

# RASSEGNA CNOS

PROBLEMI ESPERIENZE PROSPETTIVE  
PER L'ISTRUZIONE E LA FORMAZIONE  
PROFESSIONALE

Anno 37 - n. 1 Gennaio-Aprile 2021

## Editoriale

5

## Per ricordare: don Felice Rizzini

37

## Studi e ricerche

CHÁVEZ VILLANUEVA P.,

### **L'emergenza educativa**

*Non è difficile vedere le grandi sfide che la situazione odierna, sociale, economica, culturale, politica, religiosa, presenta all'educazione e come questa abbia un ruolo importante per venire incontro alle esigenze dell'umanità e del futuro.*.....

43

PELLERÉY M.,

### **Transizione ecologica e digