dei datori di lavoro dei CFP. Ma è centrale che l'attuale IP e l'attuale IeFP convergano in un unico ordinamento: identici i percorsi, l'impianto didattico e così via.

E questo ordinamento non potrà che essere l'evoluzione della IeFP, nella piena competenza regionale, secondo LEP fissati dallo Stato.

Perché – va detto chiaramente – è la IeFP che oggi incarna in Italia lo spirito della VET.

L'IP ha l'opportunità, diventando IeFP, di liberarsi di tutti i residui istruzionistici che la rendono troppo simile ad un liceo (di serie c), più che alla VET.

Ed è anche chiaro che l'assetto organizzativo degli istituti professionali non potrà restare quello che è oggi. Lo ha dimostrato il fallimento del D.lgs. 61/2017: per erogare la VET si deve superare l'organizzazione rigidamente per disciplina, poter lavorare per competenze, partendo dal compito reale in modo complesso ed interdisciplinare. In tal senso va anche valorizzata tutta la riflessione pedagogica e didattica per il sistema VET.

Il diplomato professionale passa infatti attraverso una sintesi continua fra pensiero e azione. Conosce il mondo attraverso un esercizio costante di ricomposizione fra la conoscenza astratta e l'esperienza.

Il modo in cui il diplomato professionale conosce il mondo riflette una forma dell'intelligenza e della conoscenza che non siamo soliti misurare e apprezzare quanto dovremmo. Siamo abituati a pensare all'intelligenza come ciò che viene misurato dai test e alla conoscenza come il sapere scientifico. Un'intelligenza che gli studiosi di scienze cognitive etichetterebbero come in the head, nella testa di chi pensa, perché ancorata a processi cognitivi che si sviluppano nella mente piuttosto che nel confronto diretto con il mondo circostante. L'intelligenza del diplomato professionale è "verticale", perché tende a sviluppare una comprensione dei problemi che è legata a uno specifico dominio di applicazione. È un'intelligenza che sfrutta il mondo circostante e che fa continuamente riferimento alla conoscenza sedimentata nel contesto del lavoro. L'abilità del diplomato professionale, la maestria, dipende dalla sua capacità di instaurare una particolare intimità con i suoi strumenti e dalla sua sensibilità nel cogliere le differenze della materia con cui è chiamato a confrontarsi. È un'intelligenza che tesse relazioni con lo spazio del lavoro e con il contesto in generale.

Il lavoro, nei percorsi VET, non entra nella scuola come una disciplina tra le altre, esso rappresenta un giacimento culturale, un atteggiamento positivo capace di trasformare l'attività scolastica, fino a cancellare la distanza tra scuola e vita, e farsi strumento di sviluppo intellettuale, morale e sociale.

Per fare ciò l'attuale rigida organizzazione per classi di concorso, per orario settimanale per disciplina non può restare. Così come non può restare la didattica che parte dalla teoria e non dalla pratica.

Gli istituti professionali hanno bisogno di cambiare il loro status organizzativo, abbandonando i residui del sistema di istruzione e guardando alle concrete modalità operative e didattiche già sviluppate all'estero e in Italia dai CFP e dagli ITS.

La strada maestra è chiara: concedere agli IP quella autonomia vera che hanno oggi i CFP e gli ITS; la libertà di organizzarsi come comunità educante e non come struttura burocratica; la libertà - e la responsabilità - lavorare per un obiettivo e non guidati da procedure e di rafforzare il legame con il tessuto imprenditoriale.

Fare ciò non è facile, sia chiaro.

Il Ministero dell'Istruzione ha una visione ancora unilaterale della scuola statale, con un unico modello organizzativo per tutti. Vi è poi naturalmente il tema sensibile dello status del personale, che da statale potrebbe passare invece alla dipendenza degli istituti scolastici stessi, ma per cui si possono sicuramente trovare soluzioni di compromesso, quale ad esempio passare alla dipendenza diretta degli istituti scolastici solo i nuovi assunti, oppure continuare a mantenere la dipendenza giuridica del personale con il Ministero ma lasciare la gestione del contingente organico alla totale responsabilità dell'istituzione scolastica.

In una scuola di questo tipo i finanziamenti pubblici, che oggi nella scuola statale prendono la forma di pagamento degli stipendi, ben potrebbero assumere la forma del trasferimento di risorse alla scuola per la loro gestione, come avviene ancora una volta per ITS e CFP.

Non è da sottovalutare l'esperienza di questi anni degli ITS e del loro governo condiviso tra Ministero e Regioni.

Perché al contrario dei CFP, che sono ancora oggi più riconosciuti dal Ministero del Lavoro che dal Ministero dell'istruzione, gli ITS hanno invece sdoganato al Ministero dell'istruzione il fatto che soggetti privati, sebbene organismi di diritto pubblico, siano pienamente titolari di una funzione pubblica e che per l'erogazione delle loro attività vengono finanziati totalmente dal bilancio pubblico.

Questo è un punto da sottolineare, perché rappresenta una modalità per erogare un servizio pubblico differente dalla tipica scuola statale. Siamo molto lontani dalla logica della "scuola paritaria" e da quella difficoltà ad essere servizio pubblico, nonostante la legge sia chiara.

E questo è il modello anche per i CFP ma anche - perché no? - per i nuovi istituti professionali: un pieno finanziamento pubblico a soggetti autonomi ed autorganizzati, senza scopo di lucro, radicati sul territorio, che erogano un servizio pubblico non governati dalle regole burocratiche ma dalle logiche organizzative interne e dalle vive relazioni con famiglie, allievi, imprese ed istituzioni.

Forse, allora, il DDL Valditara porta con sé la possibilità di riaprire questioni rilevanti e strategiche per il futuro del sistema VET in Italia.

Serve un po' di coraggio ma se, come diceva Peter Drucker, bisogna pensare strategicamente ed agire tatticamente, oggi il maggior rischio del mondo dei CFP è di agire solo tatticamente, perché di sola tattica si muore.

La filiera tecnologico-professionale. Una strada per realizzare il VET italiano?

DARIO EUGENIO NICOLI⁴

■ Il DDL come avvio di un percorso

Il recente "Schema di disegno di legge di istituzione della filiera formativa tecnologico-professionale" ci consente di individuare i tre obiettivi di natura strategica che il MIM intende perseguire, e che costituiscono il riferimento prioritario per comprendere il dispositivo che questo strumento giuridico intende mettere in atto:

- 1) far convergere in un'unica filiera formativa i pezzi sparsi dell'istruzione tecnica, professionale, IeFP, ITS e IFTS, compreso il duale con l'apprendistato. Un mondo che più frammentato e disperso non potrebbe essere, ragione che ha moltiplicato continuamente la necessità di documenti "intermedi" tra questi spezzoni di sistema quali le tabelle comparative, gli accordi, i regolamenti e le linee guida come quelle sui passaggi.
- 2) Superare la grande anomalia del sistema educativo italiano, ovvero la durata quinquennale della secondaria di secondo grado, quando in tutta Europa questa conclude a 18 anni. Da noi il giovane con un percorso di studi regolare entra nella maggiore età senza che questo passaggio corrisponda all'acquisizione di un titolo di studio; ma è anche un peso di un anno ulteriore che si trova a dover sostenere quando entra in concorrenza con i giovani europei per l'accesso alle professioni.

⁴ Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia.

3) Nel testo del DDL è presente anche un terzo obiettivo: l'introduzione nel comparto formativo professionalizzante di un sistema "attendibile" di certificazione delle competenze, e non solo di mera dichiarazione come accade oggi, una scelta che rende il certificato un atto di grande rilevanza che si accompagna al titolo di studio.

Va innanzitutto apprezzato l'intento di spingere verso la costituzione di una "filiera formativa tecnologico-professionale", quella che in Europa prende il nome di *Vocational Education and Training* (VET) e che comprende tutti i percorsi, e relativi titoli di studio, che preparano i giovani al variegato mondo del lavoro e delle professioni. Un'area formativa che per tutti gli altri paesi europei è frequentata dalla maggioranza degli studenti rispetto ai percorsi dei licei "generalisti", al contrario di ciò che accade invece in Italia.

Anche il perseguimento della durata quadriennale dei percorsi secondari superiori è un obiettivo apprezzabile, ma decisamente ostico in quanto impone una seria riflessione circa il modello pedagogico ed organizzativo da adottare, tenuto conto del fatto che il nostro sistema educativo, specie nella componente tecnica e professionale, è poggiato più su una pedagogia implicita i cui caratteri sono la frammentazione disciplinare e la progressione "a canne d'organo" dei percorsi, piuttosto che su una riflessione adeguata sul significato di cultura, specie di quella connessa al mondo delle professioni, e ai dinamismi dell'apprendimento propri del nostro tempo.

La strada scelta per perseguire questi due obiettivi presenta diverse difficoltà che si riflettono anche nel termine utilizzato per indicare lo sbocco di quanto prospettato: la parola "filiera", presa in prestito dal mondo agro-alimentare, è stata scelta perché, a differenza di "sistema" che indica una vera unificazione, è la più lasca possibile, utilizzata allo scopo evidente di aggirare il nodo del dualismo delle competenze e funzioni fra Stato e Regioni sancito dalla legge costituzionale n. 3 del 2001.

Si segnala, *en passant*, che sarebbe stato possibile perseguire un'altra direzione, quella del confronto nell'ambito della Conferenza Stato-Regioni, ovvero l'unico organismo che per sua natura si riferisce al sistema educativo policentrico, quello che il prof. Vincenzo Cesareo proponeva sin dagli anni '70⁵.

La strada adottata si fonda su due strumenti fondamentali:

1. la sperimentazione quadriennale, a cui gli istituti possono accedere volontariamente, condizione che rivela l'intento di adottare un approccio morbido e che porta con sé due importanti problematiche:
 - su quale modello pedagogico impostare il passaggio dal quinquennio al quadriennio, evitando da un lato la mera compressione dei contenuti e

⁵ CESAREO V. (a cura di), *La scuola tra crisi e utopia*, Brescia, La Scuola, 1974.

dei tempi e dall'altro l'impoverimento delle *humanities* a favore di una sorta di neo-addestramento centrato su un puzzle di unità formative che mirano a formare procedure e performance standard;

- come gestire il dualismo tra i percorsi sperimentali e quelli – la parte più consistente del sistema – che rimarranno nell'attuale assetto quinquennale, un fattore che potrebbe anche portare ad un'ulteriore complicazione del quadro oggi esistente.

2. I campus territoriali come luogo nel quale poter ricondurre le varie offerte formative tecnico-professionali entro un unico quadro in modo da favorire le scelte dei giovani e venire incontro alle necessità di un mondo economico e professionale investito da un processo di continua trasformazione. È in questo contesto che, secondo il DDL, le questioni derivanti da frammentazione, autoreferenzialità e parallelismo dei percorsi esistenti dovrebbero trovare una sintesi risolutiva tramite lo strumento degli accordi tra le Regioni e gli Uffici scolastici, finalizzati a dar vita a reti – campus a cui possono prendere parte anche ITS Academy, Università, istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica ed altri soggetti pubblici e privati. Una formula che si caratterizza come “possibilità” e che va protetta dai rischi della lentezza, della differenziata per territori, del condizionamento da fattori politici, localistici oltre che dalle diverse culture amministrative degli organismi coinvolti.

D'altra parte, occorre riconoscere che il disegno riformatore che sottostà alle scelte del MIM non risulta delineato se non per quanto già ricordato: il DDL è abbastanza a maglie larghe da lasciare un ampio spazio per soluzioni che possono favorire una strategia fondata su una seria riflessione culturale circa la scuola del “tempo nuovo” ed un confronto aperto con tutti i soggetti in gioco, nella logica del policentrismo formativo.

A tale scopo si intendono approfondire due aspetti che riteniamo decisivi per una “filiera tecnico-professionale” fondata e condivisa: la nuova cultura del lavoro/del cittadino e il modello curricolare dei nuovi percorsi quadriennali e del dispositivo verticale 4 + 2.

La cultura del lavoro / del cittadino del “tempo nuovo”

In tutti i settori della vita sociale emerge la necessità di personale tecnicamente preparato, ma soprattutto dotato di un requisito “fine”, la cui importanza è cresciuta di pari passo con l'aumento della sofisticazione dei sistemi tecnici, e non per il contrario come invece sostiene un pregiudizio molto diffuso: si tratta dell'*affidabilità personale* nel saper fronteggiare le diverse situazioni che si pos-

sono presentare nella vita dell'organizzazione entro cui il singolo svolge la sua attività. Queste si riferiscono a:

- potenziali rischi, come quelli relativi alla salute e sicurezza delle persone, oltre che alla tutela dell'ambiente specie quando si tratti di eventi derivanti da incidenti organizzativi, quelli maggiormente dotati di forza distruttiva;
- ma anche opportunità in quanto l'imprevisto agisce come "Cigno nero"⁶, un evento inaspettato e di grande portata che, visto retrospettivamente, gioca un ruolo molto rilevante rispetto agli eventi ordinari, con possibili esiti sorprendenti che contraddicono le prospettive precedenti.

Ciò richiede apertura, visione e responsabilità, tutti aspetti che possiamo definire come "nuova cultura del lavoro", quella capace di evitare l'"effetto silos"⁷, il modo di intendere il lavoro in cui l'operatore risulta concentrato esclusivamente sull'esecuzione standardizzata di compiti specifici senza tener conto del processo nella sua interezza.

La cultura del lavoro prevalente ha conservato, nonostante l'utilizzo di tecnologie sempre più evolute, l'idea dell'"esecutore" concentrato sulle procedure routinarie da esercitare in uno spazio definito da confini rigidi e da connessioni di natura meccanica con le altre funzionalità dell'organizzazione. Queste permanenze culturali sono favorite da modelli ad impronta sociotecnica, pensati in base al principio *error free*, secondo l'erronea convinzione che ogni fenomeno che impegna la struttura ed i suoi componenti possa essere "addomesticato" entro una routine standardizzabile, mentre in realtà l'imprevisto costituisce la normalità della vicenda organizzativa e l'errore un'eventualità da tenere in giusta considerazione.

L'imprevisto si manifesta all'inizio tramite deboli segnali di *problemi*. Le organizzazioni portate alla semplificazione hanno la tendenza a reagire a tali segnali con una risposta anch'essa debole come si trattasse di un fastidio rispetto al tran-tran quotidiano, mentre invece le organizzazioni "affidabili" li vedono come premonizioni di potenziali fallimenti oppure stimoli per l'adozione di possibili innovazioni vantaggiose per l'impresa e la comunità.

L'affidabilità culturale è da intendere in senso esistenziale, in quanto richiede agli operatori le seguenti caratteristiche:

- focalizzazione sulla pratica reale vista come contesto caratterizzato da complessità, instabilità e imprevedibilità, piuttosto che su processi formali di tipo standard;
- capacità di cogliere, nella vastità delle informazioni di vario genere con cui dover fare i conti, i segnali premonitori di eventi imprevedibili - nonostante si

⁶ TALEB N.N., *Il cigno nero*, Milano, Il Saggiatore, 2008.

⁷ SCHEIN E., *Cultura d'azienda e leadership una prospettiva dinamica*, Milano, Guerini, 1990.

presentino almeno inizialmente con una debole intensità - sapendo distinguere quelli che aiutano a prevenire eventuali eventi pericolosi o accedere a rilevanti innovazioni di processo e di prodotto – *the signal* – da quelli non rilevanti in quanto indicano soltanto piccole fluttuazioni dalla media – *the noise*;

- capacità di elaborare rappresentazioni il più possibile complete di tali segnali, scoraggiando atteggiamenti che tendono a semplificarli o a darne per scontata l'irrelevanza;
- capacità di assumere decisioni tenendo conto del contributo degli altri componenti del team, stando attenti ad intervenire entro il tempo in cui i segnali diventano pericolo conclamato, oppure prima che la ritardata adozione di una sollecitazione innovativa abbia cancellato la possibilità di ridurre le condizioni di disagio tra i vari soggetti interessati e nello stesso tempo procedere verso uno stato ulteriore di benessere;
- la facoltà, da parte degli operatori del front-line, nel saper parlare in modo non solo descrittivo, superando la paura di dire cose sbagliate, esponendo con chiarezza a colleghi e manager ciò che hanno colto dalla propria esperienza ed offrendo suggerimenti migliorativi rispetto alle procedure in uso.

Sono tutti fattori che convergono verso uno stile di ingaggio nel lavoro che considera l'imprevedibilità delle situazioni in gioco, e la possibilità di accadimenti critici o propositivi, come una condizione normale, in forza della quale è chiesto all'operatore di essere presente a ciò che fa mantenendo attive tutte le proprie facoltà ed evitando di standardizzare la mente ed i gesti operativi.

Essi richiedono da parte del lavoratore, unitamente al gruppo con cui coopera, un pensiero più esteso rispetto a quello fondato esclusivamente sulla logica formale, in particolare:

- la capacità che permette al soggetto umano di agire in maniera coerente e ragionevole anche in situazioni contraddittorie;
- la particolare capacità di agire intenzionalmente nel mondo sociale in cui si opera, al fine di produrre un cambiamento seguendo un impulso indipendente dall'esito dell'azione;
- l'intelligenza emozionale, una facoltà che è andata progressivamente impoverendosi nella fase matura della modernità, dalla quale dipendono importanti facoltà umane quali la consapevolezza di sé, la capacità di autocontrollo, la motivazione, l'empatia e le abilità sociali, evitando che il nostro agire sia guidato da impulsi distruttivi e cattivi stati d'animo;
- il desiderio di significato, fattore più potente del bisogno nello spingere l'essere umano ad impegnarsi in una "vita significativa" in quanto ricca di compiti nella quale egli può sperimentare la sua libertà di agire accettando uno sforzo che in termini di razionalità strumentale sarebbe invece da giudicare irragionevole;

- lo spingersi in avanti verso il possibile, tramite atti intenzionali che sono qualcosa che è nell'anima, in quanto egli è dotato della capacità di trascendenza, di superamento del ripiegamento su se stesso ovvero la condizione da cui deriva la vera minaccia di abolizione dell'umano⁸.

La nuova cultura del lavoro tiene conto del *declino dell'etica tradizionale del lavoro* centrata sullo scambio tra retribuzione-sicurezza individuale e disciplina-dedizione all'impresa, che lascia il posto a due nuove etiche: quella "*minimale*" basata sulla concezione strumentale del lavoro e su un impegno limitato alla esecuzione formale delle mansioni assegnate (fenomeno che nelle attuali organizzazioni soggette a continue innovazioni rischia di rendere il lavoratore più un problema che una risorsa), inoltre quella della *pienezza* che predilige al contrario contesti di lavoro stimolanti, significativi, corrispondenti al proprio personale sistema di valori.

I giovani, in particolare, sono dibattuti fra queste due differenti etiche; probabilmente la loro preferenza va alla seconda, ma le contingenze che vivono nel mondo del lavoro, causate dai fattori di arretratezza che convivono anche in una parte delle eccellenze imprenditoriali, spesso li spingono verso la prima.

L'organizzazione che vuole risultare "sensibile" necessita di un investimento mirato ed organico in questa direzione, centrato su tre fattori chiave del benessere lavorativo⁹:

1. dare esplicito rilievo, nel linguaggio aziendale, al "proposito evolutivo" dell'impresa ovvero al valore del contributo di bene che essa, tramite i suoi beni e servizi, apporta al territorio, alla società ed all'ecosistema;
2. puntare alla pienezza dello stile di ingaggio del lavoratore, il cui contributo al bene della comunità, condiviso con i colleghi, diventa il fattore unificante della sua identità, contrastando i fenomeni di nuova alienazione da "dissipazione dell'Io" quali la frammentazione, l'indecisione e lo sradicamento;
3. mirare a gradi crescenti di autoorganizzazione, puntando decisamente sulla creazione di uno stile neocomunitario entro il gruppo di lavoro, l'ambito in cui l'individuo condivide un senso di appartenenza e di reciprocità con i colleghi visti come "amicizie professionali". Laloux ce ne fornisce un esempio illuminante, presente in organizzazioni che hanno smontato l'ambito delle Risorse umane per affidare la selezione e l'ingaggio dei nuovi lavoratori non più a psicologi specialisti bensì ai futuri compagni di lavoro che fanno parte del gruppo "naturale" entro cui il candidato potrà inserirsi in consonanza.

⁸ SPAEMANN R., *Persone. Sulla differenza tra "qualcosa" e "qualcuno"*, Roma-Bari, Laterza, 2005.

⁹ LALOUX F., *Reinventare le organizzazioni. Come creare organizzazioni ispirate al prossimo stadio della consapevolezza*, Milano, Guerini, 2016.

La nuova cultura del lavoro, ed il requisito dell'affidabilità, rendono chiaro come il lavoro sorge da una *cultura della vita* che riguarda anche la figura del cittadino in quanto capace di fornire il proprio contributo al mondo che abbiamo in comune e di assumere responsabilità continuative nel tempo e non soggette alla variabilità degli stati d'animo.

Di ciò occorre tenere conto nel delineare il modello curricolare per i percorsi quadriennali.

■ Il modello curricolare

Il testo del disegno di legge ufficialmente diffuso nei mezzi di informazione, dal titolo "*Sperimentazione filiera formativa tecnologico-professionale*" ci offre alcune indicazioni circa i fattori di sfondo che dovrebbero caratterizzare il nuovo modello formativo: coordinamento strutturato, obiettivi strategici comuni, dimensione organizzativa innovativa. Si punta ad una scansione verticale annuale 4+2, tramite la quale si intendono allineare i percorsi di istruzione a quelli di istruzione e formazione professionale (IeFP) che già ora rilasciano diplomi professionali quadriennali di livello 4 EQF equivalenti ai titoli rilasciati dagli altri paesi comunitari, e nello stesso tempo si vuole rendere più forte ed ampia la continuità verticale con la formazione terziaria sia biennale (ITS) che annuale (IFTS).

Ma il passaggio al quadriennio non può avvenire comprimendo i contenuti dell'attuale quinquennio, né tantomeno trasformando istituti tecnici e professionali in scuole neo-addestrative centrate su procedure standard. Occorre un vero e proprio curriculum composto da due parti:

- la parte *concettuale* che indica le finalità cui tendono i percorsi degli studi e la filosofia progettuale di riferimento, ponendo l'attenzione su ciò che "dovrebbe accadere" o si ha intenzione che accada nell'insieme delle esperienze educative progettate;
- la parte *empirica* composta dalle esperienze formative che l'allievo vive concretamente nei vari passi del suo cammino, svolte nelle diverse situazioni di apprendimento previste dentro e fuori l'istituto. Ogni azione prevista è pensata in funzione del beneficio reale che ci si aspetta dagli studenti, e prevede uno spazio importante per la loro riflessione e comunicazione come fonte primaria del giudizio. Di conseguenza, il curriculum è impostato in modo che ogni apprendimento non sia concepito come una prestazione da misurare come un'entità a sé stante e da trattare assieme alle altre alla fine del periodo didattico con una tecnica aritmetica (la "valutazione sommativa"), ma in vista di ciò che ci aspettiamo che accada nella vita dell'allievo concepito come una unità esistenziale.

La nuova cultura progettuale dovrebbe essere proiettata nel solco del vasto movimento di revisione dei curricula che sta coinvolgendo molta parte dei paesi; OCSE, UNESCO ed altri organismi di ricerca internazionali ci ricordano continuamente che è possibile una nuova stagione educativa adatta al tempo nuovo tramite tre condizioni chiave:

- ✓ *Curricoli essenziali e profondi*¹⁰: Lo studio dei curricula dei paesi più sviluppati mostra che 2/3 di questi sono «larghi un chilometro ma profondi un centimetro». Questa impostazione è segnata da superficialità e non consente una vera formazione degli studenti, ciò che avviene solo selezionando i saperi essenziali, le esperienze rilevanti, e dedicando il giusto tempo all'approfondimento, che porta ad una vera cultura, al gusto del sapere ed all'acquisizione di una consapevolezza circa il vero, il bene ed il giusto. Occorre pertanto porre un freno alle mode, alle pressioni, ai «progetti» ed anche alle interferenze che appesantiscono il lavoro della scuola.
- ✓ *Una maggiore coesione della comunità dei docenti su un nucleo positivo di valori*¹¹: tutte le ricerche mostrano che l'efficacia della scuola è posta in relazione non tanto con il metodo o le risorse, ma con tre caratteri della comunità educante:
 - la condivisione di un insieme di valori riguardanti i giovani, l'educazione, il compito della scuola e connotati da speranza e fiducia nel futuro;
 - l'adozione di uno stile di insegnamento di tipo formativo, che ponga lo studente al centro del suo cammino;
 - il senso di appartenenza e la partecipazione alle attività collegiali, nel costruire insieme la cultura della scuola, arricchita dalle pratiche e dalle riflessioni che si svolgono di anno in anno.
- ✓ *Una metodologia che metta in moto veramente gli studenti entro una visione «umana» della vita e vocazionale del lavoro*. L'ingaggio consiste nel proporre agli studenti esperienze culturali che mettano in moto tutto l'arco delle loro risorse, togliendoli da una postura «sospesa» e «intermittente» e diano loro il senso di essere presenti a ciò che fanno. Ciò comprende:
 - insegnamenti ordinari (UdA) in cui i contenuti sono connessi alla conoscenza del reale e gli apprendimenti sono incorporati in prodotti (appunti, mappe, ricerche, elaborati...);
 - esperienze formative straordinarie nella forma dei compiti di realtà significativi, tendenti alla complessità, che mobilitano il gruppo e il sin-

¹⁰ SCHLEICHER A., *Learning about a pandemic – and for a more uncertain world*, <https://oecdutoday.com/learning-about-pandemic-more-uncertain-world>, 2020.

¹¹ UNESCO, *Re-immaginare i nuovi futuri insieme. Un nuovo contratto per l'educazione*, Brescia, La Scuola – SEI, 2019.

golo, secondo il principio dello scaffolding che prevede la progressiva riduzione dell'assistenza degli insegnanti perché gli studenti possano affrontare e risolvere i problemi (assumendo le necessarie decisioni) con crescente autonomia e consapevolezza¹².

Sullo sfondo, e non meno importante delle tre indicate, si impone la necessità esiziale della decisa *sburocratizzazione delle pratiche*. Visto il continuo diluvio di formati, documenti, monitoraggi, rendiconti... provenienti dal MIM, spesso proposti nella formula delle indicazioni, delle linee guida e delle risposte alle query, è assolutamente necessario, e «sano», che le scuole - meglio se in accordo tra di loro - definiscano autonomamente il «minimo documentale» nella forma di una cassetta degli attrezzi semplice e completa, assicurandone la stabilità nel corso del tempo.

Occorre, su questo piano, un lavoro straordinario di team di istituto che, partendo dalla mission e dalle sfide culturali ed educative, definisca un insieme essenziale di pratiche fornendo sicurezza ai docenti e proteggendo la scuola dal caos, specie quello ammantato da «buon intenzioni».

La questione della “vera” certificazione delle competenze

Su questo punto assistiamo da oltre un decennio ad una discrasia tra le norme e le guide prodotte dal MIM e i comportamenti reali delle scuole.

Infatti, il sistema educativo nazionale si è dotato nel corso degli anni di un dispositivo di “individuazione, validazione e certificazione delle competenze”: esistono “Linee guida per la certificazione delle competenze” per il primo ciclo, inoltre un “Certificato delle competenze di base acquisite nell’assolvimento dell’obbligo di istruzione”, infine, la certificazione delle competenze rilasciata al termine del secondo ciclo inserita nel “Curriculum delle Studentesse e degli Studenti”.

Il primo dei documenti citati è particolarmente chiaro circa i fattori di una corretta certificazione:

- la maturazione delle competenze costituisce la finalità essenziale di tutto il curriculum;
- le competenze da certificare sono quelle contenute nel Profilo dello studente;
- le competenze devono essere promosse, rilevate e valutate in base ai traguardi di sviluppo disciplinari e trasversali riportati nelle Indicazioni; questi

¹² WOOD D.J.; ROSS J.; BRUNER J.S., *The Role of Tutoring in Problem Solving*. “Journal of Child Psychiatry and Psychology”, 17, 1976, pp. 89-100.

- traguardi, che sono da considerare prescrittivi, sono il punto di partenza per la progettazione delle attività didattiche per lo sviluppo delle competenze;
- le competenze sono un costrutto complesso che si compone di conoscenze, abilità, atteggiamenti, emozioni, potenzialità e attitudini personali;
 - le competenze devono essere oggetto di osservazione, documentazione e valutazione;
 - la valutazione delle competenze non può essere fatta utilizzando gli strumenti tipici della valutazione delle conoscenze;
 - la valutazione si sviluppa lungo tutto il processo didattico e implica la raccolta "in corso d'opera" di documentazione sugli elementi della competenza dimostrata.

Vi si afferma inoltre che "I singoli contenuti di apprendimento sono i mattoni con cui si costruisce la competenza personale. Non ci si può quindi accontentare di accumulare conoscenze, ma occorre trovare il modo di stabilire relazioni tra esse e con il mondo al fine di elaborare soluzioni ai problemi che la vita reale pone quotidianamente".

Di conseguenza, è necessaria la formulazione di una certificazione di competenze fondata su evidenze che rappresentino "prove di valutazione atte all'accertamento sostanziale del possesso delle competenze": si tratta di prove centrate su compiti di realtà e non su esercizi applicativi di singole conoscenze ed abilità. Essi:

- partono da un problema sfidante rivolto a gruppi di studenti, inteso come situazione complessa, significativa e comune a tutto il Consiglio di classe che pone in gioco più dimensioni (intellettiva, operativa, strategica, metodologica, sociale e valoriale), per risolvere il quale sono possibili più strade e quindi viene sollecitato un livello più alto di facoltà del soggetto;
- mettono in moto naturalmente una rete di legami con tutti i campi del sapere, mobilitano processi (ordine e logica del metodo di studio, cooperazione, soluzione dei problemi, riflessione, comunicazione anche scritta e argomentazione) e disposizioni personali o "virtù" (apertura, affezione, dedizione, solidarietà, forza);
- si collocano nei momenti cruciali del percorso, quando è necessario porre gli studenti di fronte a una vera sfida, nella quale i saperi e le capacità prendono vita e diventano personali a seguito di un'esperienza di ingaggio in cui essi sono chiamati a mobilitare tutto il ventaglio delle facoltà, mentre gli insegnanti operano come esperti/committenti e facilitatori.

La definizione di una mappa annuale di compiti di realtà condivisa tra tutti i docenti del Consiglio di classe rappresenta la condizione indispensabile di un curriculum orientato in modo unitario alla triade saperi, competenze e qualità personali.

Il disegno di legge sulla istituzione della filiera formativa tecnologico-professionale: il punto di vista giuridico-istituzionale

GIULIO M. SALERNO¹³

1. Finalità e oggetto del contributo

Il disegno di legge recentemente adottato “*con procedura d’urgenza*” dal Consiglio dei Ministri¹⁴ anche in tema di “*istituzione della filiera formativa tecnologico-professionale*”, pone alcune questioni che qui si intendono affrontare dal punto di vista giuridico-istituzionale, e cioè analizzando il procedimento di formazione e il contenuto del testo in questione, con particolare riferimento al presumibile effetto innovativo rispetto all’attuale configurazione dell’istruzione e formazione professionale all’interno del sistema nazionale di istruzione e formazione.

Va tuttavia premesso che, al momento in cui si licenzia questo contributo, il disegno di legge non è stato ancora ufficialmente presentato alle Assemblee parlamentari, e, del resto, si è ancora in attesa del relativo atto del Presidente della Repubblica cui spetta, ai sensi dell’art. 87, comma 4, Cost. autorizzare “*la presentazione alle Camere dei disegni di legge di iniziativa del Governo*”.

Dunque, la presente analisi ha per oggetto l’ultima versione del testo del disegno di legge che è stata ufficiosamente diffusa nei mezzi di informazione, e che, dunque, può considerarsi corrispondente, salvo sempre possibili modifiche dell’ultima ora, al testo che a breve sarà ufficialmente reso noto.

¹³ Ordinario di Istituzioni di diritto pubblico presso l’Università di Macerata.

¹⁴ Esattamente il 18 settembre 2023 “*Il Consiglio dei ministri, su proposta del Ministro dell’istruzione e del merito Giuseppe Valditara, ha approvato, con procedura d’urgenza, un disegno di legge volto all’istituzione della filiera formativa tecnologico-professionale e di revisione della disciplina in materia di valutazione del comportamento delle studentesse e degli studenti*” (così nel comunicato stampa pubblicato nel sito ufficiale del Governo).

2. Il ricorso alla “procedura d’urgenza” e il ruolo della Conferenza Stato-Regioni

Innanzitutto, la cosiddetta “*procedura d’urgenza*” cui qui si è fatto ricorso, si riferisce a quei casi in cui il Governo ritenga, sulla base di motivazioni valutate dallo stesso esecutivo nell’ambito della discrezionalità politica di sua propria spettanza, che l’atto oggetto della sua deliberazione richiede l’immediata adozione in sede collegiale, così potendosi superare alcuni vincoli procedurali che, viceversa, devono essere rispettati nel procedimento ordinario. In questo caso, come si è già detto, la procedura d’urgenza è stata utilizzata dal Governo per l’atto di iniziativa legislativa relativo al disegno di legge concernente anche l’istituzione della filiera tecnologico-professionale.

A tal proposito va ricordato che il disegno di legge qui in oggetto concerne espressamente tematiche di sicura competenza delle Regioni e delle Province autonome di Trento e Bolzano, quali, in particolare, la IeFP¹⁵, l’IFTS¹⁶ e gli ITS Academy¹⁷, così come le funzioni regionali sulla “*programmazione dell’offerta formativa integrata tra istruzione*”¹⁸ - così come, per di più è espressamente riconosciuto nello stesso testo legislativo nell’art. 1, comma 1, secondo periodo, ove, in relazione alla possibilità di adesione delle Regioni alle filiera tecnologico-professionale, si introduce la classica formula secondo cui restano ferme “*le relative competenze in materia di istruzione e formazione professionale*”. Inoltre, le predette tematiche sono senz’altro coinvolte nelle disposizioni del testo in cui si prevede la successiva adozione di un decreto interministeriale previa intesa in sede di Conferenza unificata, decreto cui è assegnato il compito di definire numerosi aspetti attuativi connessi all’istituzione della filiera tecnologico-professionale¹⁹.

¹⁵ In particolare, i “*percorsi di istruzione e formazione professionale (IeFP)*” sono citati nell’art. 1, comma 1, primo periodo; “*i percorsi quadriennali di cui all’art. 17, comma 1, lettera b) del decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226*” (ossia quelli della IeFP per il rilascio del titolo di diploma professionale) sono citati all’inizio dell’art. 1, comma 4 e all’inizio dell’art. 1, comma 5; i “*soggetti che erogano percorsi di istruzione e formazione professionale (IeFP)*” sono citati nell’art. 1, comma 3; le “*istituzioni formative regionali che erogano i predetti percorsi quadriennali*” sono citate nell’art. 1, comma 4, lettera a); le “*istituzioni formative regionali*” sono citate nell’art. 1, comma 8.

¹⁶ In particolare, i “*percorsi di Istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS)*” sono citati nell’art. 1, comma 1, primo periodo, e nell’art. 1, comma 3.

¹⁷ In particolare, gli “*ITS Accademy*” sono citati nell’art. 1, comma 1, nell’art. 1, comma 3, e nell’art. 1, comma 4; i “*percorsi formativi degli ITS Academy*” sono citati nell’art. 1, comma 4.

¹⁸ In particolare, tale programmazione è citata nell’art. 1, comma 2 e nell’art. 1, comma 3.

¹⁹ Tale previsione è posta nell’art. 1, comma 8.

Tutto ciò implica che la procedura ordinaria da seguire è quella prevista dall'art. 2, comma 3, del d.lgs. n. 281/1997: nei casi in cui vi siano *“schemi di disegni di legge e di decreto legislativo o di regolamento del Governo nelle materie di competenze delle regioni o delle province autonome di Trento e Bolzano”*, la Conferenza Stato-Regioni deve essere *“obbligatoriamente sentita”*, cioè deve esprimere un parere *“entro venti giorni”*.

Diversamente, con la scelta della procedura d'urgenza, come è avvenuto nel caso in questione, si applica quanto previsto dall'art. 2, comma 5, lett. a) del predetto d.lgs. n. 281/1997: il parere della Conferenza Stato-Regioni viene spostato in un momento successivo all'approvazione del disegno di legge da parte del Consiglio dei Ministri, sicché una volta che il parere sia stato formulato ed approvato in seno alla Conferenza Stato-Regioni secondo le modalità previste dalla legge, il Governo ne terrà conto nella successiva fase della procedura parlamentare di esame e di approvazione del testo legislativo²⁰.

Pertanto nel caso in questione il ricorso alla procedura d'urgenza ha consentito di evitare il più lungo e oneroso procedimento ordinario che è previsto dalla normativa vigente, e che comporta una doppia approvazione da parte del Consiglio dei Ministri. Più esattamente, quando trattasi di disegni di legge in materie di competenza delle Regioni e delle Province autonome, in via ordinaria il Consiglio dei Ministri procede prima ad una deliberazione avente ad oggetto lo schema preliminare del disegno di legge da sottoporre al parere obbligatorio della Conferenza Stato-Regioni, e poi, dopo l'espressione del parere da parte della Conferenza Stato-Regioni, ad una seconda deliberazione avente ad oggetto l'approvazione in via definitiva del disegno di legge nel testo conclusivamente deciso dal Governo sulla base delle eventuali osservazioni o proposte formalmente prospettate in sede di Conferenza Stato-Regioni.

La procedura ordinaria, inevitabilmente, comporta un confronto preventivo e pubblico tra il Governo e gli esecutivi delle Regioni e delle Province autonome su un testo che deve essere reso ufficialmente noto dall'esecutivo nazionale, confronto che, innanzi a posizioni particolarmente critiche assunte dagli enti territoriali, talora ha indotto il Governo a modificare significativamente la versione iniziale dello schema del disegno di legge, ovvero, al contrario, innanzi a posizioni largamente favorevoli assunte dagli enti territoriali, talora ha ulteriormente rafforzare l'intento del Governo nel confermare la presentazione del testo legislativo secondo la formulazione originariamente determinata.

²⁰ Così secondo quanto previsto nell'art. 2, comma 5, lett. a), del d.lgs. n. 282/1997: *“Quando il Presidente del Consiglio dei Ministri dichiara che ragioni di urgenza non consentono la consultazione preventiva, la Conferenza Stato-regioni è consultata successivamente ed il Governo tiene conto dei suoi pareri: a) in sede di esame parlamentare dei disegni di legge o delle leggi di conversione dei decreti-legge”*.

A titolo di esempio, può ricordarsi che la procedura ordinaria – con la doppia approvazione da parte del Consiglio dei Ministri - è stata adottata dal Governo per l'approvazione del disegno di legge presentato dal Ministro Calderoli in tema di attuazione della disciplina costituzionale sull'autonomia differenziata (vedi adesso AS n. 615, XIX Legislatura), una questione che, come noto, non presenta di per sé stessa carattere oggettivamente emergenziale, ma che da lungo tempo attende soluzioni applicative di ordine strutturale, così come, del resto, anche la stessa questione attinente alla riforma dell'istruzione professionalizzante.

Nel caso del disegno di legge qui oggetto, invece, si è preferita la strada della procedura d'urgenza, forse anche al fine da ridurre l'emersione di possibili frizioni sia tra le molteplici amministrazioni ministeriali coinvolte nell'elaborazione del testo legislativo, sia tra il ministero proponente ed uno schieramento regionale che, come noto, in tema di IeFP è tradizionalmente contraddistinto da una pluralità di posizioni.

A ben vedere, sulla scorta di alcune dichiarazioni pubbliche che, successivamente all'approvazione dell'atto governativo di iniziativa legislativa, sono state pronunciate sia dal Ministro dell'istruzione e del merito che da alcuni assessori regionali, sembra che l'approvazione governativa mediante la procedura d'urgenza sia stata preceduta da alcune interlocuzioni informali che sarebbero intercorse tra i vertici ministeriali e quelli regionali, interlocuzioni che avrebbero condotto a modificare alcuni punti del testo-base che, in origine, sarebbe stato definito in sede governativa. Insomma, il disegno di legge, nella sua formulazione adottata dal Consiglio dei Ministri, sarebbe stato formulato dal Governo dopo una serie di interlocuzioni informali non solo all'interno dell'esecutivo, ma anche con i vertici delle Regioni, o, quanto meno, con alcune di esse.

Adesso, rispetto alla formulazione del testo che è scaturita dall'applicazione della procedura d'urgenza, spetta alla Conferenza Stato-Regioni pronunciarsi per così dire *ex post*, eventualmente prospettando posizioni critiche o suggerendo proposte di modifica di cui il Governo, a nostro avviso, non potrà non tenere conto nel corso della successiva fase dell'esame parlamentare. E ciò perché è probabile che, nell'approntare il parere della Conferenza, le Regioni concentreranno la loro attenzione su alcuni aspetti piuttosto delicati nei quali sono in giuoco le competenze loro spettanti sull'istruzione professionalizzante in base alla Costituzione, e dunque su aspetti che, se non saranno opportunamente affrontati e adeguatamente risolti dal Governo nel corso dell'esame parlamentare anche in raccordo con le Regioni, potrebbero essere poi oggetto di eventuali contenziosi sollevati innanzi alla Corte costituzionale da parte delle stesse Regioni.

3. L'evidente disomogeneità del disegno di legge

Va poi rilevato che nel predetto disegno di legge si affrontano due questioni ben distinte, ossia una relativa, per l'appunto, all'istituzione della predetta filiera, e l'altra concernente la valutazione del "comportamento" degli studenti, e cioè le modalità di valutazione, gli esiti connessi nei casi più o meno gravi, e alcune sanzioni collegate.

A tal riguardo, non sono chiare le ragioni che hanno condotto l'esecutivo a formulare un unico disegno di legge su tematiche tra loro del tutto eterogenee, e così non rispettando un essenziale criterio di corretta formulazione dei testi legislativi, ovvero il criterio dell'omogeneità della materia disciplinata, che è da lungo tempo prescritto quale canone che il Governo deve osservare nella predisposizione degli atti normativi di sua spettanza²¹, come nel caso della formulazione dei disegni di legge che si intendono proporre all'esame del Parlamento.

Da questo punto di vista, pertanto, è senz'altro auspicabile che nel corso del successivo procedimento si proceda al cosiddetto "spacchettamento" del testo adottato in Consiglio dei Ministri in due separati disegni di legge. E ciò non soltanto per assicurare che nel procedimento parlamentare di esame e approvazione ciascuna tematica riceva la specifica, dedicata e necessaria attenzione - ad esempio, anche mediante apposite audizioni di esperti o dei soggetti, delle istituzioni, delle forze sociali che operano nel mondo dell'istruzione e formazione sociale - ma soprattutto per evitare che le valutazioni di ordine politico relative ad una delle due tematiche possano poi impropriamente riflettersi sull'altra, così condizionando erroneamente lo svolgimento e il risultato finale dell'intero processo decisionale delle Assemblee parlamentari.

4. Le questioni relative alla ripartizione delle competenze tra Regioni e Stato

Dal punto di vista giuridico, poi, appare necessario affrontare le problematiche connesse al rispetto della Costituzione circa l'attribuzione delle competenze spettanti rispettivamente alle Regioni e allo Stato in tema di IeFP.

A tal proposito, infatti, non vi è dubbio che la questione cruciale che è richiamata nel titolo stesso del disegno di legge, cioè quella relativa all'istituzio-

²¹ Vedi il punto 2, lettera a), della Circolare del Presidente del Consiglio dei Ministri 20 Aprile 2001 (in G.U. n. 97 del 27 Aprile 2001), recante "Regole e raccomandazioni per la formulazione tecnica dei testi legislativi", ove si prescrive, in relazione agli "Aspetti generali dell'atto legislativo", che "L'atto legislativo disciplina materia omogenea".

ne della filiera tecnologico-professionale, così come altre questioni, specifiche e settoriali, che sono affrontate nel disegno di legge, riguardano la competenza legislativa sull'istruzione e formazione professionale (IeFP) che la Costituzione, successivamente alla revisione costituzionale del 2001 (ossia, più precisamente, a seguito della legge cost. n. 3/2001), attribuisce espressamente alle Regioni ai sensi dell'art. 117, comma 3, Cost. E ciò mediante la nota formula che, sottraendo l'ambito della IeFP da quello della "istruzione" - materia attribuita alla competenza concorrente tra Regioni e Stato (cui, più precisamente, spetta soltanto determinare i "principi fondamentali") - consente di assegnare l'Istruzione e Formazione Professionale alla competenza generale ed esclusiva delle Regioni. Tale competenza, come noto, spetta anche alle Regioni a statuto speciale e alle Province autonome di Trento e Bolzano, in virtù della clausola di salvaguardia posta nell'art. 10 della legge cost. n. 3/2001, nella misura in cui siffatta competenza sia più ampia di quelle competenze già spettanti a tali Regioni speciali e Province autonome in relazione alla materia della IeFP in base ai rispettivi statuti approvati con legge costituzionale (e ai conseguenti decreti legislativi di attuazione).

Tuttavia, va ricordato che la competenza legislativa generale ed esclusiva che spetta alle Regioni e alle Province autonome sulla IeFP non è sottratta dalla possibilità che, in base a quanto consentito dalla Costituzione, la legge dello Stato possa introdurre in materia di IeFP principi, vincoli e limiti cui risulta quindi subordinata la competenza regionale medesima. Si tratta, in particolare, degli interventi posti dallo Stato mediante le *"norme generali sull'istruzione"* ai sensi dell'art. 117, comma 2, lett. n), Cost., o mediante la *"determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale"* ai sensi dell'art. 117, comma 2, lett. m) Cost., o, ancora, in sede di *"armonizzazione dei bilanci pubblici"* o di *"perequazione delle risorse finanziarie"* ai sensi dell'art. 117, comma 2, lett. e), Cost., o, infine, mediante i *"principi di coordinamento della finanza pubblica"* ai sensi dell'art. 119, comma 2, Cost. Pertanto, ai nostri fini, sarà senz'altro rilevante valutare se e in quale misura la disciplina posta nel disegno di legge in questione presenta aspetti tendenzialmente confliggenti con la competenza generale ed esclusiva spettante in materia di IeFP alle Regioni e alle Province autonome di Trento e Bolzano, ovvero sia coerente con le specifiche competenze che, in base alla Costituzione, possono essere esercitate dalla legge dello Stato in materia di IeFP.

In particolare, occorre verificare se nel disegno di legge siano presenti disposizioni che rispettano o, al contrario, violano il principio posto nell'art. 118, comma 2, Cost., secondo cui il conferimento delle funzioni amministrative può avvenire "con legge statale o regionale, secondo le rispettive competenze", così

come il principio posto nell'art. 117, comma 6, Cost. secondo cui "la potestà regolamentare spetta alle Regioni in ogni altra materia" che sia diversa da quelle assegnate alla competenza legislativa esclusiva dello Stato. In altre parole, secondo i predetti principi costituzionali, lo Stato non può né conferire a sé stesso o ad altri enti territoriali competenze di carattere amministrativo relative alla IeFP, né esercitare competenze di carattere regolamentare inerenti alla disciplina della IeFP, fatti salvi i casi in cui queste competenze siano direttamente collegate all'esercizio delle specifiche competenze legislative di cui lo Stato dispone in via esclusiva con riferimento alla stessa IeFP (ad esempio, si tratta di esercitare competenze regolamentari o amministrative connesse ai LEP stabiliti in via legislativa dallo Stato).

Per di più, è evidente che dalla separazione degli ambiti oggettuali - scuola e IeFP - di azione e intervento pubblico nella ripartizione costituzionale delle competenze tra Stato e Regioni, scaturisce inevitabilmente la distinta appartenenza ordinamentale delle attività che sono riconducibili, da un lato, all'istruzione non riconducibile alla IeFP, e cioè essenzialmente quella scolastica, e, dall'altro lato, all'Istruzione e Formazione Professionale. Tale separazione dell'istruzione tra due sfere ordinamentali, scuola e IeFP, nelle quali si ripartisce l'"unità" del sistema nazionale di istruzione e formazione" (vedi sentenza della Corte cost. n. 200/2009), quindi, è costituzionalmente prevista e garantita, e non può essere certo superata in via legislativa, cioè mediante disposizioni poste unilateralmente dalle leggi dello Stato, né tanto meno mediante disposizioni poste unilateralmente dalle leggi delle Regioni. In altre parole, è evidente che così come le Regioni non possono rompere "l'unità del «sistema di istruzione e formazione», dando luogo a una soluzione ibrida che costituisce un *tertium genus* nei confronti dei «percorsi» (sia ordinari che sperimentali) individuati dalla disciplina statale" in cui sono poste "le norme generali sull'istruzione che debbono essere dettate in via esclusiva dallo Stato (art. 117, secondo comma, lettera n, Cost.)" (vedi sempre la sentenza della Corte cost. n. 200/2009), così lo Stato, nell'esercizio delle specifiche competenze (legislative, regolamentari e amministrative) che sono consentite allo Stato stesso dalla Costituzione in tema di IeFP, non può agire in modo da superare, sovvertire o scardinare la separazione delle sfere ordinamentali tra scuola e IeFP che è stata posta, dal 2001 in poi, dall'art. 117, comma 3, Cost. Occorre verificare, quindi, se e in quale misura il disegno di legge in questione rispetta o meno siffatto principio-cardine dell'assetto ordinamentale dell'istruzione.

In definitiva, come ha ricordato la Corte costituzionale le competenze delle Regioni e dello Stato in tema di istruzione e IeFP non sono definibili "allo stato puro" (vedi la sentenza n. 284/2016), e più in particolare: "Questioni di legittimità costituzionale possono quindi anzitutto insorgere per le interferenze tra norme

rientranti in materie di competenza esclusiva, spettanti alcune allo Stato ed altre, come l'istruzione e formazione professionale, alle Regioni. In tali ipotesi può parlarsi di concorrenza di competenze e non di competenza ripartita o concorrente. Per la composizione di siffatte interferenze la Costituzione non prevede espressamente un criterio ed è quindi necessaria l'adozione di principi diversi: quello di leale collaborazione, che per la sua elasticità consente di aver riguardo alle peculiarità delle singole situazioni, ma anche quello della prevalenza, cui pure questa Corte ha fatto ricorso (v. sentenza n. 370 del 2003), qualora appaia evidente l'appartenenza del nucleo essenziale di un complesso normativo ad una materia piuttosto che ad altre" (vedi la sentenza n. 50/2005). In altri termini, anche nel caso in questione, proprio per l'interferenza tra la competenza esclusiva e generale delle Regioni sulla IeFP, e le specifiche competenze statali ricadenti anche sulla IeFP, come in particolare la competenza sulle "norme generali dell'istruzione", risulta decisiva la presenza di necessari richiami all'applicazione e all'effettivo rispetto del criterio della leale collaborazione, e dunque la presenza di indicazioni che garantiscano il rispetto delle competenze regionali e che prevedano strumenti - come le intese - che assicurino la pari partecipazione delle Regioni, e dunque la reale condivisione dell'impianto derivante dalla disciplina innovativamente posta, senza sconfinare in immotivate assunzioni di competenza da parte dello Stato.

Pertanto, da questo punto di vista, alcune disposizioni presenti nel disegno di legge in questione devono essere oggetto di particolare attenzione.

Innanzitutto, occorre analizzare la disposizione iniziale - e allo stesso tempo cruciale - sulla istituzione della filiera tecnologico-professionale, in cui si prevede che confluiscono i nuovi percorsi sperimentali quadriennali dell'istruzione professionale di Stato, i percorsi degli ITS Academy, i percorsi della IeFP di cui al capo III del d.lgs. n. 226/2005, e i percorsi della IFTS. A nostro avviso, si tratta di una disposizione che si può interpretare come un'applicazione della competenza statale relativa alla determinazione delle "norme generali sull'istruzione" ai sensi dell'art. 117, comma 2, lett. n), Cost., ossia appartenente alla categoria delle "disposizioni statali che definiscono la struttura portante del sistema nazionale di istruzione e che richiedono di essere applicate in modo necessariamente unitario e uniforme in tutto il territorio nazionale, assicurando, mediante una offerta formativa omogenea, la sostanziale parità di trattamento tra gli utenti che fruiscono del servizio di istruzione" (così la Corte costituzionale nella sentenza n. 200/2009). In quanto tale, è evidente che la disposizione in oggetto introduce in modo innovativo un elemento "a regime" dell'intero sistema nazionale di istruzione e formazione, e non è in alcun modo considerabile come meramente sperimentale, nel senso di transitoriamente collegata allo svolgimento della sperimentazione che è prevista nella successiva disciplina del testo legislativo.

Sarebbe, inoltre, opportuno che nella determinazione di questa innovativa “norma generale sull’istruzione” sia precisato che non si intende sovvertire la distinzione costituzionalmente prevista e garantita tra gli ambiti ordinamentali spettanti rispettivamente allo Stato e alle Regioni. E dunque sarebbe necessario inserire, anche e proprio con riferimento a questa specifica disposizione, la clausola del rispetto delle competenze spettanti alle Regioni, clausola che, invece, nel testo legislativo è apposta solo in relazione alla possibilità assegnata alle Regioni di aderire alla predetta filiera tecnologico-professionale. In ordine, poi, alla disposizione che prevede siffatta possibilità nei confronti delle Regioni, tale prescrizione appare piuttosto eccentrica nel contenuto e foriera di qualche dubbio. Infatti, appare alquanto incongruente prevedere che ad una “filiera” che sarà composta da un complesso di percorsi formativi erogati da una molteplicità di soggetti differenziati e ricadenti in una pluralità di ambiti ordinamentali, possano “aderire” le Regioni, ossia enti territoriali costituzionalmente previsti quali componenti necessarie della Repubblica (vedi art. 114, comma 1, Cost.). Del resto, nell’art. 1, comma 4, lett. a), senz’altro più correttamente, si parla di *“adesione alla filiera formativa tecnologico-professionale (...) da parte delle istituzioni formative regionali che erogano i predetti percorsi quadriennali”*.

Occorrerebbe quindi una revisione o comunque una riformulazione della disposizione relativa alla possibile “adesione” delle Regioni alla filiera formativa tecnologico-professionale, presumibilmente in più stretta connessione con la precedente, e che consenta, comunque, di rendere evidente la permanente garanzia dell’autonomia delle singole Regioni nella determinazione delle forme e delle modalità con cui intenderanno concorrere, mediante l’esercizio delle proprie competenze sui percorsi formativi di loro spettanza, all’attivazione e al funzionamento della filiera nel rispettivo territorio. D’altro canto, se la filiera formativa tecnologico-professionale sarà istituita in base ad una “norma generale sull’istruzione”, è evidente che nessuna Regione potrà sottrarsi, proprio in nome dell’unità del sistema nazionale di istruzione e formazione, e della necessità di assicurare parità di trattamento a tutti i cittadini nell’esercizio del diritto all’istruzione e formazione mediante una filiera unitariamente configurata. In altre parole, perché la filiera vi sia, occorre che sia attuata in tutto il territorio nazionale e sempre nel rispetto delle competenze delle Regioni.

Un’altra disposizione di qualche rilievo è quella relativa alla stipulazione di “accordi” tra le Regioni e gli uffici scolastici regionali “per integrare e ampliare l’offerta formativa dei percorsi sperimentali di cui al comma 2”, quelli cioè quadriennali degli Istituti professionali, “in funzione delle esigenze specifiche dei territori” (vedi art. 1, comma 3, primo periodo). Tale strumento avente finalità integrative ed ampliative dell’offerta formativa erogata dagli IP in via sperimentale, sembra consentire, tra le righe, la possibilità di tali istituti provvedano an-

che all'erogazione dei percorsi di IeFP, soltanto sulla base di tali "accordi". Ma è evidente che in tal modo si sovvertirebbe, in modo del tutto incondizionato, la distinzione tra i due ambiti ordinamentali, quello scolastico e quello della IeFP, contravvenendo così all'impostazione correttamente seguita nel d.lgs. n. 61/2017.

Ancora, andrebbero meglio specificati gli ulteriori esiti dei predetti "accordi" così come sono previsti nell'art. 1, comma 6, in specie circa quanto disposto nella lettera a) circa "l'adeguamento e l'ampliamento dell'offerta formativa". Sono riferibili anche alla IeFP e, in caso positivo, entro quali misura? Come si collegherebbero alla vigente normativa sull'adeguamento dell'offerta formativa regionale della IeFP? La stessa questione, poi, può essere riproposta in relazione a quanto disposto nel comma 7: le previsioni relative all'apprendimento integrato in lingua straniera veicolare, o la promozione degli accordi di partenariato, così come la valorizzazione delle opere di ingegno, sono da considerarsi norme estensibili alla IeFP? E, in caso positivo, come si intendono garantire le competenze regionali sulla IeFP?

Circa poi la disposizione che, nell'art. 1, comma 8, prevede il decreto interministeriale cui sono assegnati molteplici compiti connessi all'attuazione della filiera formativa tecnologico-professionale, è senz'altro apprezzabile, in corretta attuazione del principio di leale collaborazione, la previsione della necessaria intesa in sede di Conferenza unificata.

Infine, solleva qualche interrogativo l'introduzione di una "struttura tecnica per la promozione della filiera formativa tecnologico-professionale" che, ai sensi dell'art. 2, comma 1, svolgerà funzioni promozionali, di impulso e di supporto non nei confronti della filiera come definita nell'art. 1, comma 1 - e cioè compresi i percorsi formativi di competenza regionale - , ma nei confronti della "filiera formativa tecnologico-professionale, costituita dagli istituti tecnici, gli istituti professionali e gli istituti tecnologici superiori (ITS Academy)". Insomma, all'interno della filiera formativa per così dire unitaria e quindi comprendente l'intera offerta dei percorsi formativi dell'istruzione professionalizzante, ve ne sarebbe una più ristretta, e per così dire, istituzionale, che comprenderebbe - non i percorsi erogati, ma - alcuni soggetti erogatori di alcuni percorsi dell'istruzione professionalizzante. E si badi bene, vi sarebbero compresi anche gli ITS che, come noto, non sono certo rientranti nella competenza esclusiva dello Stato, ma rientrano anche nella competenza regionale. Insomma, questa disposizione appare contraddittoria rispetto a quella che regge l'intera impalcatura del disegno di legge, e andrebbe opportunamente rivista, soprattutto al fine di chiarire il necessario rispetto delle competenze regionali. A ben vedere, potrebbe essere una sorta di avvio di una apposita governance dell'istruzione professionalizzante da collocare sotto l'ombrello statale, ma, evidentemente, ciò si porrebbe in radicale contrasto con la previsione posta dall'art. 117, comma 3 Cost.

5. Le questioni collegate alla verticalizzazione della filiera dell'istruzione e formazione professionalizzante a partire dalla IeFP

Da ultimo, vanno considerate le questioni attinenti alla costruzione della filiera verticale della IeFP, una tematica che da tempo è al centro del dibattito al fine di consentire agli allievi della IeFP la possibilità di disporre di prospettive effettive nella prosecuzione e nello sviluppo del percorso di istruzione e di formazione professionalizzante dopo l'acquisizione del diploma professionale.

Due sono le principali novità introdotte nel disegno di legge in oggetto: la possibilità che, al termine dei percorsi quadriennali della IeFP, si possa accedere direttamente ai percorsi degli ITS *Academy* - e quindi senza più dover passare attraverso il percorso annuale IFTS - e la possibilità che, sempre al termine dei percorsi quadriennali della IeFP si possa accedere direttamente all'esame di Stato. Tali due possibilità di diretta verticalizzazione a partire dalla conclusione dei percorsi formativi quadriennali della IeFP, tuttavia, sono introdotte subordinatamente alla presenza di apposite condizioni che sono indicate nel disegno di legge.

Per quanto riguarda l'accesso agli ITS *Academy*, occorre provenire da "istituzioni formative regionali" che abbiano aderito alla filiera formativa tecnologico-professionale, ed è necessario che l'offerta formativa erogata da tali "istituti regionali" (*sic!*) sia stata appositamente "validata" attraverso "un sistema di valutazione (...) basato sugli esiti della rilevazioni degli apprendimenti predisposte" dall'INVALSI "previa intesa in sede di Conferenza unificata".

Considerando senz'altro opportuno, in nome del principio di leale collaborazione, aver previsto l'intesa in sede di Conferenza unificata, va sottolineato che, a ben vedere, non si verrebbe a creare un filiera compiutamente verticalizzata, e dunque in senso oggettivo, dalla IeFP agli ITS *Academy*, ma si introduce una possibilità di verticalizzazione della formazione professionalizzante in senso per così dire soggettivo: soltanto coloro che si troveranno nelle condizioni soggettive previste dalla legge potranno disporre della potenziale prosecuzione diretta verso la formazione professionalizzate verso gli ITS. E allora appare evidente che le due predette condizioni dovrebbero essere stabilite dalla legge in modo da evitare qualunque forma di discriminazione arbitraria, e ciò anche per assicurare il pieno rispetto delle competenze regionali in materia di IeFP.

Quindi, ad esempio, andrebbero precisati meglio i destinatari di questa normativa, proprio al fine di non produrre, anche inconsapevolmente, effetti discriminatori tra coloro che si trovano nella stessa posizione giuridica. Ad esempio, non si dovrebbe fare riferimento ai "soggetti che hanno concluso i percorsi quadriennali", ma a coloro che sono in possesso del titolo di diploma professio-

nale, dato che dalla potenziale verticalizzazione non si possono certo escludere coloro che hanno seguito prima il percorso triennale di qualifica e che poi hanno proseguito nel quarto anno per il conseguimento del diploma professionale.

Inoltre, è evidente che la sottoposizione delle istituzioni formative regionali alle rilevazioni dell'INVALSI dovrebbe avvenire secondo modalità non arbitrariamente differenziate rispetto a quelle ordinariamente previste per gli Istituti professionali di Stato. Anzi, più in generale, ci si deve davvero chiedere, allora, se sia davvero coerente con il principio di eguaglianza che tale prescrizione condizionante sia imposta solamente per le istituzioni formative della IeFP che aderiranno alla filiera formativa tecnologico-professionale, e non debba, invece e ben più correttamente, essere prevista anche per le istituzioni che erogheranno i percorsi quadriennali sperimentali della IP. Quale sarebbe la presunta motivazione che sorregge tale oggettiva differenza di trattamento? Tanto più che, se si leggono i dati delle rilevazioni INVALSI, non risulta affatto una presunta e oggettiva "inferiorità" dei percorsi erogati dalle istituzioni formative della IeFP rispetto ai percorsi erogati dalla IP. Anzi, alcuni dati dimostrano l'esatto opposto.

La stessa richiesta di correzione deve essere ribadita anche per la disposizione relativa all'accesso diretto all'esame di Stato, accesso che l'art. 1, comma 5, riserva espressamente ai "soggetti che hanno concluso i percorsi quadriennali della IeFP", e sempre a condizione che abbiano seguito percorsi in istituzioni regionali "validate" secondo le predette modalità, e dunque aderenti alla filiera formativa tecnologico-professionale. Viceversa, riprendendo quanto appena detto, tale facoltà andrebbe assegnata a coloro che sono in possesso del diploma professionale, a prescindere dal fatto che si tratti di soggetti che abbiano seguito un percorso "quadriennale".

Va conclusivamente aggiunto che tale accesso diretto all'esame di Stato, secondo previsto nel disegno di legge, dovrebbe avvenire senza il previo sostenimento dell'esame preliminare attualmente previsto, e dunque senza la frequenza dell'annualità - aggiuntiva rispetto al conseguimento del diploma professionale - che adesso è prevista ed appositamente disciplinata nel d.lgs. n. 61/2017. Anzi, a tal proposito sembra opportuno introdurre un'apposita disciplina di coordinamento nei confronti dell'attualmente vigente art. 14, comma 3, del d.lgs. n. 61/2017, in modo da chiarire l'effetto innovativo - ovvero, più correttamente, derogatorio - rispetto alla disciplina generale.

Formazione continua nelle imprese italiane: i risultati dell'indagine 2022 del Sistema informativo Excelsior

ILARIA CINGOTTINI¹

I trend della formazione continua organizzata dalle imprese italiane

Nell'ultima edizione del volume Unioncamere elaborato nell'ambito del Sistema Informativo Excelsior "Formazione continua e tirocini formativi nelle imprese italiane", si stima che il numero di imprese che ha effettuato formazione nel corso del 2021 (700.000) è superiore del 15,5% a quanto registrato nell'anno 2020 (606.150). Un trend che si consolida ulteriormente se alla stima a consuntivo, si affiancano le valutazioni delle imprese in merito alle attività di formazione svolte o programmate per il 2022, in base alle quali si arriverebbe a quota 726.960 imprese che si sono dedicate a tali attività.

Si inverte quindi il trend discendente della percentuale di imprese che organizzano attività formative, essendo i dati 2021 e 2022 superiori al livello precedente (rispettivamente, 49,8% e 51,7% rispetto al 44,4% del 2020). Sebbene quindi la quota di imprese attive nella formazione sia tornata ad essere superiore a quella registrata nell'anno della pandemia, la stessa risulta ancora inferiore a quanto osservato nel 2019 (56,2%).

Tra le tipologie di formazione viene scelta più frequentemente dalle imprese la modalità "in affiancamento" (23,8%), una modalità di trasmissione di conoscenze e competenze a metà tra la formazione non formale e quella informale, spesso adottata nei passaggi di consegne in seguito a progressioni di carriera e nelle fasi di ingresso in azienda di nuovo personale. A seguire in ordine di segnalazione da parte delle imprese i corsi esterni (17%) e altre modalità (13,8%), entro le quali sono ricompresi seminari, giornate di studio, confronti con testimoni esterni, etc... L'erogazione dei corsi di formazione in modo autonomo, quindi organizzando e proponendo direttamente i contenuti tramite strutture interne alle imprese, è un sistema prescelto in misura più limitata rispetto a quello che prevede il ricorso a strutture esterne (8,1% rispetto al 17%).

¹ Area Formazione e Politiche attive del lavoro-Unioncamere.

**Tavola 1 – Imprese per tipologia di attività di formazione svolta nel 2021
(valori assoluti* e quote percentuali)**

% su totale imprese al 31.12.2021					
	Imprese che hanno effettuato attività di formazione nel 2021	Corsi interni	Corsi esterni	Affiancamento	Altro**
TOTALE IMPRESE	700.000	114.390	239.380	334.520	193.790
	49,8	8,1	17,0	23,8	13,8
INDUSTRIA	54,9	9,1	23,0	24,5	12,2
Industria manifatturiera	52,6	10,1	18,3	27,5	11,7
Public utilities	64,2	18,6	28,1	29,9	13,7
Costruzioni	57,4	7,4	28,8	20,2	12,7
SERVIZI	47,6	7,7	14,5	23,5	14,5
Commercio	44,4	6,0	13,8	21,1	14,0
Turismo	39,1	4,0	10,0	22,6	9,0
Servizi alle imprese	55,7	11,9	17,2	26,4	19,0
Servizi alle persone	54,1	10,0	18,1	25,7	15,8

* Valori assoluti arrotondati alle decime. Trattasi di domanda a risposta multipla.

** Seminari, autoapprendimento, ecc.

Fonte: Unioncamere – ANPAL, Sistema Informativo Excelsior

Tra dimensione di impresa e formazione esiste una relazione positiva: più è strutturata l'impresa, maggiore è la confidenza con la formazione del personale, si passa infatti dal 44,7% di micro-imprese (1-9 dipendenti) formatrici, al 67,0% per le piccole imprese (10-49 dip.), per arrivare al 78,5% e all'81,7% rispettivamente nelle imprese di grandi (50-499 dip.) e grandissime dimensioni (oltre 500 dip.).

Tra i macro-settori di attività economica, spicca la percentuale delle imprese attive nel campo della formazione per il settore delle public utilities (64,2%), seguite dalle costruzioni (57,4%), dai servizi per le imprese (55,7%), e dai servizi alle persone (54,1%) e dall'industria manifatturiera (52,6%): tutti ambiti produttivi in cui oltre la metà delle aziende sono impegnate in azioni volte a rafforzare le competenze del proprio organico. Si mantengono invece più distanti da tale "soglia" le imprese del commercio e del turismo, rispettivamente con il 44,4% e il 39,1% di realtà formatrici.

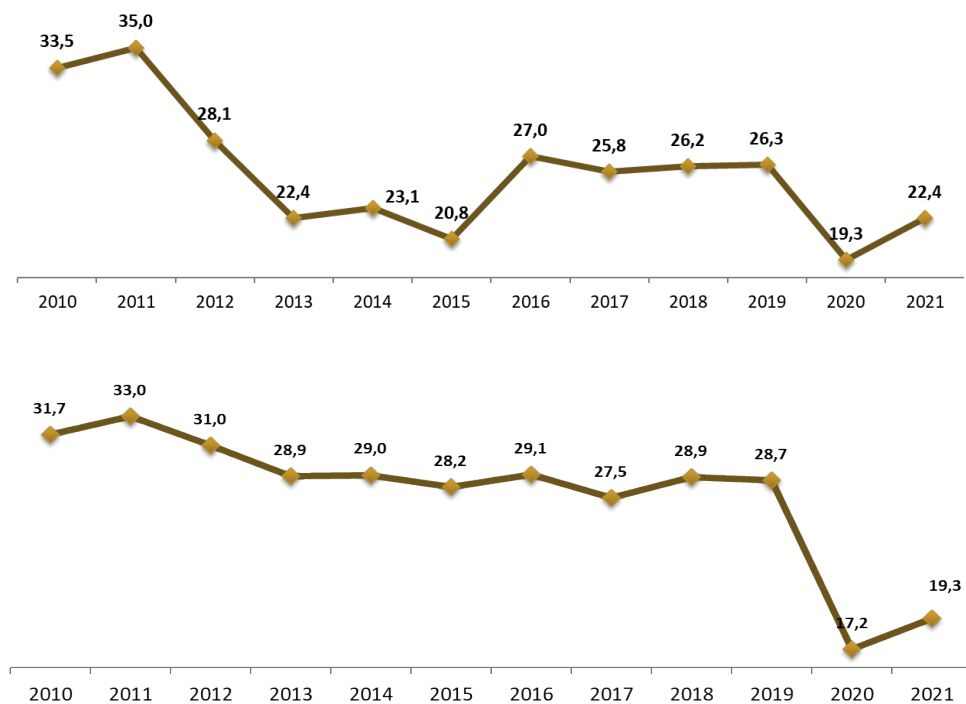
Da segnalare le attività formative sviluppate nell'ambito dell'industria chimica e farmaceutica (67,2%), nei servizi avanzati di supporto alle imprese (61,2%), nei servizi finanziari e assicurativi (74,5%) e nei servizi di sanità, assistenza sociale e servizi sanitari privati (69,6%). I servizi finanziari e assicurativi sono il solo settore per cui i corsi interni sono più diffusi che quelli esterni e dell'affiancamento, mentre le costruzioni sono il solo caso per cui i corsi esterni sono scelti più frequentemente dell'affiancamento.

Tendenze analoghe a quelle appena descritte si osservano restringendo il campo di osservazione alle imprese che organizzano formazione tramite corsi. Infatti, dopo il rallentamento osservato nel 2020 (dovuto alla presenza delle misure di distanziamento), i dati indicano che nel 2021 la quota di imprese italiane che ha effettuato attività di formazione nel corso dell'anno è salita al 22%,

senza tuttavia recuperare pienamente – anche in questo caso – quanto registrato nel periodo pre-crisi (quando tale quota si attestava all’incirca intorno al 26%).

Si tratta di oltre 314mila imprese, che hanno coinvolto quasi 2,5 milioni di dipendenti; un dato cresciuto dal 2020, quando le imprese che scelsero di organizzare corsi furono circa 263mila, per un totale di 2,1 milioni di dipendenti. In tutti i settori di attività si è osservata una sostanziosa crescita dei percorsi formativi.

Figura 1 – Imprese che hanno effettuato formazione con corsi e dipendenti formati, anni 2010-2021 (quote percentuali)



Fonte: Unioncamere – ANPAL, Sistema Informativo Excelsior

A livello settoriale, i settori che si dimostrano più attivi dal punto di vista formativo sono i servizi finanziari e assicurativi (con il 42% di imprese che hanno proposto corsi di formazione), la sanità-assistenza sociale (39%), le industrie chimiche-farmaceutiche (38,5%), e le public utilities (38%). La ripresa delle attività di formazione con corsi ha riguardato soprattutto il comparto industriale, in particolare il settore dell’abbigliamento, quello del legno, l’industria della gomma e la metallurgia.

Analizzando i dati a livello territoriale, si ripropone un quadro piuttosto differenziato, con una quota di imprese che ha svolto attività di formazione con corsi

maggiore nel Nord Est (27% del totale) e nel Nord Ovest (25%) rispetto al Centro (21%) e al Mezzogiorno (18%); con un gap dovuto alle minori risorse che le imprese del Sud, mediamente più piccole, possono destinare alla formazione.

Figura 2 – Settori con le quote più elevate di imprese che hanno fatto formazione con corsi nel 2021 (quote percentuali)



Fonte: Unioncamere – ANPAL, Sistema Informativo Excelsior

La larga maggioranza delle imprese che ha effettuato formazione con corsi ha dichiarato di averlo fatto “per aggiornare il personale sulle mansioni già svolte” (69,8%). Senza considerare la formazione per i neoassunti (16,9%), solo il 13,3% delle imprese organizza momenti formativi funzionali allo svolgimento di nuovi lavori e per nuove mansioni.

Vi è una correlazione tra questa finalità e il grado di avanzamento tecnologico del settore produttivo: commercio e servizi alle persone sono i comparti ove è maggiormente richiesta la trasmissione di nuovi contenuti e non solo operazioni di consolidamento. Il settore dei servizi culturali, sportivi e alle persone e quello di servizi informatici e telecomunicazioni presentano le percentuali più alte circa la trasmissione di informazioni inedite nei percorsi formativi, rispettivamente 19,9% e 19,6%. Tra i comparti industriali, si collocano poco sopra al 15% in termini di formazione dedicata ad attività innovative solo le imprese della meccanica e quelle della metallurgia.

Le modalità di erogazione della formazione continua

È interessante osservare l’evoluzione rispetto al periodo pandemico delle modalità di erogazione della formazione, attraverso le evidenze raccolte per la prima volta dal Sistema Informativo Excelsior nel 2022 (e relative agli anni 2021 e 2022). I risultati consentono una lettura del tutto sovrapponibile a quella che gli esperti di organizzazione del lavoro stanno osservando relativamente al lascito dello smartworking “emergenziale”: accanto allo scontato “rientro in aula” (dal 45,5% del totale

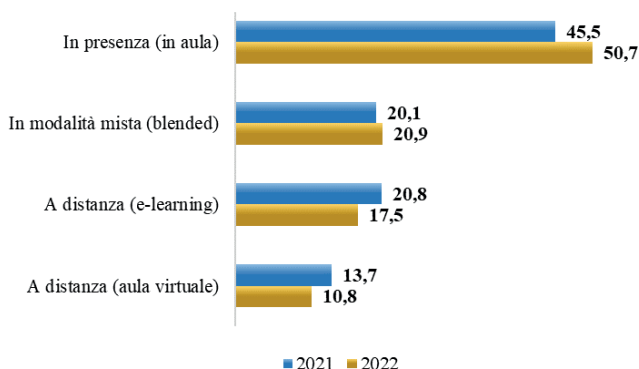
dei corsi nel 2021, al 50,7% del 2022), va evidenziato il permanere della modalità c.d. mista (blended), passata dal 20,1% del 2021 al 20,9% del 2022. Si tratta di una sorta di via di mezzo tra la presenza costante e la partecipazione a distanza: alcuni momenti sono svolti obbligatoriamente presso la sede della formazione, altri, anche sincroni, da remoto. In ambito didattico, anche professionalizzante, si tratta di una soluzione che necessita di una progettazione dedicata, diversa tanto da quella della formazione solo frontale, quanto da quella dei corsi online.

Conseguentemente alle evidenze appena esposte, risultano in diminuzione tra il 2021 e il 2022 sia i corsi di formazione erogati in e-learning asincrono (dal 20,8% al 17,5%), sia quelli svolti in aula virtuale (13,7% al 10,8%). Il restringimento nell'adozione di corsi asincroni è il più marcato, probabilmente per la verifica di una non completa efficacia formativa di questa modalità che, quando non efficacemente strutturata e controllata, finisce per essere la più debole negli esiti. Il nodo principale è da ricercarsi non nella mera asincronicità, che al contrario può essere un vantaggio per le imprese, bensì nella programmazione dei contenuti e nelle modalità tecniche di fruizione.

Ad oggi, sono i servizi alle imprese ad avvalersi maggiormente dell'e-learning, sfruttando probabilmente anche l'alto livello di istruzione della forza lavoro nel settore; ne è prova anche l'alta percentuale di ricorso alle aule virtuali. La formazione in presenza ha percentuali molto elevate nella manifattura (industria e costruzioni), mentre la modalità mista è piuttosto affermata nel commercio.

Si osserva come al crescere della dimensione di impresa, tenda a diminuire la preferenza verso l'aula, a vantaggio della tecnologia: non è solo per una questione di accessibilità alle soluzioni tecnologiche, ma anche una maggiore capacità di promozione di forme di collaborazione a distanza, non solo sul versante formazione ma anche per l'organizzazione del lavoro.

Figura 3 – Modalità principali di erogazione dei corsi di formazione da parte delle imprese, anni 2021-2022 (quote percentuali)



Fonte: Unioncamere – ANPAL, Sistema Informativo Excelsior

L'impatto delle trasformazioni digitale e green sulla formazione continua

Come noto, gli assi principali attorno ai quali si sviluppa il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) sono transizione digitale, competitività mediante innovazione tecnologica (missione 1) e sostenibilità ambientale (missioni 2 e 3). Queste tre sfide assorbiranno il 52% circa delle risorse complessive.

All'interno del PNRR questi tre capitoli sono declinati soprattutto in chiave regolatoria, produttiva, organizzativa, istituzionale e logistica. È tuttavia indubbio che non vi può essere alfabetizzazione digitale, perdurante capacità di innovazione e sensibilità "green" senza un poderoso investimento culturale, che parta proprio dal livello formativo. Un'azione che non può guardare solo alla formazione iniziale e alle generazioni più giovani, ma che innanzitutto deve interessare i lavoratori già operanti nei settori produttivi maggiormente chiamati a modernizzarsi e rinnovarsi, tanto nei processi produttivi quanto nelle modalità organizzative e gestionali. Questa, quindi, una sfida per i sistemi pubblici di formazione degli adulti e per i canali di formazione continua.

A partire dalle rilevazioni condotte nel 2021, si è proceduto ad acquisire informazioni anche per delineare un quadro sulle scelte delle imprese italiane in materia di formazione a sostegno dello sviluppo dei processi di digitalizzazione ed ecosostenibilità.

Nel corso del 2022, il 42,1% delle imprese che hanno effettuato formazione con corsi ai propri lavoratori è stata dedicata esplicitamente alla digitalizzazione.

Tale percentuale è più elevata nei servizi alle imprese (54,9%) e nell'industria manifatturiera (46,7%): in particolare, spiccano i servizi informatici e delle telecomunicazioni (76,5%), i servizi finanziari e assicurativi (72%), le industrie chimico-farmaceutiche (62,5%) e le industrie elettriche ed elettroniche (58,1%).

Nello specifico, i corsi per la digitalizzazione sono stati dedicati prevalentemente alla sicurezza informatica (nel 42,4% delle segnalazioni) e alle tecnologie 4.0 – sulla scia delle misure di supporto alla automazione approvate negli anni dal legislatore – agli applicativi e gestionali dedicati a contabilità, finanza e controllo e al digital marketing, con livelli di adozione più limitati, intorno al 27-28% delle segnalazioni. Si tratta, in maggioranza, di voci funzionali all'efficientamento dei processi interni e all'introduzione e implementazione di standard funzionali alla corretta gestione dei sistemi informativi aziendali, più che dedicate allo sviluppo di attività innovative. Un tratto attestato anche dalle quote inferiori al 10% che ricevono gli ambiti tematici della gestione dei *big data*, del *cloud computing* e dei linguaggi di programmazione e *coding*, evidentemente più legati ai tradizionali canali di istruzione e formazione che precedono l'ingresso in azienda.

Tavola 2 – Gli ambiti dei corsi di formazione sulla trasformazione digitale nel 2022, per settore economico (quote percentuali)

Imprese che nel 2022 svolgono formazione con corsi nell'ambito della digitalizzazione	specifico ambito tematico della formazione:*										
	Sicurezza informatica	Digital marketing	Gestione di big data	Sviluppo / gestione di reti aziendali	Cloud computing	Pacchetti software	Strumenti applicativi gestionali/finanza/controllo	Tecnologie 4.0	Linguaggi di programmazione e coding	Altri ambiti	
TOTALE IMPRESE*	42,1	42,4	27,2	7,4	15,9	6,2	28,6	27,0	28,6	6,0	4,8
SETTORE DI ATTIVITA'											
INDUSTRIA	37,0	34,2	17,3	4,8	16,4	4,1	31,0	23,2	38,7	3,6	4,2
Industria manifatturiera	46,7	32,9	18,7	5,3	14,8	3,5	30,6	23,2	43,0	4,3	4,3
Estrazione di minerali	48,4	29,5	--	--	--	--	26,9	22,2	41,0	--	--
Industrie alimentari, delle bevande e del tabacco	45,7	32,1	24,0	4,8	14,2	3,8	21,9	29,8	43,8	1,7	3,4
Industrie tessili, dell'abbigliamento e calzature	48,4	29,2	27,0	6,7	9,9	2,9	28,1	15,3	37,0	3,1	4,7
Industrie del legno e del mobile	36,2	28,5	18,2	--	14,0	--	30,6	21,1	46,6	--	5,2
Industrie della carta, cartotecnica e stampa	48,6	35,0	22,0	--	13,3	--	24,3	24,4	45,0	--	--
Industrie chimiche, farmaceutiche e petrolifere	62,5	46,6	25,1	6,5	15,1	--	30,7	26,3	31,1	--	--
Industrie della gomma e delle materie plastiche	47,0	33,9	18,8	9,0	16,8	--	26,4	24,4	46,5	--	--
Industrie della lavorazione dei minerali non metalliferi	43,2	31,9	22,9	5,8	14,1	--	29,4	20,9	43,3	--	5,8
Industrie metallurgiche e dei prodotti in metallo	41,2	25,7	10,7	3,1	14,1	1,7	31,1	20,8	54,9	2,6	4,6
Ind. fabbric. macchin. e attrezzature e dei mezzi di trasporto	51,0	38,2	17,3	5,9	17,7	4,0	34,6	25,4	38,4	7,6	4,0
Industrie elettriche, elettroniche, ottiche e medicali	58,1	39,1	18,8	7,0	16,0	8,6	38,9	24,1	33,0	8,8	5,0
Ind. beni per la casa, tempo libero e altre manifatturiere	43,0	25,9	18,0	--	14,1	--	31,7	21,3	40,2	--	--
Public utilities (energia elettrica, gas, acqua, ambiente)	56,9	49,9	15,3	11,5	15,6	4,9	35,1	24,1	29,5	3,7	3,1
Costruzioni	25,9	34,2	15,1	3,1	19,5	5,0	30,9	23,1	32,4	2,4	4,2
SERVIZI	45,2	46,6	32,2	8,7	15,7	7,3	27,4	28,9	23,5	7,1	5,1
Commercio	44,8	41,9	34,9	8,3	14,6	5,0	27,6	30,9	27,6	3,2	4,7
Commercio e riparazione di autoveicoli e motocicli	44,9	38,6	35,4	4,2	11,2	2,8	28,3	24,4	33,2	2,8	4,9
Commercio all'ingrosso	50,7	42,9	32,8	6,3	18,1	5,8	27,6	33,0	27,7	3,9	4,9
Commercio al dettaglio	40,8	42,3	36,4	11,6	13,0	5,4	27,3	31,9	25,2	2,9	4,5
Turismo	33,3	40,9	45,1	6,7	15,3	5,7	27,8	31,7	25,5	6,1	2,6
Servizi alle imprese	54,9	53,5	27,2	10,7	17,2	10,1	27,4	27,2	21,1	11,8	5,8
Servizi di trasporto, logistica e magazzino	32,4	47,6	15,1	7,7	17,0	6,5	26,0	21,7	35,4	2,2	4,0
Servizi dei media e della comunicazione	59,4	48,4	38,1	9,9	15,7	9,3	24,7	27,2	20,4	14,5	7,3
Servizi informatici e delle telecomunicazioni	76,5	56,1	25,4	18,9	20,6	24,5	25,3	28,6	28,3	34,5	5,5
Servizi avanzati di supporto alle imprese	62,2	46,8	28,5	11,8	15,8	7,0	33,6	28,0	20,4	11,9	6,9
Servizi finanziari e assicurativi	72,0	71,1	32,4	7,7	17,9	5,8	17,6	31,4	7,5	3,9	5,6
Servizi operativi di supporto alle imprese e alle persone	44,2	45,1	29,0	5,9	15,1	6,0	33,4	23,7	19,1	2,5	6,0
Servizi alle persone	36,6	41,1	30,9	5,0	14,0	5,3	26,3	27,7	20,1	2,8	5,7
Istruzione e servizi formativi privati	50,7	42,0	40,0	7,8	11,9	8,6	37,0	30,0	17,9	3,6	5,4
Sanità, assistenza sociale e servizi sanitari privati	43,0	49,6	18,3	6,1	16,2	5,2	25,2	30,3	20,7	2,5	7,1
Servizi culturali, sportivi e altri servizi alle persone	28,5	31,9	39,6	2,6	12,6	3,9	22,3	23,8	20,4	2,8	4,2

* Il totale rispetto agli ambiti può essere superiore a 100 perché, nel caso di impresa che fa formazione, sono ammesse risposte multiple.

Fonte: Unioncamere – ANPAL, Sistema Informativo Excelsior

Tra le imprese che svolgono formazione con corsi, è pari al 27,9% la quota di quante dedicano attenzione alla transizione green e alla sostenibilità ambientale.

Tra i comparti industriali a evidenziare maggiore interesse verso questo tipo di formazione ci sono le public utilities (55,2% delle imprese), il chimico-farmaceutico-petroliero (45,8%), l'alimentare (35,6%) e le costruzioni (32,4%). Le tematiche in questione sollecitano in modo meno specifico i servizi (fermi nel complesso al 25,6%), con l'eccezione della filiera turistica (29,7%) e dei servizi operativi (29,1%).

Più nel dettaglio, l'ambito che riscuote maggior interesse nell'organizzazione di iniziative formative è quello della sostenibilità ambientale (segnalato nel

42,9% dei casi dalle imprese che hanno effettuato formazione sulla transizione green), seguito dai sistemi di gestione dei rifiuti (39,3%) e dall'efficientamento energetico (32%). Si tratta di percentuali medie estremamente condizionate dalla distanza degli estremi: in ambito manifatturiero il tema più rilevante è la sostenibilità ambientale (44,1%), così come in quello dei servizi (47,5%), ma nel turismo spicca la gestione dei rifiuti (53,5%). Per le public utilities l'ambito più gettonato è quello che riguarda la gestione dei rifiuti (ben il 59,2%); nelle costruzioni prevale invece l'efficientamento energetico (46%). Sulle attività di riciclo e riuso dei materiali vengono svolti corsi di formazione nel 22,6% delle ricorrenze segnalate dalle imprese, ma tale quota sale intorno al 30% nel caso delle industrie alimentari e delle industrie della gomma e delle materie plastiche.

Tavola 3 – Gli ambiti dei corsi di formazione sulla transizione green nel 2022, per settore economico (quote percentuali)

	Imprese che svolgono formazione con corsi nell'ambito della transizione green e sostenibilità ambientale	specifico ambito tematico della formazione:*				
		Riciclo/riuso di materiali	Sistemi di gestione rifiuti	Sistemi di gestione/efficientamento energetico	Sostenibilità ambientale	Altri ambiti
TOTALE IMPRESE	27,9	22,6	39,3	32,0	42,9	15,4
SETTORE DI ATTIVITA'						
INDUSTRIA	31,8	22,7	40,2	36,1	36,8	14,0
Industria manifatturiera	29,5	24,9	41,4	27,3	44,1	14,3
Estrazione di minerali	35,2	--	48,8	--	44,1	--
Industrie alimentari, delle bevande e del tabacco	35,6	30,5	44,6	32,8	47,1	9,8
Industrie tessili, dell'abbigliamento e calzature	33,8	27,1	37,9	22,5	52,9	14,7
Industrie del legno e del mobile	22,9	26,7	40,9	21,8	36,4	18,5
Industrie della carta, cartotecnica e stampa	32,0	25,0	40,7	21,9	44,1	15,3
Industrie chimiche, farmaceutiche e petrolifere	45,8	18,4	46,9	19,7	54,1	10,6
Industrie della gomma e delle materie plastiche	33,2	29,8	40,6	31,0	44,2	10,6
Industrie della lavorazione dei minerali non metalliferi	32,7	27,3	48,0	22,9	46,0	13,7
Industria metallurgiche e dei prodotti in metallo	22,6	26,1	40,5	27,9	34,9	17,0
Ind. fabbric. macchin. e attrezzature e dei mezzi di trasporto	29,8	20,3	41,0	32,0	42,7	15,5
Industrie elettriche, elettroniche, ottiche e medicali	30,3	20,4	37,5	24,0	51,7	11,1
Ind. beni per la casa, tempo libero e altre manifatturiere	28,0	24,4	36,5	20,7	37,1	24,7
Public utilities (energia elettrica, gas, acqua, ambiente)	55,2	20,0	59,2	20,2	44,8	9,9
Costruzioni	32,4	21,0	36,7	46,0	29,2	14,2
SERVIZI	25,6	22,5	38,6	28,9	47,5	16,5
Commercio	25,5	24,2	39,6	29,8	45,7	15,4
Commercio e riparazione di autoveicoli e motocicli	26,4	26,7	53,1	29,6	38,7	15,2
Commercio all'ingrosso	28,9	22,1	32,6	29,3	51,8	16,8
Commercio al dettaglio	22,9	24,9	39,5	30,3	43,6	14,3
Turismo	29,7	31,5	53,5	32,4	46,1	12,1
Servizi alle imprese	25,7	16,6	30,7	28,8	52,6	17,3
Servizi di trasporto, logistica e magazzino	25,1	14,9	35,4	24,6	44,5	21,8
Servizi dei media e della comunicazione	22,1	15,2	27,7	28,0	55,8	--
Servizi informatici e delle telecomunicazioni	20,3	14,7	25,9	32,2	56,6	17,1
Servizi avanzati di supporto alle imprese	28,8	16,6	26,9	33,0	55,3	15,2
Servizi finanziari e assicurativi	22,7	9,1	14,1	25,8	61,9	20,9
Servizi operativi di supporto alle imprese e alle persone	29,1	22,7	41,4	28,5	49,7	13,9
Servizi alle persone	22,1	22,4	38,0	23,5	41,0	22,3
Istruzione e servizi formativi privati	23,2	19,6	23,4	25,4	51,9	22,7
Sanità, assistenza sociale e servizi sanitari privati	26,6	18,0	42,3	20,9	31,9	26,3
Servizi culturali, sportivi e altri servizi alle persone	18,7	27,6	38,6	25,3	46,5	18,4

* Il totale rispetto agli ambiti può essere superiore a 100 perché, nel caso di impresa che fa formazione, sono ammesse risposte multiple.

Fonte: Unioncamere – ANPAL, Sistema Informativo Excelsior

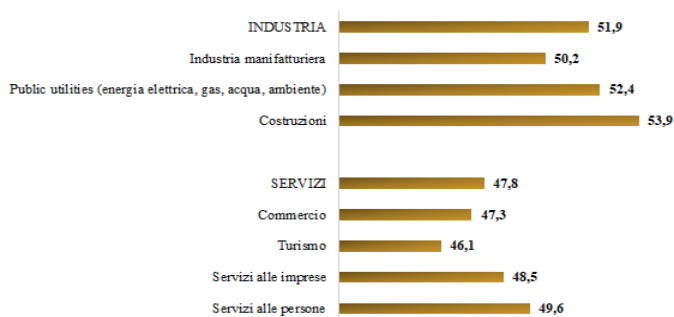
Dalla formazione alla certificazione delle competenze

Insieme alle analisi sulla propensione a organizzare percorsi di formazione, il Sistema Informativo Excelsior ha introdotto recentemente all'interno della rilevazione anche informazioni che riguardano la certificazione/validazione/attestazione delle competenze acquisite dal personale a valle dei corsi frequentati.² La certificazione delle competenze è una procedura articolata, seppure particolarmente rilevante per i percorsi di progressione lavorativa degli individui.

Sono molte le imprese che hanno dichiarato di avere messo in pratica almeno uno dei tre, diversi, meccanismi di riconoscimento: il 49,1% di tutte le imprese che hanno erogato formazione, percentuale degna di nota, considerato che la materia ha solo recentemente concluso l'iter legislativo e le imprese segnalano di affidarsi per questa valutazione/validazione conclusiva a chi li ha affiancati nella erogazione della formazione nell'86,7% dei casi.

È possibile prevedere che la validazione e la certificazione delle competenze - quando quest'ultima diventerà un servizio più diffuso e strutturato -, saranno servizi molto richiesti nell'ambito della formazione continua, a tutto vantaggio della qualità dei percorsi e della loro spendibilità.

Figura 4 – Imprese che hanno certificato/validato/attestato le competenze acquisite in seguito all'attività di formazione svolta nel 2021/2022, per macro-settore economico (quote percentuali)



Fonte: Unioncamere – ANPAL, Sistema Informativo Excelsior

² Con il decreto del Ministero del lavoro e delle politiche sociali del 5 gennaio 2021 recante «Disposizioni per l'adozione delle linee guida per l'interoperatività degli enti pubblici titolari del sistema nazionale di certificazione delle competenze» si è concluso l'iter della legislazione nazionale sulla certificazione delle competenze. Nell'ambito del Sistema Nazionale di Certificazione delle Competenze, gli Enti Pubblici Titolari (i Ministeri e le Regioni, prevalentemente, oltre a scuole e università per quanto concerne i propri titoli), anche attraverso i propri enti titolati (per esempio: gli enti formativi, gli enti bilaterali o le università anche per le competenze non contenute nei propri percorsi), su richiesta della persona e attenendosi agli standard della normativa nazionale e comunitaria, possono individuare, validare e certificare, anche in termini di crediti, le competenze di cui si compongono le qualificazioni inserite nei repertori di propria competenza e ricomprese nel Repertorio nazionale consultabile mediante l'Atlante del lavoro e delle qualificazioni.

L'utilizzo dei documenti europei sulla qualità della formazione nelle strutture accreditate

DANIELA CARLINI¹

1. Recenti sviluppi della politica europea in materia di Istruzione e Formazione Professionale

Il 24 novembre 2020 il Consiglio dell'Unione europea ha adottato la Raccomandazione sull'Istruzione e la Formazione Professionale (IFP) per la competitività sostenibile, l'equità sociale e la resilienza con l'obiettivo di sensibilizzare gli Stati membri affinché, conformemente alla legislazione nazionale e dell'Unione, alle risorse disponibili, alle priorità e ai contesti nazionali, in stretta cooperazione con tutti i portatori di interessi, si impegnino per:

- a) attuare una politica in materia di Istruzione e Formazione Professionale che:
 - fornisca a giovani e adulti le conoscenze, le abilità e le competenze necessarie per prosperare in un mercato del lavoro e una società in evoluzione e per gestire la ripresa e le transizioni giuste a un'economia verde e digitale in tempi di cambiamento demografico e attraverso tutti i cicli economici,
 - favorisca l'inclusività e le pari opportunità e contribuisca a conseguire la resilienza, l'equità sociale e la prosperità per tutti,
 - promuova i sistemi europei di istruzione e formazione professionale in un contesto internazionale, affinché siano riconosciuti come riferimento a livello mondiale per i discenti della formazione professionale;
- b) effettuare interventi e investimenti mirati ad attuare tale politica;
- c) adoperarsi per conseguire entro il 2025 i seguenti obiettivi a livello di UE che fanno parte dei pertinenti quadri europei di monitoraggio, anche nel settore delle politiche sociali, occupazionali, dell'istruzione e della formazione: la percentuale di diplomati dell'IFP occupati dovrebbe essere almeno dell'82%; il 60% dei neodiplomati dell'IFP dovrebbe beneficiare dell'apprendimento basato sul lavoro durante l'Istruzione e Formazione Professionale; l'8% dei discenti dell'IFP dovrebbe beneficiare della mobilità per l'apprendimento all'estero.

¹ Ricercatrice ANPAL, Struttura Sistemi Formativi, Gruppo di ricerca Accreditamento e qualità della formazione, National Reference Point EQAVET.

La Raccomandazione definisce inoltre 36 principi per una moderna politica di Istruzione e Formazione Professionale e li raggruppa in 7 macroaree, promuovendo così una IFP che:

- si adatta agilmente ai cambiamenti del mercato del lavoro;
- pone al centro la flessibilità e le opportunità di progressione;
- è volano dell'innovazione e della crescita e prepara alle transizioni digitale e verde e alle occupazioni più richieste;
- rappresenta una scelta attraente basata sulla fornitura moderna e digitalizzata di formazione/competenze;
- promuove le pari opportunità;
- si basa su una cultura di garanzia della qualità;
- si realizza a livello nazionale con misure mirate ad attuare la strategia europea.

Il 30 novembre 2020, immediatamente dopo la Raccomandazione e in coerenza con essa, è stata approvata dal Consiglio dei ministri dell'Istruzione dell'Unione europea la *Dichiarazione di Osnabrück relativa all'Istruzione e alla Formazione Professionale come fattore abilitante della ripresa e delle transizioni giuste verso l'economia digitale e verde*.

In un contesto fortemente colpito dalla crisi determinata dalla pandemia di Covid-19, la Dichiarazione punta sul rafforzamento delle politiche nell'ambito della IFP per il rilancio della competitività dell'economia europea in un'ottica di sostenibilità ed equità sociale, attraverso una transizione verde e digitale. La Dichiarazione pone al centro delle politiche per il periodo 2021-2025 obiettivi riferiti a 4 macroaree: promuovere la resilienza e l'eccellenza attraverso una IFP di qualità, inclusiva e flessibile; creare una nuova cultura dell'apprendimento permanente centrata sulla formazione di competenze e della digitalizzazione; promuovere la sostenibilità e l'economia verde; sviluppare uno spazio europeo e internazionale dell'Istruzione e della Formazione Professionale.

La Raccomandazione 2020 ha inoltre ribadito l'importanza del Quadro europeo di riferimento per la garanzia della qualità dell'Istruzione e della Formazione Professionale (conosciuto come EQAVET), già presente nella Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 giugno 2009, integrando alcuni elementi di novità. La Raccomandazione, infatti, sottolinea il ruolo fondamentale del Quadro per sostenere gli Stati membri nel migliorare la qualità dei loro sistemi di Istruzione e Formazione Professionale e per contribuire ad accrescere la trasparenza delle politiche degli Stati membri in materia di Istruzione e Formazione Professionale.

Il Quadro costituisce un riferimento per l'Istruzione e per la Formazione Professionale (sia iniziale sia continua), in tutti gli ambienti di apprendimento (quali l'erogazione su base scolastica e l'apprendimento basato sul lavoro, com-

presi i programmi di apprendistato) e in tutti i tipi di apprendimento (digitale, in presenza o misto), fornite da erogatori pubblici o privati.

La Raccomandazione del 2020 ha anche integrato elementi volti a colmare le lacune dell'attuazione del Quadro di riferimento in relazione alla qualità dei risultati dell'apprendimento, alla certificazione e alla valutazione, alla consultazione dei portatori di interessi, al ruolo dei docenti e dei formatori, all'apprendimento basato sul lavoro e alla flessibilità dell'Istruzione e Formazione Professionale.

Il Quadro EQAVET si basa su una serie di descrittori indicativi e di indicatori di riferimento comuni per la garanzia della qualità dell'Istruzione e Formazione Professionale, naturalmente in base al contesto nazionale.

La prima sezione del Quadro propone descrittori indicativi intesi ad aiutare gli Stati membri, sia a livello di sistema sia a livello di erogatori, nell'attuazione del Quadro di riferimento EQAVET. Sono strutturati per fasi del ciclo di qualità: pianificazione, attuazione, valutazione, revisione.

Possono essere applicati all'Istruzione e Formazione Professionale iniziale e continua e sono validi per tutti gli ambienti di apprendimento, scolastico e basato sul lavoro, compresi i programmi di apprendistato.

La seconda sezione del Quadro di riferimento propone una serie di indicatori che possono essere utilizzati per valutare i sistemi e gli erogatori di Istruzione e Formazione Professionale e migliorarne la qualità.

Indicatori EQAVET	
1	Pertinenza dei sistemi di garanzia della qualità per gli erogatori di Istruzione e Formazione Professionale: a) quota di erogatori di Istruzione e Formazione Professionale che applicano sistemi di garanzia della qualità definiti dalla legislazione o di loro iniziativa; b) quota di erogatori di Istruzione e Formazione Professionale accreditati.
2	Investimento nella formazione degli insegnanti e dei formatori: a) quota di insegnanti e di formatori che partecipano a una formazione ulteriore; b) ammontare dei fondi investiti, anche per le competenze digitali.
3	Tasso di partecipazione ai programmi di IFP: numero di partecipanti a programmi di Istruzione e Formazione Professionale
4	Tasso di completamento dei programmi di IFP: numero di persone che hanno portato a termine/abbandonato programmi di Istruzione e Formazione Professionale.
5	Tasso di inserimento a seguito di programmi di IFP: a) destinazione dei discenti IFP in un determinato momento dopo il completamento di un'attività formativa; b) quota di discenti occupati in un determinato momento dopo il completamento di un'attività formativa.

6	Utilizzo sul luogo di lavoro delle competenze acquisite: a) informazioni sull'occupazione svolta dalle persone che hanno completato un'attività di formazione; b) tasso di soddisfazione delle persone e dei datori di lavoro in relazione alle abilità/competenze acquisite.
7	Tasso di disoccupazione secondo criteri individuali.
8	Prevalenza di categorie vulnerabili: a) percentuale di partecipanti all'IFP classificati come appartenenti a categorie svantaggiate (in una Regione o in un bacino d'occupazione determinati), per età e per genere; b) tasso di successo delle categorie svantaggiate, per età e per genere.
9	Meccanismi per individuare le esigenze di formazione del mercato del lavoro: a) informazioni sui meccanismi messi a punto per individuare le mutevoli esigenze ai vari livelli; b) prova dell'uso di tali meccanismi e della loro efficacia.
10	Sistemi utilizzati per migliorare l'accesso all'IFP e fornire orientamenti ai (potenziali) discenti dell'IFP: a) informazioni sui sistemi esistenti a diversi livelli; b) prova della loro efficacia.

2. L'indagine sulla conoscenza dei documenti europei sulla qualità tra i responsabili/referenti delle strutture formative accreditate

L'Inapp nel corso dell'anno 2022/2023 ha realizzato un'indagine con l'obiettivo di analizzare l'evoluzione del sistema di accreditamento, quale strumento cardine per la qualità del sistema della formazione professionale, e con l'intento di definire proposte per eventuali nuovi sviluppi normativi.

La ricerca è strutturata su due linee di attività di seguito descritte:

1) un'attività di analisi qualitativa, realizzata attraverso interviste in profondità e focus group con *stakeholder* sul territorio nazionale, che mirava ad individuare criticità e prospettive relative ai mutamenti che sono sopravvenuti nell'ultimo decennio rispetto alla concezione di qualità nella formazione;

2) un'attività di indagine quantitativa, realizzata attraverso interviste con metodologia Cati/Cawi ai direttori o responsabili degli enti accreditati per la formazione che intendeva verificare la diffusione di quanto rilevato nella prima fase di ricerca.

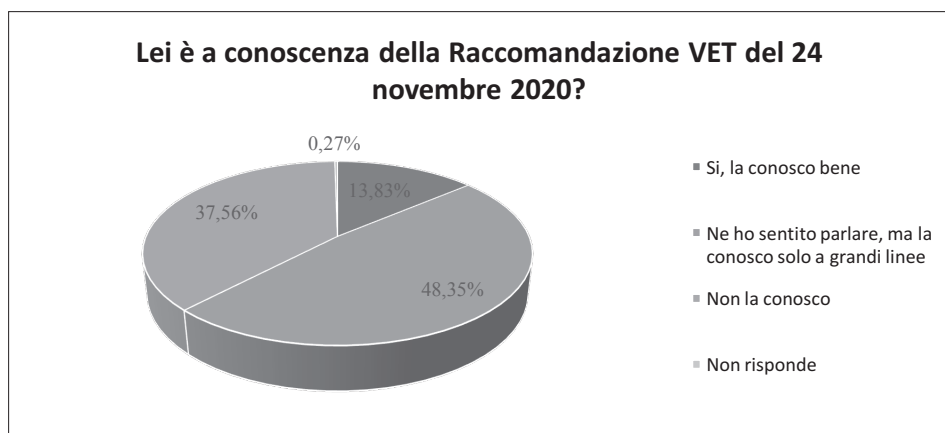
Questa seconda fase dell'indagine ha fornito anche l'occasione per effettuare uno studio sul grado di conoscenza dei documenti europei relativi alla qualità (Raccomandazione VET del 24 novembre 2020 e Dichiarazione di Osnabrück 30 novembre 2020) da parte dei responsabili/referenti dei centri di formazione.

È stato tentato il contatto di un responsabile/referente di tutti i centri di formazione professionale accreditati (circa 7000) sul territorio nazionale, a 3500 enti è stato inviato il questionario (e hanno quindi avuto la possibilità di scaricare i documenti) e di questi 1121 (il 16%) hanno completato l'intervista o tramite piattaforma informatica o attraverso chiamata telefonica.

È interessante sottolineare che questo studio ha permesso anche di realizzare una importante attività di diffusione di informazioni e conoscenza dei documenti europei sulla formazione e la qualità, in quanto alla fine della somministrazione del questionario, era prevista la possibilità di scaricarli.

3. I risultati dell'indagine

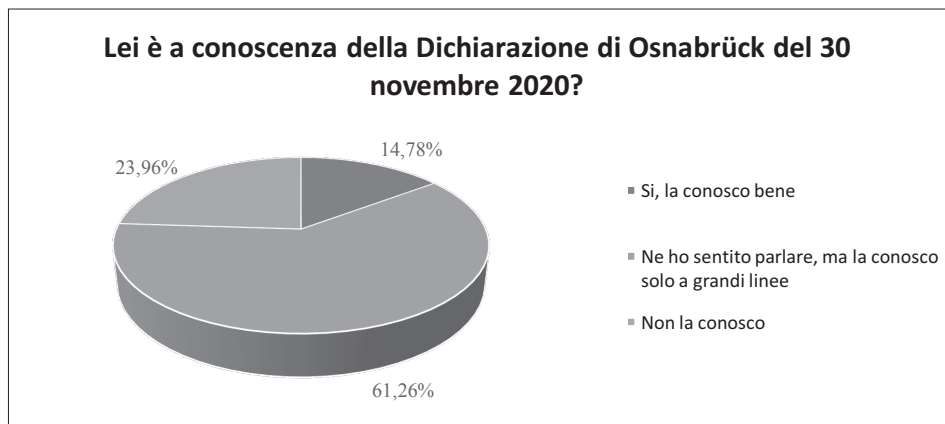
Le risposte hanno evidenziato che la maggior parte (circa il 62%) degli intervistati dichiara di conoscere bene o almeno a grandi linee la Raccomandazione sulla VET di novembre 2020; invece circa il 37% degli intervistati dichiara di non conoscerla affatto. Ne emerge una situazione di ampia diffusione della conoscenza, seppure a livello generico, di questo documento. Tra questi più esigua (circa il 14%) è la parte di coloro che dichiarano di averne una conoscenza approfondita. Questi dati evidenziano che anche tra le figure più elevate dei centri di formazione professionale ancora non è del tutto diffusa la consapevolezza della necessità di ampliare il proprio orizzonte al di fuori dei documenti nazionali/regionali sulla formazione.



Risposte su 1121 intervistati

La domanda sulla Raccomandazione è stata utilizzata come domanda filtro per cui l'intervista è stata considerata conclusa per coloro che dichiaravano di non conoscere la raccomandazione o non hanno risposto. I rispondenti quindi sono passati dai 1121 iniziali ai 697 per le domande successive.

Minore risulta la conoscenza della dichiarazione di Osnabrück, in quanto tra coloro che conoscono la Raccomandazione solo circa il 15% afferma di avere una conoscenza approfondita della Dichiarazione e il 61% ne ha almeno sentito parlare, mentre il 24% circa conosce la Raccomandazione ma non la Dichiarazione.

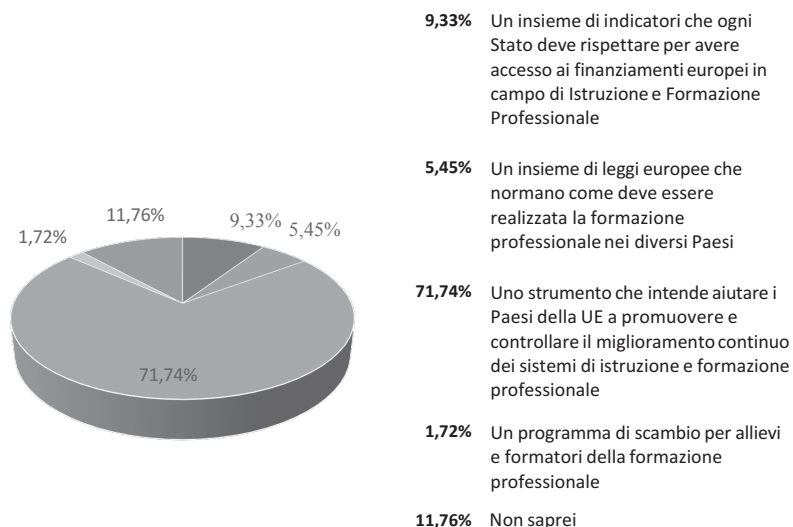


Risposte su 697 intervistati

Entrando nello specifico della conoscenza effettiva dei contenuti da parte degli intervistati, vediamo che il 71,74% di coloro che sostengono di conoscere la Raccomandazione anche solo superficialmente, sa effettivamente gli argomenti; circa il 16% si divide tra chi pensa sia un insieme di indicatori europei da rispettare per accedere ai finanziamenti e chi la ritiene un insieme di leggi europee sulla formazione professionale o un programma di scambio per allievi e formatori; circa il 12% dichiara di non sapere di cosa si tratti.

I dati mostrano che per un intervistato su tre i contenuti non ha ancora familiarità con i contenuti della Raccomandazione.

Quali sono i contenuti della Raccomandazione VET 2020?

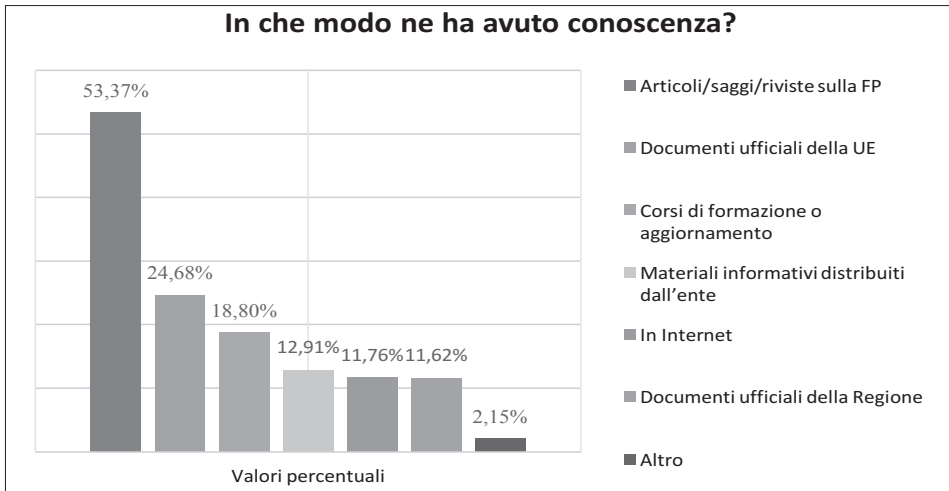


Risposte su 697 intervistati

È interessante anche analizzare quali canali di informazione hanno utilizzato i rispondenti che avevano dichiarato di conoscere almeno uno dei documenti, per conoscere e informarsi su questi argomenti. I risultati mostrano che il canale privilegiato per circa il 53% dei rispondenti informati è la stampa di settore, ovvero articoli, saggi, riviste specializzate in formazione professionale; è interessante notare che il secondo metodo di informazione di cui si è avvalso quasi il 25% degli intervistati informati è la lettura di documenti ufficiali; questo ci fa intravedere un gruppo di professionisti molto proattivi e aggiornati che va alla fonte delle informazioni; i corsi di formazione/aggiornamento sono stati utilizzati da quasi il 19%. Gli altri canali di informazione che sono stati utilizzati sono: materiali informativi/di aggiornamento distribuiti dall'ente in cui operano (circa il 13%); documenti ufficiali della Regione (circa il 12%) oppure Internet (circa il 12%). Residuale è la quota di coloro che hanno risposto "altro" e che hanno perlopiù ricevuto informazioni attraverso colloqui con colleghi o durante riunioni e incontri di lavoro.

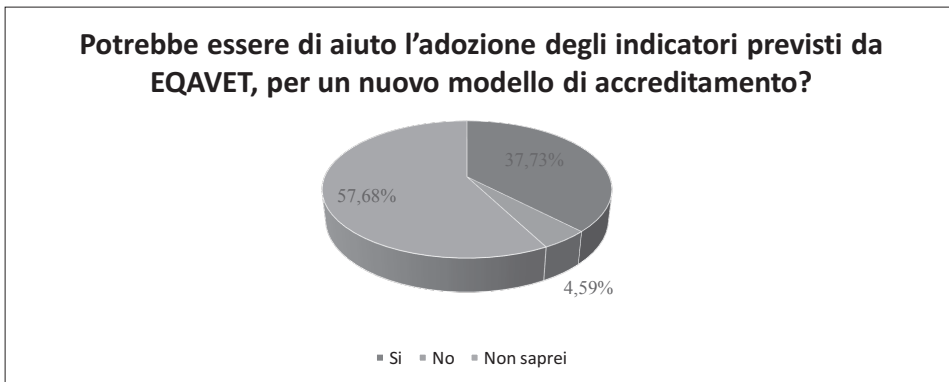
Per quanto riguarda l'utilizzo di internet è stato interessante verificare quali siti sono stati maggiormente citati come fonte di informazione. Troviamo dunque le pagine della Commissione europea, del sito Inapp e quelle di siti relativi al mondo della scuola (scuola.net e Orizzonte scuola).

È evidente che la conoscenza di questi documenti avviene ancora perlopiù attraverso canali non formali e informali. Soltanto il 19% circa dei rispondenti che conoscevano i documenti avevano avuto informazioni attraverso canali formali di apprendimento (corsi di formazione/aggiornamento).



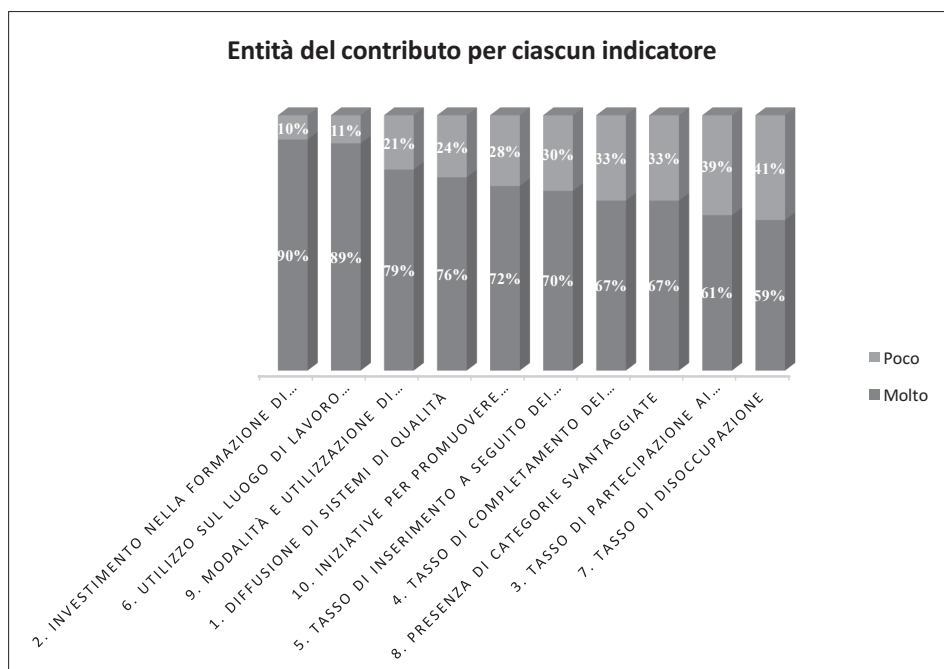
Risposte su 697 intervistati (erano possibili più risposte)

È stato dunque chiesto se l'adozione degli indicatori EQAVET possano essere di utilità per la definizione di un nuovo modello di accreditamento. La maggior parte dei rispondenti (57,68%) afferma di non saperlo; quasi il 38% dichiara che sarebbero utili e soltanto il 4,59% non ne ravvede l'utilità. Anche questo dato sembrerebbero mostrare una conoscenza approssimativa dei contenuti, che non permette di rispondere in modo certo ed univoco sulla esportabilità degli indicatori nel sistema formativo italiano.



Risposte su 697 intervistati

Entrando ancora più nel dettaglio, sono stati mostrati i 10 indicatori della Raccomandazione ed è stato chiesto di indicare quanto ciascuno di essi, potesse essere utile nella definizione di un nuovo modello di accreditamento. A questo punto le risposte sono divenute più consapevoli in quanto gli intervistati hanno familiarizzato o ripreso la conoscenza con gli indicatori e hanno risposto in modo più cosciente e sono stati in grado di esprimere un giudizio su tutti gli item.



Le risposte mostrano che gli indicatori 2, 6 e 9 sono considerati i più rilevanti. Il 90,49% degli intervistati reputano l'investimento sulla formazione e l'aggiornamento delle risorse umane, un fattore imprescindibile per la qualità del sistema; a seguire l'indicatore 6 relativo all'utilizzo sul luogo di lavoro delle competenze acquisite è considerato molto utile dall'88,97% dei rispondenti; al terzo posto per importanza con il 78,71 dei rispondenti troviamo l'indicatore 9 relativo alla modalità e utilizzazione di analisi dei fabbisogni.

I meno rilevanti sono considerati gli indicatori 3 (Tasso di partecipazione ai programmi di IFP) e 7 (Tasso di disoccupazione) in quanto riferibili più a un livello di sistema e meno ai dispositivi di accreditamento.

4. Conclusioni

L'indagine ha dunque rilevato che la conoscenza da parte dei responsabili/referenti degli organismi accreditati relativa ai documenti europei sulla qualità della formazione non è ancora del tutto acquisita: un intervistato su tre non sa affatto l'esistenza, e soltanto circa il 14% sostiene di averne padronanza. Inoltre, anche tra coloro che sostengono di conoscerli, c'è molta confusione sui contenuti.

È interessante rilevare anche che la conoscenza avviene perlopiù attraverso canali informali o non formali di apprendimento (siti internet, riviste del setto-

re) e un rispondente su cinque ha avuto informazioni attraverso canali formali di apprendimento (corsi di formazione/aggiornamento).

Dunque c'è ancora molto lavoro da fare ed è dunque fondamentale il ruolo della rete EQAVET nel promuovere la cultura della qualità nella formazione, incrementando tra gli stakeholder la consapevolezza dell'importanza della conoscenza e dell'utilizzo dei documenti europei e in particolare del Quadro EQAVET e dei suoi indicatori al fine di migliorare i sistemi e i dispositivi di garanzia della qualità nella IFP.

Bibliografia e riferimenti normativi

- CEDEFOP, CARLINI D., INFANTE V. (a cura di), *Supporting teachers and trainers for successful reforms and quality of vocational education and training: mapping their professional development in the EU-Italy*, Refernet thematic perspectives series, Lussemburgo, Ufficio delle Pubblicazioni dell'Unione europea, 2016.
- D.M.166 del 25 maggio 2001, Decreto in materia di accreditamento delle sedi formative.
- D'AGOSTINO S. (a cura di), *Indagine sul profilo delle strutture formative accreditate in Italia*, Collana Isfol Research Paper, Roma, 2014.
- Dichiarazione di Osnabrück relativa all'Istruzione e alla Formazione Professionale, 30 novembre 2020.
- EVANGELISTA L. (a cura di), *L'accREDITAMENTO delle strutture per la formazione professionale: evoluzione e confronto tra i dispositivi previsti da Regioni e Province Autonome e il modello nazionale*, Collana I libri del Fondo sociale europeo, Roma, ISFOL, 2016.
- EVANGELISTA L. - D. CARLINI, *Analisi comparata tra la Raccomandazione europea EQAVET e i dispositivi di accreditamento per la formazione di Regioni e Province Autonome*, Report di analisi tecnica presentato al Ministero del Lavoro e consultabile sul sito <https://www.cnos-scuola.it/>, Roma, 2018
- EVANGELISTA L., D. CARLINI. (a cura di), *EQAVET e la qualità della IEFP in Italia*, INAPP Report, Roma, INAPP, 2020.
- GAUDIO F. - DE MINICIS M. - CARLINI D., *Le strutture formative accreditate e le dinamiche delle risorse umane*, Rassegna CNOS, Problemi esperienze prospettive per l'istruzione e la formazione professionale, 27, n. 2/2011, Roma, Tipolitografia Istituto Salesiano Pio XI.
- GAUDIO F. - C. MONTEDORO (a cura di), *I formatori della formazione professionale. Come (e perché) cambia una professione*, Roma, ISFOL, 2005.
- Provvedimento del 20 marzo 2008, Intesa tra il Ministero del lavoro e previdenza sociale, il Ministero della pubblica istruzione, il Ministero dell'università e ricerca, le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano, per la definizione degli standard minimi del nuovo sistema di accreditamento delle strutture formative per la qualità dei servizi.
- Raccomandazione del Consiglio del 24 novembre 2020 relativa all'istruzione e Formazione Professionale (IFP) per la competitività sostenibile, l'equità sociale e la resilienza.
- Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 giugno 2009 sull'istituzione di un quadro europeo di riferimento per la garanzia della qualità dell'istruzione e della Formazione Professionale (EQAVET).
- RUGGERI V. (a cura di), *La prima generazione dell'accREDITAMENTO: evoluzione del dispositivo normativo e nuova configurazione delle agenzie formative accreditate*, Roma, ISFOL, 2009.
- SCHIRRU V. (a cura di), *L'accREDITAMENTO delle strutture formative. Raffronto tra il nuovo Modello di accREDITAMENTO e le indicazioni comunitarie per la qualità della formazione (EQARF)*, Roma, ISFOL, 2011.

Cinema per pensare e per far pensare

ALBERTO AGOSTI¹



Il grande dittatore (tit. orig. The Great Dictator)

Regia: Charlie Chaplin
Soggetto: Charlie Chaplin
Sceneggiatura: Charlie Chaplin
Costumi: Ted Tetrak
Fotografia: Karl Struss, Roland Totheroh
Scenografia: J. Russell Spencer
Montaggio: Willard Nico, Harold Rice
Musiche: Charlie Chaplin, Meredith Wilson Voight
Trucco: Ed Voight
Effetti speciali: Ralph Hammeras
Genere: commedia, drammatico, guerra, satirico
Cast: Charlie Chaplin: Adenoid Hynkel/barbiere ebreo; Paulette Goddard: Hannah; Jack Oakie: Bonito Napaloni; Reginald Gardiner: Schultz; Henry Daniell: Garbitsch; Billy Gilbert: Herring; Grace Hayle: signora Napaloni.
Casa e Paese di produzione: Charles Chaplin Film Corporation, Stati Uniti d'America
Anno: 1940
Durata: 125'
Tipologia e formato: lungometraggio in bianco e nero

Qualche riga di introduzione per giustificare la scelta del film in oggetto, soffermandosi brevemente su due considerazioni. La prima, attualissima, per affermare che sicuramente gli eventi più drammatici, spaventosi, distruttivi e paradossali, in quanto non ineluttabili, sono le guerre. Quella che si sta combattendo alle porte dell'Europa colpisce maggiormente per via della sua vicinanza alle nostre case, ma non per questo si dovrebbero ignorare le morti, le sofferenze e le profonde ingiustizie che ogni guerra, in qualsiasi parte della Terra si svolga, è in grado di provocare, delittuosamente e colpevolmente. Per questo educare alla pace si presenta, oggi più

¹ Già ordinario di *Didattica generale e pedagogia speciale* presso l'Università degli Studi di Verona, Dipartimento di Scienze umane.

che mai, come un imperativo, un compito, nobile, che ogni persona preposta alla cura e alla crescita delle giovani generazioni dovrebbe tenere ben presente, agendo con ogni mezzo affinché tale ideale non cessi di essere un faro in quest'epoca così buia. Anche il buon cinema può rappresentare un valido mezzo per suscitare negli allievi e più ampiamente in tutti i soggetti in educazione l'attenzione verso gli ideali pacifisti. La seconda considerazione deriva da ciò che un illustre pedagogista italiano, Giovanni Maria Bertin, ha saputo magistralmente suggerire con il suo pensiero sul quale si fonda il problematicismo pedagogico. Bertin sostiene che alla pesantezza del tragico, della quale manifestazione tra le più terribili è appunto la guerra, si può opporre la forza creatrice della lievità creatrice, resa possibile da un agire consapevole e responsabile nella direzione della costruzione della propria e dell'altrui esistenza. Si tratta di una lievità che non è facile ad ottenersi e che può essere garantita da chi sa praticare una vita all'insegna dell'arte o meglio delle arti. L'arte della cura, in primis, ma anche l'arte della danza, del riso, del gioco, massime espressioni, secondo Bertin, della creatività umana. In relazione al riso, Bertin si intrattiene sul ruolo fondamentale che può svolgere l'ironia, non quella sarcastica e distruttiva, bensì quella arguta, in grado di divertire, di alleggerire e, soprattutto, di far riflettere. L'ironia, l'arguzia, la comicità, la satira, anche in relazione al tema della guerra, possono diventare armi metaforiche in grado di spuntare quelle vere. Non è un caso se la satira non è generalmente ben gradita da chi detiene il potere. Per tali ragioni in questo contributo scegliamo come testimone pacifista un insigne autore della settima arte, Charlie Chaplin, il celeberrimo regista americano che diede vita all'altrettanto celebre ed amatissimo personaggio che risponde al nome di Charlot. Chaplin, maestro di comicità e di poesia insieme, si è occupato del problema della guerra dedicandovi due lungometraggi che potrebbero sicuramente essere proiettati per poi essere discussi a scuola, ma anche in ambienti educativi in cui vi siano soggetti giovani, ma anche meno giovani. Regista illustre, capace di realizzare opere cinematografiche equilibrate, magistralmente giocate tra il registro del tragico e quello del comico, Charlie Chaplin, con *Charlot soldato* (tit. orig. *Shoulder Arms*, 1918), allorché la Prima guerra mondiale non si era ancora conclusa, realizza un film su un soldato semplice, adottando il suo punto di vista. Al termine del cortometraggio si comprende che tutti gli eventi vissuti da Charlot al fronte non erano altro che un sogno. *Shoulder Arms* è un'arguta satira contro la guerra, in cui Chaplin, con i panni del personaggio da lui creato e divenuto famosissimo, ovvero Charlot, racconta con ironia e leggerezza, ma anche con la piena avvertenza delle conseguenze drammatiche della guerra, le disumane condizioni di vita dei soldati in trincea. Il tono della pellicola si gioca tra il patetico e il comico, sicché chi guarda il film si diverte, ma nello stesso tempo prova amarezza a causa degli obblighi insensati cui è sottoposto il protagonista, spesso sporco di fango, con ufficiali assurdi e brande immerse nell'acqua. La caratteristica emblematica è la camminata a piedi larghi, tipica di Charlot appunto, che non gli consente di marciare in modo corretto durante gli addestramenti. Il tic del personaggio comico diventa così il simbolo di una evidente assoluta ritrosia alla disciplina e di una altrettanto capar-

bia ribellione alle regole conformistiche della vita militare. La comicità è dunque la risposta rivoluzionaria agli obblighi della guerra. Il messaggio antimilitarista di Charlot soldato si fa più potente ed incisivo nell'opera alla quale dedichiamo uno spazio maggiore, perché ben più forte è lo spessore artistico e il valore etico di tale opera. Qualche riga per contestualizzare ora l'origine dell'ideazione di questo film che si attesta come una delle opere cinematografiche in assoluto più efficaci nell'ambito delle pellicole realizzate con lo scopo di contrastare la guerra per difendere l'ideale della pace. Charlie Chaplin non aveva pensato in un primo tempo di occuparsi di Adolf Hitler, bensì di un'altra imponente figura storica. In un'intervista, rispetto al suo progetto di realizzazione di un film sulla figura di Napoleone Bonaparte, ebbe a dire: "Ma non si tratta del solito Napoleone. Nella mia storia il sogno di Napoleone è di morire a Sant'Elena, mentre il vero Bonaparte torna a Parigi. Rendendosi conto che le sue guerre hanno portato solo orrore, si redime, abbraccia gli ideali pacifisti e tenta di diffondere la pace e la tolleranza". Ostacolato dai produttori cinematografici e influenzato dalla carta stampata, Chaplin mise da parte il progetto riguardante un imperatore del passato per occuparsi velocemente di un dittatore che in quegli anni era il protagonista di una pericolosa e inarrestabile ascesa. Nacque così il progetto di un lungometraggio dedicato alla figura di un dittatore, Adenoid Hynkel, inequivocabile il riferimento a Adolf Hitler. Colpisce il tempismo di Chaplin, che depositò la prima sceneggiatura, intitolata *The Dictators*, il 12 novembre 1938, ovvero dopo due soli giorni dalla terribile Notte dei Cristalli, durante la quale negozi, abitazioni e luoghi di culto ebraici in Germania, Austria e nella regione dei Sudeti, vennero presi di mira da un'ondata di brutale e inarrestabile violenza che causò la distruzione di quasi trecento sinagoghe, di più di settemila negozi, nonché l'uccisione di un centinaio di ebrei e la deportazione nei campi di concentramento di circa trentamila persone. Il 9 settembre 1939, poco più di una settimana dall'inizio della Seconda guerra mondiale, Chaplin iniziò in gran segreto le riprese del film, esponendosi al rischio di un fiasco commerciale che gli sarebbe costato due milioni di dollari provenienti dalle sue tasche. Si ritiene che le informazioni fornite potrebbero essere proficuamente condivise con giovani spettatori ai quali si volesse proporre la visione de *Il grande dittatore*, per far loro apprezzare la statura artistica e morale di un autore di cinema, Charlie Chaplin, che si adoperò costantemente nella sua proficua carriera per l'affermazione di sentimenti e ideali costruttivi. Si può dire che egli seppe magistralmente applicare quella propensione nella vita adulta, particolarmente cara a chi scrive, che il celebre psicologo e psicanalista Erik Erikson denominò come *generatività*, ovvero la capacità/volontà di prendersi cura dell'altro da sé, ovvero di ciò che sta attorno all'adulto, cose, animali o persone che siano. Chaplin fu molto rispettoso della sua arte e dell'umanità, per la quale desiderava un mondo fatto di solidarietà, di fratellanza, all'insegna della pace. Non vale davvero la pena dilungarsi a descrivere i passaggi più notevoli de *Il grande dittatore*. Meglio lasciare il gusto di una visione diretta, assieme ai giovani, per poi procedere con loro alla rievocazione dei momenti più esilaranti, ma anche più densi di valenza sul piano satirico, ma anche su quello di un

umanesimo poetico. A chiusura di questo scritto riportiamo per intero, anche come omaggio a Charlie Chaplin, e quindi lasciando a lui l'ultima parola, il memorabile discorso che il finto Adenoid Hynkel, ovvero il barbiere ebreo, pronuncia dinanzi al popolo dell'Ostria (parodia dell'Austria). È un discorso che andrebbe letto e soppesato con i giovani parola per parola:

«Mi dispiace, ma io non voglio fare l'imperatore. Non voglio né governare né comandare nessuno. Vorrei aiutare tutti: ebrei, ariani, uomini neri e bianchi. Tutti noi esseri umani dovremmo unirvi, aiutarci sempre, dovremmo godere della felicità del prossimo. Non odiarci e disprezzarci l'un l'altro. In questo mondo c'è posto per tutti. La natura è ricca e sufficiente per tutti noi. La vita può essere felice e magnifica, ma noi l'abbiamo dimenticato. L'avidità ha avvelenato i nostri cuori, fatto precipitare il mondo nell'odio, condotti a passo d'oca verso le cose più abiette. Abbiamo i mezzi per spaziare, ma ci siamo chiusi in noi stessi. La macchina dell'abbondanza ci ha dato povertà, la scienza ci ha trasformati in cinici, l'abilità ci ha resi duri e cattivi. Pensiamo troppo e sentiamo poco. Più che macchine ci serve umanità, più che abilità ci serve bontà e gentilezza. Senza queste qualità la vita è vuota e violenta e tutto è perduto. L'aviazione e la radio hanno avvicinato la gente, la natura stessa di queste invenzioni reclama la bontà dell'uomo, reclama la fratellanza universale. L'unione dell'umanità. Persino ora la mia voce raggiunge milioni di persone. Milioni di uomini, donne, bambini disperati, vittime di un sistema che impone agli uomini di segregare, umiliare e torturare gente innocente. A coloro che ci odiano io dico: non disperate! Perché l'avidità che ci comanda è soltanto un male passeggero, come la pochezza di uomini che temono le meraviglie del progresso umano. L'odio degli uomini scompare insieme ai dittatori. Il potere che hanno tolto al popolo, al popolo tornerà. E qualsiasi mezzo usino, la libertà non può essere soppressa. Soldati! Non cedete a dei bruti, uomini che vi comandano e che vi disprezzano, che vi limitano, uomini che vi dicono cosa dire, cosa fare, cosa pensare e come vivere! Che vi irregimentano, vi condizionano, vi trattano come bestie! Voi vi consegnate a questa gente senza un'anima! Uomini macchine con macchine al posto del cervello e del cuore. Ma voi non siete macchine! Voi non siete bestie! Siete uomini! Voi portate l'amore dell'umanità nel cuore. Voi non odiate. Coloro che odiano sono solo quelli che non hanno l'amore altrui. Soldati, non difendete la schiavitù, ma la libertà! Ricordate che nel Vangelo di Luca è scritto: «Il Regno di Dio è nel cuore dell'Uomo». Non di un solo uomo, ma nel cuore di tutti gli uomini. Voi, il popolo, avete la forza di creare le macchine, il progresso e la felicità. Voi, il popolo, avete la forza di fare sì che la vita sia bella e libera. Voi che potete fare di questa vita una splendida avventura. Soldati, in nome della democrazia, uniamo queste forze. Uniamoci tutti! Combattiamo tutti per un mondo nuovo, che dia a tutti un lavoro, ai giovani la speranza, ai vecchi la serenità ed alle donne la sicurezza. Promettendovi queste cose degli uomini sono andati al potere. Mentivano! Non hanno mantenuto quelle promesse e mai lo faranno. E non ne daranno conto a nessuno. Forse i dittatori sono liberi perché rendono schiavo il popolo. Combattiamo per mantenere quelle promesse. Per abbattere i confini e le barriere. Combattiamo per eliminare l'avidità e l'odio. Un mondo ragionevole in cui la scienza ed il progresso diano a tutti gli uomini il benessere. Soldati! Nel nome della democrazia siate tutti uniti!»

Sullo scenario della società emergente dai Rapporti ISTAT ed Eurispes, una lettura della condizione giovanile in Italia nel 2023

RENATO MIONI¹

Si sono susseguite nelle prime settimane estive una molteplicità e varietà di operazioni e bilanci “mid-term”, di relazioni e di rapporti da parte di enti di ricerca, istituzionali e privati, con lo scopo di dare conto delle proprie attività di ricerca e possibili progetti di sviluppo. Così, come ogni anno, anche l’“Osservatorio Giovani” dell’Università Cattolica del S. Cuore di Milano è stato fedele all’atteso appuntamento con il suo “Rapporto Giovani 2023”, che si propone di offrire sulla condizione giovanile italiana, analisi critiche, studi approfonditi e opportune piste di lettura.

Il nostro contributo, dopo le tristi vicende del Covid-19, nel perdurante conflitto ucraino e gli opportuni investimenti europei del *Next Generation Eu*, intende raccogliere gli elementi tipici emergenti, sull’orizzonte della società italiana, come ci viene presentata nella lettura dei due classici istituti di ricerca, ISTAT e Eurispes. Le specifiche prospettive di lettura sono abbastanza diverse, ma opportunamente complementari, entrambi tuttavia interessanti e feconde: più istituzionali a tutto campo quelle ISTAT, più culturali ed esistenziali quelle Eurispes. Entrambi però godono di una risonanza internazionale di indubbio valore scientifico da costituire una feconda contestualizzazione dello stesso “Rapporto-Giovani 23”.

1. Il “Rapporto annuale - Istat 2023”

Sull’approfondimento della condizione giovanile il contesto socioculturale ha da sempre una sua specifica importanza, che la sua lettura statistico-demografica aiuta a contestualizzare con elementi nuovi, qui recuperati dal Rapporto

¹ Professore emerito, Ordinario di sociologia della gioventù, Università Pontificia Salesiana di Roma.

Istat 2023, che per la riconosciuta qualità istituzionale della fonte, godono di sicure garanzie di attendibilità. Secondo l'ultimo Rapporto annuale (2023) il nostro risulta un Paese resiliente, ma ancora in ritardo sui temi dell'innovazione e dell'ambiente, insieme al nodo della denatalità e dell'inclusione dei giovani nel mondo del lavoro. "Molte disuguaglianze a livello economico, territoriale e sociale si sono aggravate, afferma il Presidente Chelli, condizionando la ripresa dell'economia, accrescendo il disorientamento delle famiglie e l'incertezza per le imprese".

1.1. Lo scenario di fondo

Diversi fattori, si constata, hanno influenzato la dinamica demografica: l'uscita dallo stato di emergenza sanitaria del post-pandemia, che ha dato nuovo impulso alla mobilità interna e internazionale, l'aumento di cittadini in cerca di protezione umanitaria in seguito alla guerra in Ucraina, l'eccesso di caldo nei mesi estivi, che si è tradotto in un nuovo picco di decessi nella popolazione anziana e la contrazione di quella giovanile. Tutto ciò sta determinando uno squilibrio intergenerazionale piuttosto critico in alcune aree, che incide in modo differenziato sulla struttura demografica del Paese per classi di età e di genere².

Nel primo quadrimestre 2023 le nascite raggiungono le 118mila unità, ma continuano a diminuire (-1,1% sul 2022, e -10,7% sul 2019). Anche i decessi diminuiscono. Dopo l'impennata del Covid-19 con le sue 232mila vittime, nei primi quattro mesi del 2023 i morti sono stati 21mila in meno rispetto al 2022, e 42mila in meno rispetto al 2020. Ne segue che nella dinamica naturale tra nati e morti, il 2022 si contraddistingue per un nuovo e pericoloso record del minimo di nascite (393mila, per la prima volta dall'Unità d'Italia sotto le 400 mila), portando la popolazione italiana a 58.850.717 unità, di cui 5.050.257 sono cittadini stranieri. La loro incidenza sulla popolazione totale è dell'8,6%, sostanzialmente in linea con l'anno precedente, nonostante il diffuso spauracchio dell'"invasione" di emigranti. Siamo però al classico "inverno demografico", per cui la popolazione vede ridursi la sua capacità di rinnovarsi (-irreversibile?-) nelle nuove generazioni. Ciò è dovuto sia alla scelta di avere meno figli rispetto al passato, ma anche alla riduzione della popolazione femminile nelle età considerate riproduttiva (dai 15 ai 49 anni "effetto struttura"). Ne è prova il costante e progressivo diminuire del tasso di natalità, da 1,27 figli per donna del 2019 all'1,24 del 2022.

² ISTAT, *Rapporto annuale 2023. La situazione del Paese*. Roma, Istat, 2023. Riferimenti degli estratti dal testo on line.

La fecondità si fa sempre più bassa e tardiva, pur non mancando il desiderio di avere figli, come viene dichiarato da 8 donne su 10: un desiderio ancora ampiamente diffuso, ma la cui realizzazione incontra sempre più ostacoli. Tra le cause che accentuano questo rinvio constatiamo la prolungata permanenza dei giovani nella famiglia di origine, a sua volta dovuta ad altri molteplici fattori, soggettivi, come il protrarsi dei tempi dedicati all'istruzione e alla formazione, e oggettivi come le difficoltà per l'entrata nel mondo del lavoro, la diffusa instabilità del lavoro stesso, le difficoltà di accesso al mercato delle abitazioni, soprattutto in tempi di bassa crescita economica. E d'altra parte, chiamati a sostenere il motore di rinnovamento del Paese, dovranno essere i giovani stessi.

1.2. L'occupazione giovanile

Nel 2022 l'occupazione giovanile dai 25 ai 34 anni risulta di quasi 8 giovani su 10 nel Centro-Nord a fronte dei 5 su 10 nel Sud e Isole. Il tasso di occupazione dei 15-64enni è salito al 60,1% (+1,9 punti percentuali in un anno), migliore di quello osservato nel 2019. *Nel maggio 2023* lo stesso Istat evidenzia una realtà in movimento. *L'occupazione* cresce (+0,1%, pari a +21mila unità) tra gli uomini, gli autonomi, i 25-34enni, portando il tasso di occupazione al 61,2%. Diminuisce invece tra le donne, i dipendenti a termine, tra i più giovani (15-24 anni) e i 35-49enni. Anche il numero di persone in cerca di lavoro, rispetto all'aprile 2023, diminuisce di 34mila unità (pari al -1,7%) tra gli uomini, i 25-34enni e dai 50 anni in su. Pure il tasso di *disoccupazione* totale scende al 7,6% (-0,1 punti), mentre quello giovanile sale al 21,7% (+0,9 punti), rimanendo stabili però gli inattivi al 33,7% (tra i 15 e i 64 anni).

Confrontando infine il trimestre marzo-maggio 2023 con quello precedente (dicembre 2022-febbraio 2023) si osserva un incremento del numero di occupati pari a +120mila unità. La crescita dell'occupazione porta il numero di occupati a superare di 383mila unità quello del maggio 2022. Essa coinvolge tutte le classi d'età, ad eccezione dei 35-49enni, per effetto della precedente dinamica demografica negativa. Rispetto al maggio 2022, diminuisce di 98mila unità il numero di persone in cerca di lavoro e il numero di inattivi tra i 15 e i 64 anni. In conclusione, a maggio 2023 è proseguita la crescita dell'occupazione (+21 mila rispetto al mese precedente) e il numero degli occupati è salito a 23.471.000. Rispetto ad un anno fa gli occupati sono 383mila in più aumentando i dipendenti permanenti e gli autonomi. Il tasso di occupazione, quindi, è salito al 61,2%, quello di disoccupazione è calato al 7,6% e quello di inattività resta stabile al 33,7%.

1.3. I giovani: partecipazione e deprivazione³

La loro partecipazione alla vita economica e sociale del Paese è elemento cruciale per garantire un modello di sviluppo più inclusivo e sostenibile, oltre che la crescita economica e l'equilibrio stesso del sistema di welfare. Lo stesso programma dell'Unione europea *Next Generation EU* riconosce la centralità del fattore "giovani" per affrontare le sfide future, dovute alla transizione demografica, digitale ed ecologica. Però le previsioni demografiche mostrano che essi costituiranno una risorsa sempre meno disponibile nel futuro del nostro Paese. Per uscire da questa impasse è indispensabile allora investire tempestivamente in modo radicale la tendenza alla dissipazione delle energie e delle competenze delle nuove generazioni, ma soprattutto correggere i processi di deprivazione in molti giovani. Infatti, nel 2022, i giovani che mostrano un segnale di deprivazione in almeno uno dei cinque domini chiave del BES (istruzione e lavoro, coesione sociale, salute, benessere soggettivo, territorio) sono 4.870.000 (il 47,1% dei 18-34enni) soprattutto nella dimensione Istruzione e Lavoro (20,3%), seguita da quella della Coesione sociale (18,2%) e del Territorio (14%). In particolare, più di 1,6 milioni (15,5 % dei 18-34enni) sono multi-deprivati, mostrando cioè segnali di deprivazione in almeno 2 domini, sistematicamente più alti nella fascia di età 25-34 anni. Questa, è notoriamente la più vulnerabile ed è costituita da coloro che, entrando nella fase adulta della vita, si trovano ad affrontare tappe cruciali, quali l'uscita dalla famiglia di origine, l'ingresso nel mercato del lavoro, l'inizio di una vita autonoma, la formazione di una unione, la scelta della genitorialità.

Questa lettura della multi-deprivazione ci conferma infine che per la maggior parte dei giovani il raggiungimento di queste tappe è sempre più un percorso a ostacoli. La reazione messa in atto negli ultimi decenni dalle generazioni, che via via sono entrate nell'età adulta, è stata invece quella di posticiparne le tappe fondamentali. Per di più la precarietà e la frammentarietà delle esperienze lavorative e la scarsa mobilità sociale hanno contribuito per una larga parte di giovani a comprometterne le opportunità di realizzazione e a scoraggiarne la partecipazione attiva ai vari livelli, politico, sociale e culturale. Ne deriva, infine, che in Italia rispetto alla maggior parte dei paesi dell'Unione europea, si sta facendo sempre più intenso e accelerato il pericoloso meccanismo di trasmissione intergenerazionale della povertà.

³ ISTAT, *Rapporto annuale 2023. Sintesi...*pp. 8-10.

2. “Il 35° Rapporto Italia” - Eurispes 2023

Il rapporto⁴ è prevalentemente orientato ad una lettura della società italiana in *termini culturali, molto differenziati*, articolati in sei robusti e dettagliati capitoli, ciascuno dei quali attraverso una decina di robuste analisi offre una lettura dicotomica e bipolare della realtà italiana: tra *stato e mercato; merito e obbligo*: (quale giustizia in una società del merito?); *diritti e doveri* (nella legalità costituzionale e internazionale); *responsabilità e irresponsabilità* (quale responsabilità?); *sicurezza e insicurezza* (nella normalità dell'insicurezza); *otium e negotium* (nel mercato del tempo). Ovviamente qui ne coglieremo gli aspetti più pertinenti agli interessi specifici dei nostri lettori e per arricchire il poliedro della condizione giovanile italiana di una comprensione più approfondita e complementare.

2.1. Gli strascichi della pandemia degli italiani

La pandemia ha lasciato un senso di pessimismo tra gli italiani, che in maggioranza indicano peggiorata (53,8%) la situazione economica del Paese nell'ultimo anno. Fino al 2020 infatti prevaleva la convinzione che ci fosse una riconosciuta stabilità. Nonostante questo orientamento generale, solo il 42% dei cittadini oggi afferma che la propria situazione economica personale/familiare, negli ultimi 12 mesi è rimasta stabile. A mettere in difficoltà gli italiani sono stati soprattutto il pagamento del canone d'affitto (48,4%), delle bollette e utenze (37,9%; +3,5% rispetto al 2022) e il mutuo sulla casa (37,5%). A ciò si aggiungano anche gli effetti sull'economia della perdurante guerra russo-ucraina.

2.1.1. Le difficoltà economiche delle famiglie

Nelle difficoltà economiche, la famiglia d'origine funziona ancora da ammortizzatore sociale (36,8%). Se si pensa al futuro economico emerge uno scarso ottimismo, perché solo per il 31,2% degli italiani la situazione resterà stabile, mentre per circa il 30% peggiorerà e a fronte del 30,2% di incerti, solo per l'8,5% ci sarà un miglioramento. Sul fronte del risparmio soltanto un italiano su quattro afferma di riuscire a risparmiare (24,6%), mentre il 38,9% delle famiglie per arrivare a fine mese è costretta ad utilizzare i risparmi. Si taglia sui regali. Si

⁴ EURISPES, *35° Rapporto Italia. Percorsi di Ricerca nella società italiana*. Soveria Mannelli, Rubettino Editore, 2023, pp. 1055.

approfitta sempre di più dei saldi (61%). Si limitano le uscite fuori casa (77,8%) e sempre più spesso si rimandano gli acquisti importanti, come la nuova auto (43,4%). Per far fronte al caro bollette, il 62,9% utilizza meno il riscaldamento e il 55,1% mette in funzione la lavatrice nel fine settimana o di sera, evita di tenere in standby gli elettrodomestici (54,4%), ha, infine, ridotto le spese per viaggi e vacanze (58,6%) e quelle per il tempo libero (57,2%).

2.1.2. I disagi più diffusi tra i lavoratori

L'ombra del burnout si è allungata per tre lavoratori su dieci, i quali denunciano malessere psicofisico. Con maggior diffusione si rilevano carichi troppo pesanti di lavoro (44,3%), rapporti conflittuali con i superiori (34,9%) e con i colleghi (30%), difficoltà nel conciliare lavoro e famiglia (34,3%) specie per le donne, spostamenti casa-lavoro (33,6%) e assenza di stimoli professionali (31,2%). Il 36,8% degli italiani ha chiesto sostegno finanziario alla famiglia di origine. Un terzo ha svolto nell'ultimo anno un doppio lavoro (32,9%). Per il 26,8% la disparità di trattamento tra uomini e donne nel lavoro, come pure la possibilità di avanzamento nella carriera sono diventate una realtà concreta. Oltre un quarto di lavoratori lamenta insicurezza sul lavoro, precarietà e difficoltà a far valere i propri diritti in termini di rispetto personale (24,3%) e di riconoscimento economico (24%). Il 23,6% sta svolgendo un lavoro meno qualificato rispetto alle proprie competenze, o senza contratto (20,1%) o un lavoro notturno (15%). Il bisogno di risparmiare ha spinto il 29,5% degli intervistati a pagare in nero alcuni servizi, come ripetizioni, riparazioni, medici e pulizie. Il 28,6% ha dovuto rinunciare alla baby-sitter e il 28% alla badante. Ne è emerso un lavoro ritenuto molto impegnativo, con scarsi spazi per sé stessi e per la famiglia⁵.

2.2. L'atteggiamento verso le istituzioni

Il quadro più sopra delineato si è tinto di un generale calo di fiducia nelle istituzioni. Alcune, tuttavia, mantengono un largo consenso, come i vigili del fuoco (77,8%), la protezione civile (69,9%), l'università (64,9%), la scuola (62,4%), il volontariato (60,6%) l'*intelligence* (55,5%), la polizia locale (53,2%), le forze dell'ordine (52,8%), il Presidente del Consiglio (51,9%), la Chiesa (50,4%) e la Magistratura (41%). Un tema emergente e divisivo è risultato l'elezione diretta del Presidente della Repubblica, per cui si dicono favorevoli circa il 48,3% degli

⁵ EURISPES, *Il 35° Rapporto Italia...*pp. 53-81.

italiani, soprattutto del Centro (60,1%) e delle Isole (58,9%), mentre più scettici si dimostrano quelli del Nord-Est (33,2%), che si dichiarano invece più favorevoli all'autonomia delle Regioni (65,2%). Non manca un diffuso scetticismo e chiara ambivalenza sulle grandi questioni aperte degli affari interni ed esterni del Paese, come portare a termine la riforma elettorale, risanare i conti pubblici, e utilizzare adeguatamente i fondi europei⁶.

2.2.1. Famiglia e genitorialità

Diventare genitori, infine, è una delle esperienze sociali e personali più impegnative e totalizzanti che una persona possa vivere. Determina infatti un cambiamento totale nella percezione di sé, nel rapporto con il partner, con la società e, sempre, con il lavoro. Ne deriva una rielaborazione della propria esperienza, nei nuovi compiti di sviluppo da affrontare, nelle attese della società e nel gestire le nuove emozioni. L'indagine presentata da Eurispes, rileva infatti che la nascita di un figlio ha cambiato i rapporti di coppia verso una maggiore unità (64,1%), per il 60% non c'è stata alcuna difficoltà a mantenere l'accordo e a svilupparlo maggiormente, però nel 43,4% dei casi ha creato tensione e nervosismo nella coppia: nelle madri più che nei padri, spesso impegnati nel proprio lavoro esterno. Tuttavia, il 55,3% delle coppie dichiara di essere riuscite ad alternarsi con equilibrio nella cura dei figli e negli impegni quotidiani, nonostante che il diventare genitori significhi rinunciare soprattutto a coltivare i propri interessi e svaghi (52,5%), a rinunce di tipo economico (51,7%), a sacrificare il tempo con gli amici (51,2%), la cura personale (50,8%) ed anche il rapporto di coppia (50,1%)⁷. Tuttavia, a compiere i sacrifici maggiori sono ancora le donne.

Per un altro verso, però, la genitorialità sviluppa nuovi e profondi sentimenti di coesione oltre che un forte senso di responsabilità verso i figli. L'84,8% dei genitori li stimola ad avere un rapporto aperto e fiduciale, cerca di creare relazioni di confidenza (69%), ma anche impone regole precise da rispettare (67,9%), senza evitare anche le punizioni (62,3%). Oltre i 2/3 (68,6%) sognano che i propri figli raggiungano traguardi ottimali e, se possibile, anche superiori a quelli ottenuti personalmente. Per questo si impegnano ad orientarli opportunamente nei loro percorsi di vita (67,8%), benché il 35% accusi una certa difficoltà ad avere un dialogo aperto, specie nel caso dei padri. Da un lato c'è un gruppo di genitori (56,3%) che crede nell'importanza di lasciare che i figli affrontino da soli le sfide della vita: i propri problemi anche da soli (66,3%), convinti pure di

⁶ *Idem*, pp. 419-429.

⁷ *Idem*, pp. 531-541.

non dover intervenire con gli insegnanti mai in difesa dei propri figli (72,4%) o di protestare con loro per un voto ritenuto ingiusto (67%). Dall'altro invece un diverso gruppo di genitori (53,5%) ha la tendenza a risolvere i problemi dei figli. Non manca un 34,4% che dimostrerebbe una certa tendenza a viziarli.

2.2.2. "Single"... per scelta ?

Più di trent'anni fa, Eurispes aveva realizzato una ricerca per tracciare l'identikit del single: ne è risultato un individuo "metropolitano, carrierista, spendaccione, amante dell'avventura e dei viaggi, narciso, insonne, stressato; quasi sempre uomini e donne sui trenta/quarant'anni, ad alta scolarizzazione, di reddito medio o medio-alto, impegnati in professioni libere o nei servizi, in attività di notevole impegno: non più di un milione e mezzo di single."⁸ Oggi essere single non è più motivo di giudizio (negativo o positivo): semplicemente non fa più problema. Solo per il 37,1% essere single è una scelta personale, per il 62,9% non è più così. Essere "single" è associato soprattutto per gli uomini al sentimento della libertà. Infatti, mentre la maggioranza di essi si dice "molto" o "abbastanza d'accordo" (51,9%) con l'affermazione che *"essere single faccia sentire libero/a"*; la maggioranza delle donne (51,7%) non è affatto dello stesso parere.⁹ Rimane sempre tuttavia una scelta determinata anche da altri fattori, come quelli della carriera professionale (46,8%). L'immagine più diffusa del single è quella di un individuo che vuole godersi la vita senza fare rinunce; un privilegiato dal punto di vista economico (23,8%), perché privo di quelle spese che gravano sulle famiglie con figli; più spesso però di carattere difficile (24,1%) perché da solo e fortunato perché libero (22,9%). Però sono soprattutto gli anziani (65 anni e oltre), in particolare gli uomini (69,8%), a ritenere limitante essere single. In conclusione, per gli autori del Rapporto, questo profilo: «[...] è sicuramente mutato nel corso degli anni: così come lo è la percezione stessa che ne ha la società. Non sembra più motivo di biasimo sociale, ma condizione del tutto ordinaria così da non comportare il giudizio altrui (negativo o positivo), anche se alcune convinzioni continuano a persistere. Non ci avviamo verso un mondo di single, ma certamente la loro presenza si profila sempre più rilevante e soprattutto il loro stile di vita condizionante sensibilmente l'economia, i consumi e la società nel suo complesso»¹⁰.

⁸ *Idem*, p. 185.

⁹ *Idem*, p. 200.

¹⁰ *Ibidem*, p. 205.

3. Il “Rapporto Giovani 2023” - Istituto Toniolo

Sullo sfondo di questo scenario acquista allora rilievo la policroma analisi dell'Istituto Toniolo¹¹ sui giovani italiani, collocati “tra incertezza e voglia di nuovo protagonismo”¹². Dopo uno sguardo generale sulla *Next Generation Eu*, nell'orizzonte del conflitto in Ucraina e della pandemia, appena alle spalle, si viene però a constatare “un peggioramento della condizione psicologica ed emotiva e un impoverimento delle competenze sociali”. A ciò si accompagna una nota, oggi specialmente nuova, quando viene rilevato che: «[...] i *Millennials* e la *Generazione Zeta* sentono come riduttivo che venga chiesto loro di portare nel lavoro solo quelle competenze, di cui l'azienda ha bisogno, mentre vorrebbero essere riconosciuti nella loro specificità»¹³. Si tratta di un mutamento che tocca direttamente il loro rapporto con il lavoro nelle sue motivazioni di fondo oltre che la voglia di protagonismo. Ciò si allarga anche alla partecipazione politica e sociale, dove le domande per il servizio civile hanno subito un calo rilevante. Siamo forse alla *Great Generation*? Il quadro, presentato dagli autori nel nuovo Rapporto affronta temi come quelli della loro partecipazione politica ed elettorale, della casa e il valore aggiunto delle Organizzazioni di Economia Sociale. Si allarga poi alle preoccupazioni per il conflitto in Ucraina, per il riscaldamento globale e le relative nuove mobilitazioni dei *Fridays for future*, insieme alla lettura dettagliata e critica della condizione giovanile in Portogallo e in Toscana. Come ormai riconosciuto ed apprezzato, il rigore delle analisi e dei relativi approfondimenti ne garantiscono il valore, con cui ogni anno si viene ad arricchire i tratti emergenti dei giovani nell'attuale società. Di particolare interesse è la visione che i giovani hanno delle iniziative formative, dirette a sviluppare inter-scambi e nuove modalità sinergiche con il mondo della fabbrica.

3.1. Formazione in aula e sul lavoro

I nuovi orientamenti della relazione scuola-lavoro sono diventati molto più articolati e complessi, proprio perché toccano i rapporti tra sapere teorico e sapere pratico. In particolare, gli autori osservano che in Italia esistono già da tempo diverse forme di integrazione tra esperienza lavorativa sul campo e

¹¹ ISTITUTO GIUSEPPE TONIOLO, *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2023*. Bologna, Il Mulino, 2023, pp. 238.

¹² *Ibidem*, p. 7.

¹³ *Ibidem*, p. 10; e ARZILLI A., *Senza smartworking i giovani dicono “no”*. In *Corriere della Sera*, 23 agosto 2023, pp. 2-3; PETRUCCI F., *Smart working, non si torna indietro: come fermare le ‘Grandi dimissioni’*. In IPSOA, Confartigianato Imprese Perugia, 18 settembre 2023.

formazione in “aula”. Qui sono modulate su tre ambiti specifici: quello dell'*alternanza scuola-lavoro (Asl)*, quello di uno stock di *ore di stage* obbligatorie (IeFP), e quello dell'*apprendistato* (D.lgs. 15 giugno 2015, n.81). L' Osservatorio ne fa un'indagine particolare, presentando l'opinione di circa 2000 giovani dai 18 ai 34 anni sulle esperienze svolte in contesto lavorativo. Nel 74,7% dei casi il giudizio risulta complessivamente positivo, soprattutto nella fascia dei trentenni. In particolare, rispetto ad alcuni cambiamenti da introdurre, “buona parte dei giovani ritiene che sia necessario intervenire sul piano didattico e organizzativo”. Per il 58,1% si dovrebbe aumentare la possibilità di scelta e la costruzione di curricula più flessibili. Per il 55,9% andrebbero aumentate le attività laboratoriali, e per i liceali, quelle di orientamento. Il 54,3%, soprattutto tra i più giovani, aumenterebbe le attività di incontro con esponenti del mondo del lavoro. Oltre il 67%, specie tra gli intervistati più giovani (72,5%), tra coloro che hanno frequentato i tecnici (70,6%), ma anche tra i liceali (63,8%), ritiene che la scuola abbia bisogno di un rapporto più stretto con il mondo del lavoro. Contro l'eventuale abolizione dell'alternanza scuola-lavoro si schiera il 48,9%; come pure contro l'idea che lo stage possa diventare uno sfruttamento degli studenti (38,5%): più convinti i liceali (41,1%). Non manca un 38,8% di chi ritiene rischiose le esperienze di stage e di alternanza scuola-lavoro (Asl). In conclusione, nella maggioranza dei casi si tratta di un'esperienza scolastica valutata positivamente. Anzi si auspica un impianto didattico e organizzativo più flessibile, più laboratoriale e cooperativo”. In ultima analisi, se da un lato si conferma l'orientamento della maggioranza a favore di una scuola innovativa e aperta agli scambi con l'esterno, dall'altro vi è un 30% piuttosto critico nei confronti di queste modalità, con cui si intende perseguire tali obiettivi. L'auspicio si traduce, infine, nell'avviare progetti in cui il rapporto tra scuola e lavoro sia meno oppositivo e più integrato.¹⁴

3.2. Il valore aggiunto sociale (Vas) delle Organizzazioni di Economia sociale (Oes)

Con tempestiva attenzione al sociale, il Rapporto apre anche una riflessione tutta nuova sul valore sociale aggiunto del volontariato, che viene espresso nelle *Organizzazioni di economia sociale*, sulle diverse qualità del suo valore e le sue nuove forme con cui si propone: “Qual è il valore sociale attribuito dai giovani alle azioni delle Oes? Come si può misurare il valore sociale del volontariato? Che

¹⁴ ISTITUTO GIUSEPPE TONIOLO, *La condizione giovanile in Italia*. Rapporto Giovani 2023, pp. 21-29.

cosa spinge ad investirvi tempo ed energie?” Sono questi gli interrogativi che hanno guidato i vari autori nella strutturazione delle loro indagini.

Dopo aver rilevato che nelle *Oes* vi è attualmente impegnato il 15,6% dei giovani, (il 37,8% lo è stato in passato) rispetto al 46,6% che non lo è stato mai, lo studio ne approfondisce la natura e le motivazioni principali che sono state alla base dei loro progetti: dare il proprio contributo al Paese nei momenti difficili, aiutare chi ne aveva bisogno e testimoniare i propri valori associativi. Gli autori sono giunti alla conclusione che il Valore aggiunto sociale (*Vas*) della personale *Responsabilità sociale, della Capacità di costruire connessioni con la Comunità, e dell’Impegno* è stato più importante rispetto alla capacità di costruire con l’esterno *Relazioni improntate alla condivisione*. Le giovani, più dei coetanei maschi, si sono fatte notare specialmente nel *costruire connessioni con la Comunità, nell’impegno a mantenerle e a “manutenerele”*, più nel Sud e nelle Isole che non al Nord-Est. Nessuna differenza significativa invece emerge rispetto al titolo di studio. Quanto al luogo di residenza emerge maggiore responsabilità sociale nelle città rispetto ai coetanei delle zone rurali¹⁵.

In conclusione, «[...] l’indagine conferma il ruolo chiave della capacità delle *Oes* nell’orientare le percezioni del pubblico: sono cioè più fiduciosi nella loro capacità di utilizzare saggiamente le risorse, fornire servizi di qualità, attrarre e trattenere nell’impegno più giovani, rispetto ad altre che trascurano questo aspetto. – Indirettamente – scopriamo che uno dei fattori che può incentivare la partecipazione giovanile in questo ambito sta proprio nella capacità di tali organizzazioni di *rendere visibile e di comunicare esplicitamente la dimensione del valore sociale che sottende la loro mission* e che si esplica nelle loro attività. In ciò si misurerà la capacità di attrarre e trattenere nell’impegno più giovani rispetto ad altre che trascurano questo aspetto»¹⁶.

3.3. I giovani e la casa: significati e prospettive.

All’Osservatorio si è aperto però anche un altro tema, tutto nuovo e legato alle dinamiche della disuguaglianza. È l’esplorazione dei temi della casa e dell’abitare, qui studiato nella percezione allargata dei giovani adulti, soprattutto per gli studenti universitari e gli stessi insegnati fuori sede, che in questa fase della loro vita o per il lavoro sono particolarmente interessati alle politiche abitative. Ne è risultata un’indagine internazionale (Spagna, Francia, Regno Unito e Germania) di notevole interesse, le cui linee principali si muovono su quattro aree:

¹⁵ *Ibidem*, pp. 43-56.

¹⁶ *Ibidem*, p. 58.

la specificità delle condizioni abitative; la trasmissione della ricchezza abitativa; la strutturazione sociale dei quartieri; il costo e le spese della casa. Tutte risultano influenzate dalle politiche sociali e abitative, rispetto alla domanda e all'offerta¹⁷. Istat, infatti, rileva che poco più del 70% delle famiglie italiane (18 milioni circa) sono proprietarie dell'abitazione in cui vivono, il 20% circa vi abita in affitto (soprattutto le più giovani, il 48% delle persone sole e il 40% delle giovani coppie senza figli) e il resto in usufrutto o in uso gratuito. Le differenze tra Nord e Sud rimangono costanti nel rapporto di uno a due. Come si pongono i giovani rispetto al problema della casa?

Dalla complessità delle analisi condotte sono emersi due diversi piani fattoriali:

- *le caratteristiche esterne alla casa* e a ciò che la circonda, in termini di servizi pubblici e di qualità di vita più sana: sia la casa una finestra sul mondo esterno vitale e attivo, connessa alle reti sociali esterne, in zone centrali, di vita urbana, preferita da giovani con titoli di studio elevati;
- *gli aspetti interni alla casa e all'abitare*: come appoggio in zona centrale, come spazio privato di proprietà, chiuso e non condiviso con altri, che non siano appartenenti al nucleo familiare ristretto.

Su questi piani sono stati messi a confronto i quattro Paesi interessati in un curioso e peraltro nuovo settore di ricerca, a cui finora non era stata posta una particolare attenzione. Ne è emersa una tipologia di almeno quattro diversi tipi di atteggiamenti relativi ai crescenti bisogni rispetto alle scelte abitative:

- *i giovani disinteressati, per i quali la casa non rientra nei propri pensieri*: sono i profili di giovani non ancora occupati, spesso abitanti in periferia, in prevalenza donne, ancora lontani da questa necessità;
- *i giovani connessi*, per i quali la casa è la "mia piattaforma di connessione" con la città, nella prospettiva di "casa come servizio", dove le pratiche quotidiane si svolgono prevalentemente fuori casa, e con un'apertura alla coabitazione con estranei, amici o parenti, con tendenza verso i grandi contesti urbani;
- *i giovani nidificati*: per i quali la casa è il "mio spazio di tranquillità e benessere", come luogo protetto e riservato, in contesti non sovraffollati, a bassa criminalità, non inquinati, in controtendenza rispetto all'attrazione dei centri urbani (*la restanza*) come il *south working*;
- *i giovani proprietari*: per i quali "la casa è il mio bene di possesso", come eredità anticipata, dove la famiglia di origine ha un ruolo attivo nel donare la casa ai figli o nel fornire loro le risorse economiche per l'acquisto.

¹⁷ *Ibidem*, pp. 59-77.

Rispetto quindi all'abitare, tra i giovani europei emergono nuovi stili di vita, corrispondenti ai mutamenti della vita associata, connessi all'economia, all'avanzamento della tecnologia, ai grandi mutamenti culturali in atto. In particolare, in Italia, il problema della casa per gli studenti universitari fuori sede è strettamente connesso con il diritto allo studio, spesso collidente, però, con il mercato immobiliare e delle locazioni, soprattutto nelle metropoli e nelle città universitarie: il 56% lamenta costi troppo elevati, il 47% condizioni non dignitose degli appartamenti, il 41% la carenza di alloggi, il 46% anche di essere incappato in annunci falsi. Il prezzo medio di una stanza singola nelle principali città italiane si aggira infine attorno alle 400mila lire¹⁸.

4. Conclusione

Nel complesso dei temi trattati il Rapporto sviluppa, infine, tutta una serie di altri argomenti, che completano il caleidoscopio di questo panorama.

Si tratta del comportamento elettorale dei giovani nelle ultime elezioni e della loro partecipazione politica, di cui si rileva l'importanza di strumento per migliorare la vita dei cittadini. Non si risparmia tuttavia la critica alle carenze di chi viene eletto al potere, spesso usato per i propri interessi anziché nella responsabilità per il bene comune. Dei giovani intanto si sta sempre più riducendo il peso elettorale sia per il loro basso peso demografico, che per la distanza delle sedi di chi studia o lavora lontano dal luogo di residenza, ma anche per la perdita di speranza di riscatto sociale, che oggi va oltre la distinzione tra destra e sinistra¹⁹.

Non viene sottovalutata la preoccupazione per il conflitto ucraino, che, in aggiunta alla crisi pandemica per il Covid, aumenta il senso di incertezza sui progetti di vita, sul numero di figli attesi, sul lavoro, sul reddito, sulle sue dinamiche recessive, sull'aumento dei prezzi e sulla scarsità di materiali. Ne viene toccato anche il possibile assetto europeo e la sua vulnerabilità, soprattutto sui 30-34enni, di cui vengono minate le prospettive di fecondità posticipandone la decisione, e la possibilità di realizzare una certa stabilità economica²⁰.

Tempestivo e critico appare anche l'interesse per il modo con cui i giovani si relazionano con la galassia di persone, idee, pratiche e azioni sullo sfondo di una crescente sensibilità ambientalista. Se ne evidenzia la trasformazione della

¹⁸ SOLAINI I., *Studenti di nuovo in tenda per contestare il caro-affitti*. In "Avvenire" 23 settembre 2023, p. 15; CALVI M., *C'è un problema alloggi anche per gli insegnanti, ...* Ibidem.

¹⁹ ISTITUTO GIUSEPPE TONIOLO, *La condizione giovanile in Italia*. Rapporto Giovani 2023 ..., pp. 79-104.

²⁰ *Ibidem*, pp. 105-122.

loro “civicness” verso un orientamento più individualizzato e privatizzato negli stili di vita e di consumo. Emblematica e di particolare rilievo è l’attenzione tutta nuova, posta sulle recenti manifestazioni del gruppo “Fridays for future”²¹. Il Rapporto ne fa un’accurata presentazione delle origini, la storia, nonché dei vari collegamenti europei, il tutto corroborato anche da una specifica indagine realizzata dallo stesso Osservatorio Toniolo. Ne emergono i principali “punti forti, come l’orizzontalità, la spontaneità e la struttura leggera; la capacità di coinvolgere molte persone, la responsabilità condivisa, l’elevata motivazione, la valorizzazione delle competenze e della creatività degli attivisti, i forti legami di amicizia e la buona gestione delle eco-ansie. Non se ne nascondono anche i punti critici, come la disorganizzazione per la scarsa definizione dei ruoli e dei compiti, la scarsa continuità, il superlavoro nell’organizzazione degli eventi, il *burn out* degli attivisti e lo scarso impatto sui decisori politici”.²² Cosa pensino i giovani del “Fridays for future” è ancora oggetto di approfondimento e di ricerche, già avviate anche su altri diversi interrogativi. La palla ora passa al movimento stesso, alla sua capacità di elaborare narrazioni di maggior efficacia, necessarie per “bucare” la coltre delle rappresentazioni mediatiche e il carattere ingenuamente utopistico delle loro rivendicazioni. Nel complesso il lodevole e tempestivo approccio scientifico a queste nuove espressioni della dinamica giovanile non mancherà di innescare ulteriori approfondimenti e sviluppi.

²¹ *Ibidem*, pp. 138-153.

²² *Ibidem*, p. 147.

Schede sui principali Rapporti

GUGLIELMO MALIZIA¹

ISTAT Rapporto annuale 2023 La situazione del Paese

Il Rapporto annuale 2023 predisposto dall'ISTAT offre come negli anni passati una fotografia precisa e accurata della condizione dell'Italia nell'anno passato, mettendo in risalto i progressi e le criticità. Non si tratta di una semplice descrizione della situazione, ma sono anche effettuate delle analisi approfondite che mirano a identificare i fattori positivi e negativi di una evoluzione, né mancano previsioni ben argomentate sugli andamenti futuri.

Il Rapporto 2023 si *distingue* anzitutto per delineare un quadro caratterizzato sia da opportunità rilevanti, come quelle fornite dal PNRR, sia da nuovi aspetti di crisi e incertezza². In secondo luogo, esso segue un'ottica di medio-lungo periodo, presentando le trasformazioni sociali che si sono riscontrate in Italia negli ultimi anni nelle loro interconnessioni con gli aspetti significativi del tessuto produttivo e sociale del presente, in vista dell'avvio di una fase di sviluppo più equilibrato, sostenibile e inclusivo, mettendo tra l'altro al centro delle analisi i giovani e le componenti più dinamiche del sistema produttivo e della società civile. In concreto, la scheda si articolerà in tre parti; la situazione generale; le problematiche relative al sistema educativo, un breve bilancio finale.

1. La situazione generale del Paese

Anche se alla fine del primo trimestre del 2022, più precisamente il 31 marzo, è finito lo stato di emergenza sanitaria nazionale che, come si sa, è stato fonte di tante gravi problematiche, tuttavia durante l'anno sono comparsi aspetti di notevole *criticità*, che hanno causato nuove incertezze. Il notevole aumento dei prezzi dell'energia e delle materie prime ha condizionato lo sviluppo dell'economia del nostro Paese, provocando forti rincari dei costi di produzione per le imprese e dei prezzi al consumo per le famiglie. A cavallo tra il 2022 e il 2023

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

² Cfr. ISTAT, *Rapporto annuale 2023. La situazione del Paese*, Roma, 7 luglio 2023.

la crescita dell'inflazione, mentre si è ridotta in misura rilevante per i prezzi alla produzione, ha continuato a incidere sui prezzi al consumo, benché in graduale decelerazione.

Nonostante le problematiche appena accennate, tuttavia nel 2022 l'evoluzione della nostra economia è stata *positiva* riguardo alla crescita reale e all'occupazione. Infatti, la ripresa del Pil è continuata come attesta l'aumento del 3,7%, superando notevolmente sia quello della Francia (+2,5%) che quello della Germania (+1,8%). La crescita è stata favorita dalla spesa delle famiglie residenti e dall'andamento notevolmente consistente degli investimenti fissi lordi (+9,4%), stimolati dalle facilitazioni per la riqualificazione del patrimonio edilizio e da quelle a sostegno della installazione di impianti e macchinari tecnologicamente più avanzati. La domanda estera netta ha invece registrato un andamento negativo a causa dell'impatto della crisi energetica. Dalla parte dell'offerta, i comparti più attivi sono stati le costruzioni (+10,2%), il commercio, i pubblici esercizi, i trasporti e le telecomunicazioni (+9,3%). L'industria in senso stretto è rimasta sostanzialmente stabile, mentre nell'agricoltura si è osservata una riduzione (-1,8%).

Pure l'andamento del *mercato del lavoro* ha registrato un'evoluzione *favorevole*. Tra il 2022 e l'inizio del 2023, la crescita degli occupati si è accompagnata a una riduzione dei disoccupati e degli inattivi. A maggio 2023 il numero degli occupati (23milioni 471mila) ha superato quello della primavera del 2008, cioè appena prima che si verificasse la grande recessione. Nello stesso mese il tasso di occupazione ha toccato il 61,2% che risulta superiore di oltre due punti rispetto al 2008, quello di disoccupazione diminuisce al 7,6% e quello di inattività rimane stabile al 33,7%.

Tra gli andamenti generali interessa particolarmente la nostra rivista e i suoi lettori quello del *calo demografico*. A questo livello, continua la *riduzione* del numero dei residenti già in corso dalla fine del 2014, conseguenza di una dinamica naturale negativa (più decessi che nascite), attenuata in misura sempre più contenuta dall'impatto positivo del fenomeno migratorio. Inoltre, vale la pena ricordare i molteplici fattori contingenti che hanno influito sull'evoluzione demografica del nostro Paese: la cessazione dello stato di emergenza sanitaria che ha favorito la ripresa della mobilità interna e internazionale; la crescita delle persone in cerca di protezione umanitaria a causa della guerra in Ucraina; l'aumento eccessivo della temperatura nei mesi estivi, che ha comportato un nuovo picco di decessi nella popolazione anziana.

Al 31 dicembre 2022, i *residenti* nel nostro Paese erano complessivamente 58 milioni e 851mila, 179mila in meno in confronto con il dato dell'inizio dell'anno. I cittadini stranieri ammontavano a 5.050.257 di cui il 51% donne, risultavano in leggera crescita rispetto al 2021 e rappresentavano l'8,6% del totale dei residen-

ti. Se si esamina il rapporto tra nati e morti, il 2022 si caratterizza per un nuovo record del minimo delle nascite (393mila, per la prima volta dall'Unità d'Italia sotto le 400mila) e per un notevole numero di decessi (713mila). Nel 2022, le iscrizioni anagrafiche dall'estero raggiungevano la cifra di 361mila, con un considerevole impulso dovuto anche alla guerra in Ucraina iniziata nel febbraio del medesimo anno. La notevole presenza stabile della comunità ucraina (225mila alla fine 2021) giustifica la forte attrazione esercitata dall'Italia sui profughi della guerra. Nel 2022 è continuato il rallentamento dei flussi in uscita, iniziato nell'anno della pandemia, sebbene non siano stati introdotti vincoli agli spostamenti, e sono diminuite a 132mila le cancellazioni dall'anagrafe per l'estero.

La persistente bassa fecondità ha costituito una delle caratteristiche degli andamenti demografici dell'Italia e ha causato negli ultimi decenni una notevole riduzione del numero dei potenziali genitori, una tendenza che ha avuto un'incidenza notevole sulla diminuzione delle nascite. A ciò si aggiunge la tematica della *longevità*. Nel 2022, benché i livelli di sopravvivenza della popolazione risultino ancora più bassi di quelli della fase pre-pandemica, tuttavia si stima che alla nascita la speranza di vita è sia 80,5 anni per gli uomini e di 84,8 per le donne.

2. Gli andamenti relativi al sistema educativo e al mondo del lavoro

L'impatto del continuo *invecchiamento* della popolazione si riflette già ora sul sistema educativo e sul mondo del lavoro, e nel futuro sarà ancora più ampio e accresciuto.

Se si prende in esame la diminuzione della coorte 0-24 anni e la sua incidenza sull'istruzione e la formazione, nel 2041 si stima un calo del 5,3% per i bambini tra 0 e 5 anni, uno di oltre il 25% per i giovani tra 11 e 18 anni (in istruzione secondaria), e uno di poco più basso del 20% sia per il gruppo di età 6-10 (in corrispondenza all'istruzione primaria), sia per quello 19-24 anni (in relazione all'università). Nella coorte 25-69 anni, che rappresenta la popolazione in età di lavoro, tenendo pure conto della tendenza all'innalzamento dell'età pensionabile, la diminuzione raggiungerà il 12,3%.

L'impatto di questi squilibri generazionali si sono fatti sentire già ora. Se si prende in esame il *tasso di occupazione*, risulta evidente lo svantaggio delle coorti più giovani: infatti, la percentuale tra i 15 e i 34 anni è calata dal 2004 dell'8,6% (43,7% nel 2022), mentre è cresciuta del 19,2% per i 50-64enni (61,5% nel 2022).

Al contrario, l'aumento del *tasso di attività* tra 15 e 64 anni di circa il 6% nel periodo 1993-2022 (65,6% nel 2022) va attribuito unicamente alla parte-

occupazione femminile, cresciuta in percentuale quasi doppia (56,5%), mentre il tasso di attività maschile è rimasto per lo più stabile (74,7%). Di conseguenza in tutte le coorti di età è diminuita la disparità tra i sessi che continua in ogni caso ad essere notevole: nel 2022 supera il 20%, ma è inferiore nel gruppo di età 15-34 anni (12,6%).

A questo punto vale la pena enumerare i fattori che consentono di comprendere la *costante crescita* della partecipazione delle donne al mercato del lavoro e la loro permanenza anche dopo la maternità: i cambiamenti culturali, l'elevazione del livello di istruzione, lo sviluppo della terziarizzazione dell'economia e, negli ultimi anni, l'innalzamento dell'età pensionabile. Tale andamento è stato quasi continuo e le uniche interruzioni si sono verificate nei periodi di crisi, specialmente nel 2020, quando i comparti più colpiti dai problemi occupazionali dovuti alla pandemia sono stati quelli con una maggiore presenza femminile. Nel 2022, rispetto al 2004, il numero di donne occupate è cresciuto di quasi un milione mentre tra gli uomini si è registrata una riduzione di 154mila unità, e la quota delle donne sugli occupati è aumentata dal 39,4% al 42,2%. Malgrado tali passi avanti, lo scarto con la media UE (46,3%) resta considerevole. Il nostro Paese rimane insieme a Malta e alla Grecia, uno degli Stati dell'UE con la più bassa presenza femminile tra gli occupati.

Il sistema educativo svolge un *ruolo molto rilevante* nel favorire l'occupazione femminile: il tasso di occupazione delle laureate della coorte 25-64 anni risulta maggiore del doppio di quello delle donne con al massimo la licenza media (80,2% vs 36,3%). Inoltre, l'investimento in istruzione incide anche sulle disparità territoriali: il considerevole divario tra il tasso di occupazione delle persone di età 25-64 anni a svantaggio del Sud in confronto con il Nord (-22,7%) diminuisce in misura consistente tra i laureati (-12,6%). Nel Meridione, il titolo di studio è ancora più decisivo: la percentuale dei 25-64enni che lavorano tocca il 70,3% tra le laureate mentre raggiunge il 20,7% tra le donne con un titolo di studio basso. Anche in questo caso, la disparità rilevante Nord-Sud (-28,7%) si dimezza quasi tra le laureate (-14,7%).

La partecipazione delle donne al mercato del lavoro è strettamente connessa ai *carichi familiari*, alla disponibilità di servizi per l'infanzia e alla cura dei minori e dei membri della famiglia più fragili (disabili, persone non autosufficienti, anziani), oltre che ai modelli culturali. Nel 2022, il tasso di occupazione della coorte 25- 49 anni era l'80,7% per le donne che vivono da sole, il 74,9% per quelle che vivono in coppia senza figli, e il 58,3% per le madri. Anche in questo caso, la disparità a sfavore delle madri rispetto alle donne senza figli diminuisce sensibilmente per le donne con un più elevato titolo di studio. Per le laureate, il tasso di occupazione è maggiore del 70%, indipendentemente dal ruolo in famiglia (tranne quello di figlia), e in tutte le circoscrizioni territoriali. All'elevarsi del

titolo di studio della donna diminuisce la percentuale delle coppie in cui l'uomo è l'unico percettore di reddito da lavoro: dal 47,4% quando la donna possiede al più una licenza media al 9,6% se è laureata. Si delinea dunque un quadro molto eterogeneo, con un tasso di occupazione per le donne di 25-49 anni che varia da un minimo di 21,4% delle madri del Mezzogiorno con basso titolo di studio, a un massimo dal 92,7% delle donne laureate che vivono da sole al Nord.

Di conseguenza l'istruzione costituisce una delle principali *strategie* per accrescere la partecipazione femminile al mondo del lavoro e per diminuire le disegualianze tra i sessi nell'occupazione. Nel nostro Paese le donne sono mediamente più istruite degli uomini e si caratterizzano pure per un minor tasso di abbandono scolastico. Il 60,3% degli uomini tra i 25 e i 64 anni può contare su un titolo secondario superiore (il 65,7% tra le donne) e solo il 17,1% ha conseguito un titolo terziario (contro il 23,5% tra le donne). Nel 2022, l'abbandono scolastico tra i 18 e i 24 anni toccava il 13,6% per i ragazzi (era oltre il 20% nel 2012) mentre scendeva al 9,1% (dal 14,3%) tra le ragazze, con una differenza, rispettivamente, di +2,5% e +1,1% in confronto con la mediana dell'UE.

La problematica dei *Neet*, ossia dei giovani che non studiano e non lavorano, riguarda in misura maggiore le ragazze (20,5%) rispetto ai colleghi maschi (17,7%), la coorte i 25-29 anni (un giovane su quattro è *Neet*), i residenti nel Sud (27,9%) e gli stranieri. Questi ultimi si caratterizzano per un tasso del 28,8% che è più elevato di quello degli italiani 15-29enni dell'11% circa, e tale divario si raddoppia tra le ragazze (37,9% vs 18,5%).

La disamina appena effettuata prova che un *titolo di studio* più alto offre migliori opportunità di occupazione e un più elevato reddito da lavoro. In paragone con le persone in possesso al massimo di una licenza media e della coorte 25-64 anni, il tasso di occupazione dei laureati è del 30% più elevato. Tale divario tocca il 35% al Sud e il 44% tra le donne. Inoltre, i laureati ricevono in media un reddito netto che è circa 2,5 volte superiore a quello dei lavoratori in possesso al massimo della licenza media.

Il *lavoro qualificato* - corrispondente all'occupazione di coloro che svolgono una professione dei primi grandi gruppi della classificazione ISCO-08 (legislatori, imprenditori, alta dirigenza, professioni intellettuali e tecniche di elevata specializzazione) - è aumentato nel nostro Paese, nel periodo 2011-22, molto meno in confronto alle altre maggiori economie dell'UE (meno dell'1% vs il 4,7%), e oggi costituisce il 36% del totale (come in Spagna), mentre in Germania le percentuali sono vicine al 47% e in Francia al 49%.

Nel 2022, le risorse umane in *scienza e tecnologia* (gli occupati in professioni qualificate o con un livello di istruzione terziaria) costituivano nell'UE quasi la metà della popolazione attiva tra i 25 e i 64 anni (l'8,4% di più che nel 2011) rispetto appena al 37,4% nel nostro Paese, dove l'aumento è stato solamente del 2,8%. L'inci-

denza oscilla da circa il 40% nel Nord-ovest e nel Centro, al 30,5% nelle Isole e tocca il 40,8% tra le persone con meno di 35 anni e il 34,5% nella coorte 55-64 anni.

Benché negli ultimi dieci anni sia aumentata del 6% la percentuale dei giovani tra 25 e 34 anni che hanno ottenuto almeno un titolo di studio *secondario superiore*, raggiungendo il 78% nel 2022, essa resta però ancora del 7,4% sotto la media europea (se ci si riferisce alla coorte 25-64 anni, il divario è del 16,5%). Nell'ultimo decennio, la percentuale dei giovani del gruppo di età 18-24 anni che ha abbandonato precocemente gli studi resta considerevole (11,5% nel 2022), ma il distacco dalla media UE si è ridotto notevolmente (dal 4,7% all'1,9%).

Quasi un giovane su 10 con il diploma secondario superiore ha *competenze* in italiano e matematica più basse di quelle degli studenti del secondo anno dello stesso ciclo. Rispetto al divario tra competenze e conoscenze attese e quelle effettivamente conseguite (dispersione implicita), si confermano le disparità di apprendimento per sesso (per le ragazze è inferiore del 4,6% rispetto ai ragazzi) e, soprattutto, territoriali: nel Sud la percentuale di dispersione implicita sfiora il 20% in Campania, mentre è inferiore al 2% in Trentino-Alto Adige.

Nell'anno *accademico* 2021-22, la quota degli immatricolati ai corsi universitari sulla popolazione di riferimento dei 19enni è aumentata del 10% in confronto al 2011/12, toccando il 56%, con una quota di donne stabile intorno al 55%. Il 30% quasi delle immatricolazioni riguarda corsi con orientamento scientifico-tecnologico (discipline STEM). Nel 2020, il flusso di laureati della coorte 20-29 anni era quasi in linea con la media europea. Nel 2021 il tasso di espatrio per i laureati di 25-34 anni, noto come "fuga di cervelli", era del 9,5 per mille tra gli uomini e del 6,7 per mille tra le donne. I tassi migratori medi 2019-21 dei giovani laureati verso l'estero indicano perdite di risorse qualificate in tutte le province, con percentuali più elevate del tasso migratorio medio nazionale nel Nord e nelle Isole. Tassi migratori verso l'estero al di sotto della media si riscontrano nelle aree metropolitane di Bologna, Firenze e Roma. I tassi migratori dei giovani laureati tra le province italiane mostrano un orientamento preciso: il guadagno è evidente per tutte le province del Centro-Nord, a sfavore del Sud, dove la perdita di capitale umano dovuta alla mobilità interna è alta e continua.

3. Osservazioni conclusive

Indubbiamente il Rapporto annuale dell'ISTAT rimane la *fonte più ricca di dati* sulla situazione sociale dell'Italia non solo per la quantità enorme di informazioni che mette a disposizione dei lettori, ma anche per la loro fondatezza e correttezza scientifica. Va anche riconosciuto che di anno in anno il Rapporto affina le sue tecniche di raccolta dei dati e la capacità di scelta delle informazioni, concentrandosi su quelle veramente importanti.

L'esame delle tematiche che sono state trattate in questa scheda ha trovato nel Rapporto un quadro descrittivo *completo*, comprensivo anche delle criticità. La pubblicazione non si è limitata a questo aspetto, ma ha offerto interessanti approfondimenti sul piano interpretativo e previsionale.

Comunque, a mio parere le *carenze* maggiori del Rapporto sono di due tipi. Non ci si è occupati delle scuole paritarie e in particolare delle loro sofferenze sul piano economico. La IeFP non ha avuto l'attenzione che meritava come strumento di contrasto alla dispersione scolastica né come un'offerta di formazione per la preparazione di lavoratori qualificati.

Fondazione Cariplo Rapporto diseguaglianze Superare gli ostacoli nell'età della formazione

Da anni è in atto una crescita della frammentazione sociale, dove persone che risiedono anche vicino spesso sperimentano situazioni di vita e hanno accesso a una gamma di opportunità tra loro molto diverse. La Fondazione Cariplo ha inteso approfondire queste problematiche con una ricerca e un Rapporto del quale qui si presenta una sintesi.

È un fatto evidente: si riscontra una disparità in aumento che provoca un divario di futuro e di prospettiva di vita ed è in questo ambito che si perde il potenziale umano di tanti ragazzi, di tanti lavoratori e di tanti cittadini del domani³. E questo si verifica in un periodo storico che vede un calo demografico epocale e in cui i giovani sono destinati a diminuire in misura considerevole e dove il talento di ciascuno è e sarà sempre più necessario.

1. Le tendenze generali

La disamina delle disparità dei redditi e dei patrimoni, effettuata nel primo capitolo del Rapporto, mette in risalto che negli ultimi 30 anni si è registrata una crescita delle disuguaglianze nelle condizioni di partenza. Tale situazione si riflette nei percorsi di apprendimento: il secondo capitolo evidenzia che varie cause sono connesse alle condizioni socioeconomiche e culturali degli allievi e presentano una relazione con parecchi aspetti della loro esperienza educativa. Queste disparità tendono a restare e mediante la disamina dei dati Invalsi effettuata nel terzo capitolo,

³ Cfr. FUBINI F. (a cura di), *Rapporto diseguaglianze. Superare gli ostacoli nell'età della formazione*, Quaderno n. 3, Milano, Fondazione Cariplo, 2023.

vediamo che all'interno del sistema educativo le disuguaglianze nell'apprendimento restano stabili dalle scuole primarie alle secondarie di primo grado,

All'interno di questo quadro si situano le ricerche quali-quantitative realizzate in ambiente scolastico su due coorti di età particolarmente rilevanti - pre-scolare e adolescenziale - da cui emerge una divaricazione di sguardo e di prospettiva sulla propria vita. Chi sperimenta condizioni di fragilità e manifesta attese più ridotte, e minore fiducia nella propria possibilità di vederle attuate, indipendentemente dal proprio talento o dal proprio potenziale è certamente a rischio. Pertanto, non è questione solo di differenze nelle condizioni di partenza, che possono rendere più o meno gravosi i percorsi di ciascuno, ma di situazioni talmente disuguali da ostacolare l'accesso ad alcune opportunità di sviluppo nei primi anni di vita.

L'aspirazione personale, il desiderio di futuro e lo sguardo sul mondo di bambini e dei ragazzi che risiedono nella medesima città diventano frammentati e lontani. Generalmente chi dispone di minori possibilità ha anche minori informazioni, minori rapporti e canali per accedere alle opportunità utilizzabili. Se si intende smantellare la dinamica dove chi ha un numero limitato di opportunità è destinato ad averne sempre meno non ci si può attendere che siano proprio queste persone a prendere l'iniziativa, ma si deve decisamente e tenacemente "andare a cercarle". In altre parole, si ritiene che davanti a questa disparità nelle possibilità sia necessario passare da un atteggiamento "di attesa" a uno "di iniziativa". Questo comportamento "di iniziativa" appare come un metodo necessario di fronte a una disuguaglianza di futuro sempre più pericolosa per le nostre persone, per l'Italia e per la nostra democrazia, e costituisce la chiave di volta per liberare le potenzialità individuali e fornire occasioni di sviluppo veramente accessibili. Non basta creare opportunità, ma si deve farle emergere allo scoperto proprio dove ce ne sono di meno, andare a cercare chi ha una condizione più fragile e supportarlo nel proprio percorso.

L'identificazione dei beneficiari degli interventi, che esige un impegno intenzionale e mirato, si presenta come una necessità. Non si tratta tanto di una scelta di metodo, quanto una strategia per le persone e per la crescita dell'Italia. La sola offerta di opportunità, invece, rischia di diventare un alibi, una dichiarazione di intenti, che non individua il potenziale o il talento di chi è in situazioni più fragili, e trasferisce il proprio valore a una componente minoritaria e più "facilitata" di beneficiari.

Il Rapporto dimostra che le disparità sono una condizione multifattoriale che comprende aree, fra le quali quella economica, sociale, educativa e culturale. Ammettere che sperimentavamo questa situazione, già chiara prima del Covid-19, è diventato oggi ancora più urgente e necessario.

La percentuale di ricchezza posseduta dall'1% più ricco della popolazione è cresciuta, dal 1995 al 2021, da 16,4% al 22,1%. Inoltre, nel nostro Paese si

riscontrano rilevanti differenze nel reddito. Infatti, nel 2021, l'1% più ricco degli italiani percepiva l'8,7% del reddito totale, mentre il 50% più povero ne percepiva il 20,7%. Nel nostro Paese negli ultimi anni il rapporto tra ricchezza e reddito è andato sempre più crescendo.

Secondo l'ISTAT, nel 2021 5,6 milioni di italiani si trovavano in condizione di povertà assoluta; in percentuale si tratta del 9,4% della popolazione. Questa cifra ha confermato i massimi storici toccati nel 2020. Per la povertà relativa l'impatto è cresciuto all'11,1% (dal 10,1% del 2020), mentre le famiglie sotto la soglia della povertà relativa sono circa 2,9 milioni (2,6 milioni nel 2020). Si tratta di una di una disparità tra chi ha più e chi ne ha sempre meno.

In Italia solo il 7,7% delle persone che hanno ottenuto una laurea o hanno titoli di studio superiori si trovano sotto la soglia di povertà relativa, mentre questa percentuale supera il 25% fra coloro che hanno una licenza media o un titolo di studio inferiore. Secondo i dati pubblicati, il reddito medio dei laureati è 39.787 euro, mentre i non laureati guadagnano 27.662 euro l'anno, ossia il 30% in meno. Chi ha anche un master di secondo livello può contare su una retribuzione media pari a 47.000 euro (dati 2019). Dunque, come in molti altri Paesi del mondo, anche in Italia un livello di istruzione più elevato è associato a migliori prospettive occupazionali e di reddito. Nel 2021, il tasso di occupazione dei 25-34enni laureati italiani era venti punti percentuali superiore a quello di chi era in possesso di un titolo di studio inferiore al secondario superiore e di 6 punti percentuali superiore rispetto a coloro che possedevano un titolo di studio secondario superiore (diploma di scuola superiore) o post-secondario non terziario. Inoltre, sebbene la correlazione positiva tra livello di istruzione e tasso di occupazione sia valida sia per gli uomini sia per le donne in tutta l'area OCSE, si dimostra più forte per queste ultime. In Italia nel 2021 lavorava appena il 31% delle donne con un livello di istruzione inferiore al secondario superiore, mentre fra le laureate sette su dieci avevano un'occupazione. Fra gli uomini, invece, le percentuali erano rispettivamente del 64% (per chi ha un diploma di scuola superiore) e del 71% (per chi ha almeno un diploma di laurea). Dopotutto anche l'ISTAT mostra che la probabilità di ricadere nella categoria "dipendenti con bassa paga", ossia con una retribuzione inferiore ai due terzi del valore mediano, cresce al diminuire del titolo di studio.

Una buona istruzione e valide competenze sono quindi requisiti importanti per trovare un lavoro; e i benefici di un impiego non si esauriscono nel reddito essendo il lavoro notoriamente associato ad aspetti di inclusione sociale, realizzazione personale e autostima.

Ma, la probabilità di conseguire una laurea in Italia sembra essere molto più bassa tra coloro i cui genitori non sono laureati.

Con questo capitolo si conclude il primo rapporto della Fondazione Cariplo sul tema delle disuguaglianze. Come abbiamo visto anche negli altri capitoli di

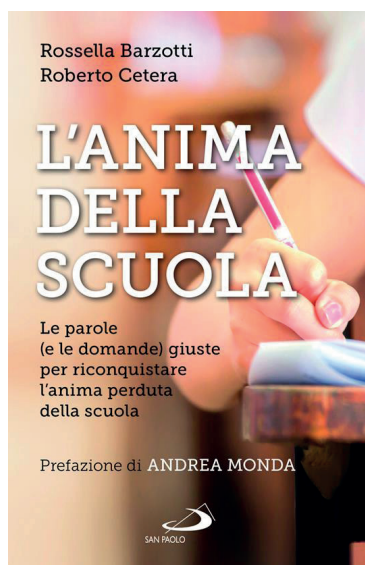
questo rapporto, nonostante la recente impennata tutta italiana di alcuni dei tradizionali indici di misura delle disuguaglianze, la situazione del nostro Paese è in linea con le nazioni più avanzate del mondo. Ad oggi quindi in Italia non viviamo una condizione più allarmante di quella sperimentata

2. Le principali proposte

Senza alcuna intenzione di voler fornire risposte definitive per una problematica tanto complessa, il Rapporto ha provato ad offrire una prospettiva differente sulle disuguaglianze e contribuire ad aprire uno spazio di dialogo comune. Finché si continuerà a pensare che le disparità economiche, educative, di sesso o di qualunque altra natura, riguardino soltanto quanti ne subiscono gli effetti più gravi, si corre il pericolo di non cogliere il centro della questione e con quello l'entità dell'incidenza che le disuguaglianze hanno sull'intero patto sociale nel Paese. In Italia diminuiscono sempre di più i giovani in età da lavoro. Si riscontra una forte sproporzione fra pensionati e giovani in età da lavoro che rischia di aggravarsi ulteriormente nei prossimi anni. Seppure l'età media per ottenere la laurea sia leggermente diminuita (25,8 anni), i nostri giovani sembrano ancora poco responsabilizzati. Secondo statistiche recenti a vivere ancora nella famiglia di origine nella coorte 25-29 sono circa due giovani su tre in Italia contro meno di uno su dieci nei Paesi scandinavi.

Il nostro Paese detiene nell'UE il record di Neet (under 30 che non studiano e non lavorano) e l'Italia è anche il Paese in Europa con calo maggiore delle nascite da coppie under 30. Al tempo stesso, non mancano giovani di talento che sono iscritti alle nostre scuole e università, disponibili a mettersi al servizio della comunità. Il compito degli adulti è quello di supportarli e di aiutarli in questa direzione. Dunque, per molti motivi sia di equità sia di efficienza, è essenziale impegnarsi per valorizzare il potenziale di tutte le persone, a partire dai nostri giovani. Infatti, non solo non è giusto lasciare indietro alcuni dei nostri ragazzi, che hanno iniziato il loro percorso in condizione di svantaggio, ma come abbiamo visto, si tratta anche di un fenomeno dannoso per tutti noi, che di certo l'Italia non può permettersi. Per sviluppare il nostro Paese servono le competenze e le potenzialità di tutti i giovani italiani. Partendo da ciò che di buono già esiste in Italia possiamo sicuramente impegnarci per progredire e ridurre le disparità di oggi così da favorire un domani meno disuguale.

Le proposte del Rapporto sono positive e coincidono con altri documenti che ho presentato nella Rivista. Esso però condivide anche due criticità: la scarsa attenzione alla IeFP e alla scuola paritaria.



BARZOTTI R. – R. CETERA, *L'anima della scuola. Le parole (e le domande) giuste per riconquistare l'anima perduta della scuola*, Cinisello Balsamo (MI), Edizioni San Paolo, 2023, pp. 141.

Della scuola si parla perlopiù in relazione alle normative, ai programmi ministeriali, all'edilizia, ai fatti di cronaca, quasi mai in riferimento alla sua identità, ai suoi valori e alle anime che la popolano ogni giorno. L'intento di questo volume, scritto da Rossella Barzotti, docente di Psicologia dell'età evolutiva presso l'Università lateranense e da Roberto Cetera, giornalista de *L'Osservatore Romano*, è proprio quello di ricostruire, attraverso le dinamiche relazionali tra docenti, allievi e famiglie, il senso e l'anima della scuola.

Il libro si articola in cinque capitoli essenziali, ciascuno dedicato a quelle che gli Autori ritengono e dimostrano essere i ruoli fondamentali e fondanti dell'educazione: la scuola, gli insegnanti, gli studenti, la famiglia e l'edificio scolastico. E di ciascuno vengono analizzati vizi e virtù. Ad un primo approccio sembra quasi di assistere

ad un atto di accusa rivolto all'adulto che ha trascurato il suo ruolo di educatore per quello arido di mero esecutore di programmi ministeriali da svolgere e rispettare pedissequamente senza preoccuparsi delle anime che dovrebbe accompagnare lungo il processo di crescita. In realtà questo breve saggio, a mio avviso, ha, invece, l'ambizione di voler indurre il lettore a osservare la realtà da un punto di vista diverso da tutti gli altri: l'insegnamento della religione cattolica. Gli Autori ovviamente non hanno la risposta e la soluzione a tutti gli innumerevoli mali che affliggono la nostra scuola, ma hanno il pregio di aver voluto concentrare l'attenzione sul fattore umano, adulto o adolescente che sia «[...] educare, formare significa guardare all'individuo nella sua globalità e alla sua capacità di relazionarsi come soggetto libero e responsabile nella società» (cit.). E dalla loro esperienza in materia hanno potuto constatare come "l'ora di religione" sia l'unico momento in cui sia possibile far emergere il fattore umano scevro da ogni inibizione o dalla paura del giudizio. Andrea Monda¹, che cura la prefazione del libro, sottolinea che non possiamo immaginare l'uomo dominato dalla sola tecnologia perché l'essere umano è fatto di parola, è fatto di *logikói*. E la parola è proprio la chiave attraverso la quale Rossella Barzotti e Roberto Cetera cercano di ricucire lo strappo tra educare e fare scuola. Fare l'insegnante ed essere un educatore non sono esattamente la stessa cosa, l'uno è un mestiere l'altro un modo di essere ed è imprescindibile dalla vocazione, fondamentalmente è un dono, non si acquisisce, non si impara, ci si nasce. L'insegnante trasmette le proprie competenze e le proprie conoscenze mentre l'educatore trasmette se stesso, lo sappiamo bene. Non è un caso che il volume, infatti, sia dedicato a Don Milani e non solo perché quest'anno ricorra il centenario della sua nascita, ma soprattutto perché Egli rappresenta l'esempio più calzante dell'educatore che ha saputo trasmettere tutta la ricchezza della sua vita e non solo il suo sapere. Tuttavia, si può comunque essere un buon insegnante, ma, come ben viene messo in luce, lo si può essere attraverso il dialogo. È attraverso la parola che si può intravedere l'anima e quindi l'individuo, la persona dietro al ruolo svolto tra le mura scolastiche. Insomma, la scuola si può salvare cominciando a restituire quell'anima celata dall'individualismo sempre più accentuato e dall'isolamento indotto dalla tecnologia. E proprio l'ora di religione al momento sembra rappresentare il varco attraverso il quale attuare il cambiamento, tentare di recuperare appunto l'anima perduta della scuola. Di fatto durante quest'ora i ragazzi si sentono liberi, liberi di porre domande

¹ Direttore de *L'Osservatore Romano*.

anche di natura esistenziale. I ragazzi hanno bisogno di essere ascoltati, hanno bisogno di attenzione, hanno bisogno di tempo per riappropriarsi di quei luoghi e di quelle relazioni che ci rendono "esseri umani". La scuola deve ricreare spazi nuovi che facciano da collante e che creino gruppo, che stimolino l'aggregazione, dove allievi e docenti siano persone prima che ruoli definiti e dove tutti sentano di appartenere ad uno stesso sistema perché, come dice Papa Francesco, «[...] la scuola è un laboratorio che anticipa ciò che dovrebbe essere nel futuro la collettività»². E chi ha frequentato un oratorio o un Centro di Formazione Professionale lo sa bene!

Tiziana Fasoli

² Tratto dal discorso di Papa Francesco agli studenti del liceo Visconti di Roma il 14 aprile 2019. <https://educazione.chiesacattolica.it/la-scuola-laboratorio-di-futuro/> (Visitato luglio 2023).



GIRAUD G., *La rivoluzione dolce della transizione ecologica. Come costruire un futuro possibile*, libreria Editrice Vaticana, 2022, pp. 235.

Il moltiplicarsi di eventi climatici disastrosi e il loro allargamento anche ad aree geografiche fino ad ora risparmiate, episodi come la pandemia da Covid-19 e il conseguente lockdown, la guerra in Ucraina e le sanzioni alla Russia ... sono solo alcuni degli esempi di avvenimenti che, pur tra sofferenze, se da un lato hanno permesso a un numero significativo di cittadini di acquisire una nuova consapevolezza riscoprendo la propria vulnerabilità, dall'altro hanno dato nuova voce a quelle correnti di pensiero che chiedono di riconsiderare i modelli economici e di sviluppo in atto, verso una transizione ecologica, più rispettosa degli ecosistemi naturali, ed energetica, con l'impiego di energie pulite e comportamenti più consapevoli.

Sulla scia di queste correnti di pensiero si inserisce anche il volume di Gaël Giraud, gesuita, economista, matematico e teologo. L'Autore, elaborando il testo da articoli e contributi pubblicati nel corso degli ultimi quindici anni, cerca di offrire al lettore una mappa per favorire la riflessione e orientarsi nei cambiamenti in atto, fornendo un'analisi puntuale e documentata della situazione economico finanziaria attuale e delle possibilità concrete di realizzare la transizione ecologica.

Nella prime due parti del libro, dopo aver ripercorso alcuni principi della scienza economica e della finanza, ormai sganciate dalla realtà ed obsolete per l'accresciuto livello di sensibilità sociale ed ecologico, Giraud ne analizza criticamente alcuni aspetti operativi controversi, chiedendosi come rifondarli e come pensare ad un'economia che accolga quei cambiamenti necessari per aver cura della casa comune, richiamati anche da papa Francesco nell'Enciclica Laudato si'.

La terza parte propone alcuni spunti rivolti sia all'Italia sia, in una visione più ampia, all'Europa. In particolare, l'Autore affronta le problematiche relative alla crisi energetica, alla decarbonizzazione, con la necessità di prevedere l'imposizione di una carbon-tax, allo sfruttamento intensivo ed esclusivo delle risorse petrolifere. In una prospettiva di crescita economica virtuosa e nell'ottica della transizione ecologica è necessario approdare alla definizione di "beni comuni", patrimonio della collettività, meritevoli di essere adeguatamente gestiti e tutelati.

La quarta ed ultima parte, infine, richiama gli insegnamenti e gli orientamenti della Chiesa in campo economico e sociale, capace di prendere parte alla discussione democratica per individuare nuove soluzioni.

L'Autore analizza così con grande competenza le diverse problematiche che bloccano uno sviluppo in senso ecologico: priorità e investimenti nelle energie fossili, riduzionismo economicistico, idolatria del Pil, finanziarizzazione sganciata dall'economia reale.

Al contempo Giraud indica le scelte da fare per costruire una società più giusta e rispettosa dell'ambiente: i beni comuni, la tassazione delle fonti inquinanti, il capitalismo inteso in uno sfondo sociale.

Federica Formosa



ALBERT L. – MARINI D. (a cura di), *La valutazione dell'esperienza duale nell'Istruzione e Formazione Professionale. Linee di sviluppo del sistema nazionale*, Bologna, il Mulino, 2022, pp. 329.

Ci sono dei testi che parlano dell'istruzione e formazione professionale (IeFP), ci sono libri che riflettono sul valore dell'IeFP e ci sono monitoraggi/report che forniscono i dati sull'IeFP. Il testo *La valutazione dell'esperienza duale nell'Istruzione e Formazione Professionale. Linee di sviluppo del sistema nazionale formazione professionale* ha il pregio di raccogliere in un solo volume le tre prospettive di studio sull'IeFP e in particolare sul cosiddetto "Sistema Duale". Un libro che vede il contributo di più esperti del settore, da politici a docenti universitari, da tecnici a rappresentanti di associazioni operanti nella formazione professionale; si presenta particolarmente denso e articolato, ogni contributo ha il merito di trovarsi in continuità con gli altri scritti e allo stesso tempo aggiunge elementi critici e di novità di contesto su argomenti simili. Un li-

bro, insomma, che necessita di una lettura calma e investigativa per comprendere la storia, i dati e il possibile futuro della filiera professionale (quindi compresi IFTS e ITS) e del sistema duale in particolare.

Una frase che potrebbe raccogliere la storia e il futuro del sistema duale è la presente: «Lo stretto raccordo tra formazione e lavoro può concretizzarsi nelle due soluzioni dell'istruzione formativa che si fa impresa e viceversa, dell'impresa che diviene agente formativo, non solo per i propri dipendenti, ma anche verso destinatari esterni» (p. 195). In questa affermazione vi è il tentativo di riconoscere il valore educativo del lavoro non solo fra le mura formative, ma anche nell'azienda. Un valore educativo che ancora oggi è difficile da assicurare, come è bene espresso dal contributo di Bobba il quale mette in luce le difficoltà di uscire da quell'«involucro culturale [che affermava] che la formazione di un giovane dovesse compiersi necessariamente in un percorso di istruzione, in aula, tra i banchi di un magari vetusto edificio scolastico» (p. 116). Uno sconfinamento dei saperi che se agevola i processi di apprendimento dei ragazzi deve però essere comprese meglio anche dai docenti. (p. 30-31).

Il sistema duale nell'IeFP ha di fatto rinnovato l'idea che il lavoro è uno strumento educativo non solo perché professionalizzante, ma anche si pone in relazione alla crescita della persona. Nell'ultimo capitolo si parla di nuove possibili piste di sviluppo di *soft skills* non solo considerando il Pecup o le nuove competenze chiave di cittadinanza europea, ma anche tramite iniziative *on the job*, come tra l'altro testimoniato da diverse indagini nazionali e internazionali sul ruolo preminente delle *soft skills* rispetto alle *hard skills* per un successo nel lavoro a lungo termine. In tal senso, osservano gli autori, la questione non è tanto di dicitura (*soft skills, character skills*, competenze trasversali o altro, quanto piuttosto della loro «formabilità e valutabilità» (p. 215) a partire dal fatto che parliamo di tratti personali modificabili e incrementabili.

Cerchiamo ora di comprendere come i dati della ricerca presentata nel testo e le riflessioni contenute nel testo possano darci alcuni elementi di valutazione e di sviluppo come espresso nel sottotitolo. Iniziamo con il domandarci quali sono stati, in questi anni, i punti di forza e le criticità del sistema duale che hanno evidenziato la portata educativa del lavoro nei percorsi IeFP. Per ragioni di spazio editoriale, se ne riportano solo alcune.

In termini di positività è interessante la buona valutazione che Marini definisce dalla tripla "A" (pp. 18-19), ovvero un servizio che continua ad Accogliere molti giovani a rischio *drop-out* o marginalità, l'Accompagnamento come servizio di tutoria e orientamento che si interfaccia non

solo con i ragazzi, ma anche con le famiglie e le imprese e gli "Agenti di formazione", non intesi come agenzie educative, ma come percorsi che favoriscono l'*agency* in una progettualità di vita. A questi ovviamente vanno aggiunti i già noti e ottimi dati in termini di inclusività e inserimento nel mercato del lavoro (p. 100).

Un altro elemento importante è stato il "nuovo" rapporto con le aziende che, specie nella sperimentazione del duale, hanno preferito questa nuova modalità perché ha permesso una migliore organizzazione aziendale e perché, con tempi maggiori di permanenza in azienda degli studenti, sono risultati essere più chiari anche i percorsi formativi. Questa programmazione didattica congiunta è stata possibile grazie al tutor formativo che, come un *relè organizzativo*, ha svolto un'opera di «mediazione culturale» tra studente, impresa, scuola e famiglia (p.45).

In termini di criticità potremmo dividere queste ultime su tre livelli.

Innanzitutto, un piano politico dove diversi autori mettono in risalto il divario territoriale come problema di sistema nazionale che certo non si è risolto con la delega alle regioni (p. 20; p.122). Un divario già presente con la diffusione di cfp, al nord in numero sufficiente, mentre al sud «sono presenti in modo sporadico e insufficiente» (p.97) e che continua in termini di numeri di contratto di apprendistato e incontro con il mercato del lavoro. Un secondo elemento importante a livello politico-organizzativo è certamente la non garantita verticalità tra i diplomati in duale e i percorsi IFTS/ITS dove solo il 6% degli iscritti proviene dall'IeFP (p. 127).

Un secondo livello è quello economico-sociale. Una difficoltà riscontrata è quella dell'attuazione dell'apprendistato di primo livello (come anche di terzo) che deve essere rilanciato come strumento educativo proprio come si intende a livello europeo per la *Vocational Education Training* (p.116). Ciò non avviene per problemi normativi (intervengono infatti legislazioni nazionali e regionali) e per questioni di contrattazione sindacale e per un problema di scarsa conoscenza di tale tipologia contrattuale da parte di consulenti del lavoro/commercialisti delle aziende (p. 81).

Il terzo livello è quello didattico-professionale. In primis emerge un «trauma culturale» di cambiamento (p. 47) anche per i docenti che spaesati dal peso formativo aziendale non hanno saputo gestire questo «con-dominio educativo» (*ibidem*). Dall'altra parte ci sono le imprese che non sempre sono riuscite a comprendere la dimensione formativo-educativa del periodo di lavoro in azienda degli studenti. Non è una questione di "sfruttamento", anzi, è il fatto che in molte aziende, specie quelle medio-piccole, la stessa scolarizzazione dei dipendenti è limitata e pertanto non sempre si è riusciti a trasmettere la *vision* e la *mission* educativa.

Un altro elemento critico, sempre a livello didattico, è dato dal fatto che lo strumento principale per realizzare l'apprendimento duale sia stato l'alternanza rafforzata «a discapito all'impresa formativa simulata e soprattutto dell'apprendistato» (p.121) nonostante si siano susseguite norme di sgravio fiscale per le aziende.

Dinanzi a queste e altre criticità, quali idee sono presenti per il futuro dell'IeFP? Sono veramente tutte percorribili? Anche qui procediamo per livelli.

Sul piano politico, dinanzi ai problemi di sistema sopradetti, «la prima condizione perché l'IeFP diventi sistema è quella economica. Senza certezza, oltre che adeguatezza delle risorse, la norma non può avere attuazione» (p.105). In alcuni punti il testo poi diventa tecnico nel trattare il problema chiamando in causa la categoria dei costi standard (p. 163-164) o principi (pp. 1169-171) e criteri/modalità di finanziamento (pp. 180-183). La questione deve essere risolta (e il testo suggerisce diversi iter) non solo per una questione di bilancio, ma per garantire una pari opportunità di pianificazione e programmazione tra gli Istituti Professionali Statali e gli enti accreditati per l'IeFP. Una pari opportunità soprattutto in termini di offerta formativa e quindi di gestione del personale e acquisto di strumentazione didattica e laboratoriale. Ma anche più semplicemente per avere la certezza che nel periodo delle preiscrizioni scolastiche si possa assicurare che l'anno scolastico di un corso di qualifica/diploma presso un ente accreditato possa partire senza dover aspettare, come molte volte avviene, la conferma dagli organi regionali a pochi giorni dall'inizio dell'anno formativo.

Sul piano economico sociale riaffiora la necessità di una sempre maggior *partnership* con le aziende, un *network* territoriale (pp. 141-149) che necessita però di una certa *governance* condivisa per rispondere alla normativa (e ai suoi miglioramenti) e supportare l'azione formativa in azienda (p. 73). È questo il momento di investire i fondi previsti dal PNRR (p. 111; p. 132; 165-168), è questa un'opportunità storica per dare linfa a un sistema, quello dell'IeFP, che nonostante i buoni risultati, arranca sempre in termini di sostenibilità e quindi di miglie.

Ancora trovare un nuovo impianto legislativo per allargare la possibilità del contratto di apprendistato di primo livello anche a soggetti adulti superando la sola logica del "diritto dovere di istruzione e formazione" e collegare l'apprendistato formativo direttamente alla qualifica, così da poter essere anche uno strumento di riqualificazione professionale in un contesto formativo che tiene conto della globalità della persona.

Nel tempo, sul piano didattico, in base al principio di personalizzazione sempre più "stretta" degli apprendimenti, gli enti IEFP dovranno trasformarsi in soggetti certificatori di competenze (p. 17) proprio in virtù della personalizzazione degli apprendimenti e delle profilazioni secondo competenze componibili. Per affrontare le criticità riportate sopra e affrontare le questioni del futuro sarà quanto mai necessaria una nuova formazione docenti (p.48) che tratti le diverse questioni emerse, specie quelle didattiche.

Stesso dicasi per la figura del tutor aziendale. Se infatti nella ricerca emerge come il tutor formativo sembra aver compreso la sua *mission*, per il tutor aziendale «regna ancora una rilevante incertezza» (p. 134). La questione deve essere risolta, in quanto per far funzionare il ponte formativo fra scuola e impresa e migliorare l'apprendimento *on the job*, è necessario una formazione *ad hoc* che valorizzi entrambe le figure.

Collegato a questo vi è ovviamente il tema dell'Academy, una questione ancora viva nel dibattito italiano dove spesso viene utilizzato questo termine in maniera impropria, non comprendendo che non può essere una parola ad effetto pubblicitario, ma deve concretizzarsi in un'agenzia formativa di settori strategici grazie alla presenza e compresenza di più imprese in ambiti specifici (p.154) e che ha alla base vi sia un'idea di *learning organization* seppur tradotto in diversi modelli possibili (pp. 201-203)

A livello più squisitamente di organizzazione della didattica, il testo propone una vera e propria rivoluzione di struttura e rammenta, in nome della personalizzazione dei percorsi e delle soluzioni formative, «la necessità di rompere con lo schema organizzativo dei blocchi monolitici temporali (annualità) del gruppo (classe) di apprendimento» (p.186). Pur portando a supporto di questa tesi tutta la documentazione legislativa, si ritiene che un cambio totale dell'impianto, specie nei percorsi ordinari, rimetterebbe in discussione nuovamente quelle difficili conquiste fatte in termini di parità educativa tra formazione professionale e mondo della scuola.

Concludendo, si ritiene che la bontà di questo testo risieda nelle critiche e nelle proposte di un sistema, quello dell'IeFP e del duale in specie (con apertura agli IFTS/ITS), che sta cercando di trovare una continuità educativa tra l'istruzione/formazione e la professionalità, come capacità di sviluppo della persona in un contesto di lavoro attuabile e sostenibile. Interessante, per chi opera nel settore, la definizione data da Marini di «*ecosistemi formativi*, «ovvero aree circoscritte al cui interno convivono e collaborano scuola, imprese e istituzioni, in grado di costruire progettualità congiunte e realizzare sinergie» (p.74). Tanto si è fatto, ma tanto c'è ancora da fare.

Carlo Macale



SPENNATI S., *Apprendere e insegnare al tempo delle transizioni*, Marcianum Press, 2023, pp. 154

La scuola italiana ha, più degli altri settori della vita pubblica, il dovere di realizzare le riforme previste dal PNRR facendo uno scatto in avanti anche per recuperare quello che colpevolmente si è perduto negli ultimi 30 anni.

I nativi digitali hanno diritto, infatti, di andare a scuola di futuro, con un nuovo protagonismo che ponga al centro l'apprendimento e non più l'insegnamento. La scuola improntata sul *learning centered* consegnando al passato il modello *teaching centered*.

Così facendo tutti gli studenti dovranno avvertire la responsabilità di contribuire a ridefinire il mondo, in un'ottica di equità e di eccellenza per tutti e per ciascuno (p. 148).

Riporto questa citazione, scelta tra i tanti passaggi del testo, perché sembra rispecchiare molto, a mio parere,

le intenzioni dell'Autore.

Innanzitutto, Spennati si presenta come educatore. Dopo aver elencato e commentato le principali sfide ed emergenze attuali (società della conoscenza; sfida delle transizioni; impatto del progresso scientifico e tecnologico; crisi sanitaria; crisi energetica) che hanno portato tutti a vivere "in un mondo nuovo" afferma: «Non possiamo pensare come educatori di condizionare la formazione e le modalità del lavoro dei nativi digitali a modelli di studio e di produzione che non hanno più nessun senso se non per i nostalgici avanti con l'età» (p. 147-148). Davvero stimolanti anche le riflessioni sui giovani quando sono chiamati a scegliere una professione: «Se si ha la vocazione di diventare medici, arrivare a domandarsi 'quale è la malattia incurabile che nei prossimi anni voglio contribuire a sconfiggere'. Allo stesso modo, non desiderare di diventare un avvocato, ma arrivare a domandarsi: 'quale è l'ingiustizia che vedo nella società che nei prossimi anni voglio contribuire a contrastare?'» (p. 149).

È largamente condivisibile che tematiche complesse come quelle affrontate nel testo abbiano un approccio educativo, oltre che professionale.

In secondo luogo, l'Autore offre una panoramica di alcune sfide e disuguaglianze – due facce della stessa medaglia – che sono presenti nella società e nel sistema scolastico e formativo di oggi, con particolare riferimento a quello italiano, per capire come e quanto debba cambiare l'educazione in questo particolare contesto. Cosa significa, dunque, apprendere e insegnare al tempo delle transizioni?

Cosa è utile salvare delle pratiche del Novecento e quali nuove consapevolezze educative si sono affermate e meritano di essere trasformate, invece, in *Best Practices*? (p. 8).

Il libro cerca di offrire delle risposte a queste domande, rese possibili, a giudizio di Spennati, soprattutto grazie alle risorse provenienti dalla risposta europea alla crisi pandemica.

L'Autore, da ultimo, si sofferma proprio sul Piano europeo, che in Italia ha assunto la denominazione PNRR - Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza.

Sul versante educativo, afferma, la grande opportunità del PNRR consente di mettere in discussione e, speriamo di abbandonare definitivamente, schemi e modelli educativi superati e inefficaci del secolo scorso e reinventare, invece, luoghi, tempi e modalità dell'apprendimento per i nativi digitali, che meritano di andare a scuola di futuro (p. 9). Una vera opportunità ed il dovere di valorizzare queste risorse, dunque, per cambiare il sistema scolastico e formativo italiano in profondità.

Dopo queste premesse, sono utili alcune informazioni sull'impianto del libro per trarne elementi e stimoli per una lettura efficace. Il volume è articolato in due parti, la prima dedicata alla persona che è chiamata ad apprendere "in modo nuovo" nel XXI secolo e la seconda al "ruolo del docente" adeguato al nuovo contesto. Nella prima parte l'Autore passa in rassegna vari aspetti che, a suo giudizio, stanno connotando di "novità" il XXI secolo circa l'apprendimento: la società della conoscenza che segna la discontinuità con il Novecento ed il superamento definitivo dell'era industriale, fondata sui dispositivi meccanici, che a loro volta, nei secoli precedenti, avevano sostituito le società agricole.

Il passaggio fondamentale di paradigma è la dilatazione del concetto di apprendimento che passa da un apprendimento legato ad uno specifico periodo soprattutto iniziale (apprendimento formale) ad un apprendimento che si rende necessario per tutta la vita civile e lavorativa, valorizzando altri apprendimenti, oltre quello iniziale, quali il non formale e l'informale. Spennati si sofferma ed illustra i principali documenti pubblici e vari studi privati che indicano ormai la direzione da seguire in educazione, per far fronte alle nuove sfide: la *Proposta europea delle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, le indicazioni di alcuni Rapporti internazionali (*Rapporto Faure dell'Unesco del 1972*; il *Rapporto Unesco del 1996*), le nuove esigenze formative del mondo del lavoro, l'apprendimento trasformativo, ecc.

I cambiamenti introdotti dal progresso scientifico e tecnologico, anche sul versante educativo, nei primi decenni del XXI secolo hanno subito una enorme accelerazione a seguito della fase pandemica portando innovazioni sia sul versante didattico che nell'organizzazione del lavoro. Il superamento della crisi, secondo Spennati, si trova soprattutto nella risposta europea: «C'è almeno per ora, ancora una luce che rischiarerà questa fase davvero buia e complessa post pandemica e riguarda la risposta europea che ha portato alla definizione del PNRR» (p. 29). È dall'attuazione del PNRR, in altre parole, che si intravede la via dell'innovazione per il pianeta scuola: «In questo senso, il PNRR va inteso, non solo come un Piano di investimenti, ma il grimaldello per agire sui nodi che strutturalmente hanno depresso le capacità di crescita e le potenzialità del nostro Paese e per introdurre e sperimentare le migliori pratiche di cui dotare stabilmente le nostre istituzioni, a partire da quelle educative e formative» (p. 36).

Un primo risultato atteso dall'applicazione del PNRR con la Missione Istruzione e Ricerca, secondo Spennati, è l'opportunità di riorganizzare la scuola. Il campus formativo appare, quindi, la formula innovativa per superare la classe così come l'abbiamo conosciuta nel Novecento e per adeguare l'edilizia scolastica a questa visione. Dunque, il campus formativo quale modello per l'inclusione e per il potenziamento degli apprendimenti. Infatti, scrive ancora, dopo aver analizzato in maniera approfondita i fenomeni della dispersione scolastica esplicita ed implicita, oltre al fenomeno dei NEET sia a livello europeo che italiano, «la scuola organizzata come campus e con docenti tutor, che personalizza i percorsi e accetta la sfida educativa di ragazzi difficili o soltanto diversi, può rappresentare una nuova frontiera in grado di cambiare questi numeri e recuperare efficacia e qualità» (p. 60).

Un'altra riflessione viene affrontata in uno specifico capitolo: "*Verso le filiere tecnologico-professionali*". In modo molto articolato vengono affrontati vari aspetti: le iniziative sottese allo sviluppo sostenibile; l'educazione ad una nuova coscienza scientifica, ecologica e digitale; l'importanza dei tecnologie del futuro.

Mi soffermo solo su due passaggi di questo capitolo perché rilevanti e oggetto di dibattito anche mentre scrivo questa recensione sul libro.

Il primo: «Lo stesso concetto di filiera, infatti, dovrebbe piuttosto prevedere l'istituzione di un nuovo assetto ordinamentale integrato e a più uscite attraverso moduli formativi, gradualmente e continui, che rilascino titoli professionalizzanti EQF 3 e 4 dell'Istruzione secondaria e 5,6 del segmento terziario dell'Istruzione Tecnologica Superiore appena riformata in ITS Academy» (p. 89). Mi sembra di trovare in queste pagine il dibattito intorno al complesso tema della c.d. "filiera lunga della formazione tecnico professionale", studiata anche dall'INAPP, ma dalla cui realizzazione in Italia siamo ancora lontani, come documentato da Franceschetti, Giovannini e Santanicchia nel

Working Paper, *Continuità formativa e rispondenza ai fabbisogni di competenze nella filiera lunga IeFP – IFTS – ITS* del luglio 2022.

Il secondo: «Sarebbe opportuno, al contrario, cogliere l'opportunità offerta dal PNRR di riformare i percorsi formativi di natura tecnologica e professionale, anche per introdurre la quadriennalità dei percorsi dell'istruzione secondaria superiore e rendere più agile e più proficua la prosecuzione dei percorsi ITS Academy» (p. 90). Il passaggio sembra prefigurare quanto l'attuale Ministro dell'Istruzione e del Merito, Giuseppe Valditara, ambisca compiere con la proposta "*Sperimentazione filiera formativa tecnologico-professionale*", illustrata per la prima volta l'8 giugno 2023 alle Regioni e alle Organizzazioni Sindacali. Il tema è in pieno dibattito ed è pertanto prematuro esprimerne una valutazione.

«Una scuola che pone al centro l'apprendimento e non più il solo insegnamento - come ha sostenuto in più parti l'Autore - postula un comportamento rinnovato anche nel docente, il cui ruolo è da "rifondare". Perché? Ed è tanto più importante recuperare nel docente la vocazione all'insegnamento e rivalutare l'efficacia della relazione personale tra docente e studente, in un tempo in cui le tante emergenze educative e formative spingono le giovani generazioni, se non incontrano Maestri con queste caratteristiche, a ricercarli adulterati e persino improbabili e inattendibili nei luoghi più impensati e persino pericolosi, dai social alle strade. In questo senso, il rapporto educativo non può essere affidato all'improvvisazione ma deve scaturire da scelte, strategie e valori, avendo sempre bene in mente, appunto due caratteri costitutivi della stessa: l'intenzionalità e l'asimmetria (età, maggiori esperienze, conoscenze e maturità personali dell'educatore, rispetto all'educando)» (p. 101). Sulla base di queste considerazioni l'Autore denuncia il processo di burocratizzazione che si è sviluppato negli anni sulla figura del docente ed illustra le linee di rinnovamento contenute nel PNRR sulla formazione iniziale e l'abilitazione dei docenti, nonché sulla formazione permanente, soluzioni che, se attuate, saranno in discontinuità con il passato.

Il testo termina con la segnalazione di un grande obiettivo mancato, ovvero la riforma della carriera dei docenti, ma anche con il segnale di ottimismo della Provincia Autonoma di Trento che intende avviare in questo periodo, in maniera sperimentale, un nuovo modello. Al momento della scrittura della presente recensione, tuttavia, si deve prendere atto che il disegno di legge provinciale sull'introduzione di un sistema di carriera per i docenti è praticamente saltato (Tuttoscuola 26 maggio 2023).

Il libro che ho cercato di illustrare, pur non voluminoso, è denso e ricco di stimoli. Si è in presenza di un ottimo strumento per quanti vogliono aggiornarsi sui principali temi che la scuola italiana sta affrontando in questo periodo.

Mario Tonini



CIPRIANI R., *L'incerta fede. Un'indagine quanti-qualitativa in Italia*, Prefazione di Enzo Pace, Nota metodologica di Gianni Losito, Milano, FrancoAngeli, 2020, pp. 499.

Il volume *L'incerta fede* è uno studio di sociologia della religione, rientra nel campo delle indagini qualitative arricchite dal trattamento quantitativo dei dati. L'oggetto di ricerca è il fenomeno religioso descritto ed interpretato nella realtà attuale. Rappresenta uno dei contributi scientifici più interessanti dell'ultimo decennio per la sistematizzazione e il trattamento delle argomentazioni raccolte. Lo spessore internazionale è dato dal rigore metodologico, mentre il campionamento è svolto esclusivamente su territorio italiano. Dal punto di vista del commento dei risultati, la scelta dialogica e la formulazione previsionale sui quadri valoriali del futuro rendono ragione dell'intera impalcatura scientifica giustificando ulteriormente le premesse iniziali. *L'incerta fede* cattura il lettore sin dal titolo che comunica immediatamente la situazione di incertezza tra l'essere una ipotesi o una interpretazione. Trattandosi di un volume si sarebbe tentati dal dire che si sia di fronte

ad una conclusione, parte integrante dei risultati. Ma poi, pensando, non è detto che si possa trattare di un punto di arrivo, quanto piuttosto di uno stato oggettivo di fatto di quello che chiamiamo "fede". Comunque, la connotazione smonta ogni presupposto legato alla concezione di un assunto tradizionalmente inattaccabile. La fede c'è o non c'è, si ha o non si ha, non è una convinzione scientifica, è osservabile ed è trasparente, è salda o passeggera, è mistica o virtuale. Insomma, i caratteri crescono a dismisura e quello che forse più disorienta, ma nello stesso tempo attira chi la rende un oggetto di indagine, è il fatto di scoprire che, al momento, tutte le tesi, prima ancora delle ipotesi e delle interpretazioni, hanno ragione di esistere. Convivono insieme, non si eliminano, anzi entrano in un dialogo incredibilmente fecondo che appassiona tutti, credenti e non credenti, vicini e lontani.

Basterebbero queste fuggevoli percezioni, che non hanno nulla di falso, ma che contengono porzioni di verità esistenziale, per giustificare scientificamente la ricerca sulla persona umana che vive adesso e sempre nell'universo infinito delle alternative possibili definendo continuamente, più o meno consapevolmente, la propria Weltanschauung. Non va trascurata la sensazione di disagio che procura l'accostamento dei due termini antitetici per definizione. L'incertezza non ha a che fare con la fede, perché la prima veicola il senso della mancanza di stabilità, mentre la seconda apre alla adesione profonda ad un piano di valori solidi, potremmo dire assoluti. Il relativo e l'assoluto si guardano, sono davanti ad uno specchio nel quale l'uno e l'altro si dissolvono fino a scomparire l'uno nell'altro, per poi riemergere dal lato nascosto del vetro prendendo forme inaspettate che rivelano la decadenza di categorie predefinite e l'insorgenza di piani multipli di incarnazione della fede in corpi che vivono la spiritualità, talvolta atavica, ma anche e sempre di più, simbiotica con il mondo, fino quasi a conferire materialità a ciò che tende a sfuggire. Poi la stessa materia ritrova la via della spiritualità. Le tracce si rincorrono all'infinito concentrandosi in momenti precisi nella cristallizzazione del pensiero e del comportamento religioso. Per i ricercatori fede e incertezza sono tecnicamente concetti primari generali e come tali rappresentano il bandolo della matassa. Mentre la religione e la religiosità sono concetti primari secondari, seguiti dai concetti primari particolari indicati nei valori e nella spiritualità. Tra i concetti secondari particolari sono annoverati Dio, preghiera e papa Francesco. La concatenazione concettuale rende l'idea della valenza delle esperienze che sono racchiuse nei concetti. Nella metodologia e nelle interviste raccolte nel volume c'è tutto questo e molto altro ancora. Siamo in presenza di scelte intersecate, con la selezione di metodi misti che sono il segnale evidente del superamento o, meglio, dell'evoluzione, dell'indagine qualitativa classica che entra pienamente nella stagione dell'argomentazione. Il riferimento al sistema a tre entrate di deduzione, induzione e

abduzione di Charles Sanders Peirce è d'obbligo perché rilanciato in sede di analisi dei risultati e di avanzamento nelle conclusioni. Così pure risulta inevitabile il richiamo al contributo di William Isaac Thomas e Florian Znaniecki che, sebbene ampiamente criticati a posteriori nelle posizioni di Herbert Blumer, restano un esempio quale tentativo encomiabile di navigazione nell'oceano della complessità sociale, nella ricerca della direzione adatta, non solo a raccogliere dati e a sistematizzarli, ma anche ad avanzare nella struttura combinatoria dei fenomeni che poi si è rivelata interdipendenza tra il sociale e l'individuale. Di fatto, la mole dell'indagine qualitativa resta una questione aperta che solo l'accuratezza metodologica riesce probabilmente a superare ricongiungendo, ove possibile, l'argomentazione al trattamento statistico come indicato da Rein Taagepera. La svolta contemporanea è certamente data dalla *grounded theory* in nome della quale assistiamo ad una proliferazione incredibile di itinerari metodologici, ivi comprese le disquisizioni sulla consistenza dei campioni, talvolta abbandonate per selezionare il *focus group*, sufficiente alla copertura della saturazione concettuale. L'indagine sulla fede incerta si muove entro una piattaforma metodologica di carattere lessicale, argomentativo, con ricchezza di concetti sensibilizzanti che guidano l'interazione sociale, sempre nell'ottica di evitare trappole definitorie che avrebbero rischiato di chiudere alla lettura complessa del contenuto delle 164 interviste aperte. Prevale il principio della libertà narrativa sui temi della vita quotidiana e festiva, della felicità e del dolore, della vita e della morte, della rappresentazione di Dio, della preghiera, dell'istituzione religiosa e di papa Francesco. Alla evidente soddisfazione per la dimensione familiare (84,1%) corrisponde una dimensione religiosa piuttosto debole. Le interviste offrono spaccati significativi della vita quotidiana "la giornata è piena, ma piena di lavoro. Non piena di cose che uno casomai vorrebbe fare..." (p. 70), commenta un intervistato. Il dizionario tematico delle interviste permette di contare ricorrenze e frequenze. Tra i concetti più ricorrenti compaiono Corano, musulmani, cristiano, religiosità. La frequenza religiosa è in decremento. La felicità decresce con l'aumento dell'età nei due generi ed è talvolta associata alla religiosità. Rispetto alla morte è minoritaria la prospettiva orientata religiosamente, il 22,3% concorda molto sul fatto che la religione renda più tranquilli nei confronti della morte mentre il 41,8% lo nega. Dio è sentito vicino dal 62,3% degli intervistati e gli incerti sono il 6,4%. La credenza certa riguarda il 36,6% dei soggetti campionati. La tesi dell'incerta fede emerge dalla *sentiment analysis* che evidenzia una religiosità prevalentemente incerta, ambigua, in bilico tra credenza e non credenza. In questa indagine la credenza incerta è del 46%, mentre nell'indagine parallela condotta da Franco Garelli la percentuale è del 38,6%. Gli ambiti vitali della religiosità (Simmel) conducono all'incerta fede, caratterizzata da una religiosità "morbida, soft, vaga, indecisa, sospesa, instabile, precaria, indeterminata, non facilmente accertabile né definibile, se non come *incerta fede*" (p. 412). L'indecisione si attesta sul valore del 47%. La preghiera è collocata nella macro-dimensione della fede ed esprime una religiosità che si concretizza nei riferimenti alle altre religioni. Il sentimento di appartenenza alla Chiesa riguarda il 35% delle scelte. Se su papa Francesco si esprime simpatia e vicinanza, per il papa Benedetto XVI si parla di coraggio con riferimento alle sue dimissioni. Resta pesante il contrasto tra la Chiesa della povertà e la Chiesa della ricchezza. La teoria dell'incerta fede emerge come il futuro probabile della religione in Italia. La previsione è che l'area dell'incertezza sia destinata a crescere fino a superare la fascia dei credenti militanti e praticanti che rappresentano la fede sicura. La previsione si fonda su dati interpretati e non contempla l'eventualità di una inversione di tendenza. Quindi il punto non è tanto quello di sentenziare l'esistenza della fede quanto piuttosto quello di dare prova della medesima esistenza nelle forme espresse dalle persone. Certamente non c'è deriva della fede, anzi riemerge la ricerca di senso della vita colmata dalla fede, anche laica. Tra le dimensioni valoriali che meriterebbero uno sguardo approfondito, indubbiamente l'educazione mostra tutta la sua gravidanza, sia come concausa dell'incertezza che come quadro valoriale indebolito dalla sfiducia nelle istituzioni.

Nel complesso, questa nuova indagine sul fenomeno religioso in Italia offre una tale abbondanza di suggestioni da permettere il passaggio alla lettura incrociata dei dati che non è detto non rivelino ulteriori interpretazioni, al momento percepibili e solo accennate, all'interno della vasta ed importante sintesi dei risultati. Teniamo presente che il campione non rappresentativo invita a non generalizzare i risultati e per questa ragione gli spazi di cambiamento restano potenzialmente attivi ed infiniti.

Sandra Chistolini

In allegato a questo numero (3/2023)

Appunti per Formatori

Un percorso di educazione finanziaria (a cura di Lamberti L.)

L'educazione finanziaria funziona da anticorpo alla vulnerabilità economica, ma il livello di alfabetizzazione finanziaria in Italia resta basso. I recenti dati di confronto internazionale dell'indagine sull'alfabetizzazione e le competenze finanziarie degli italiani (IACOFI) condotta dalla Banca d'Italia nei primi due mesi del 2020 nell'ambito del progetto OCSE-INFE, confermano l'urgenza di interventi formativi sui temi dell'educazione finanziaria.

La rilevanza del tema ha spinto la Sede Nazionale del CNOS-FAP a sviluppare la proposta di un itinerario di educazione finanziaria rivolto agli allievi della IeFP come supporto per i formatori dediti all'educazione della cittadinanza attiva.

- ✓ **Modulo 1:** Introduzione all'economia e alla finanza
- ✓ **Modulo 2:** La gestione del denaro: investimenti e finanziamenti
- ✓ **Modulo 3:** La previdenza. Il contesto istituzionale, il contesto europeo, gestione contabile degli investimenti e monitoraggio, rischio etico

Scaricabili dal sito web
della Federazione CNOS-FAP
www.cnos-fap.it
nella sezione dedicata a Rassegna-CNOS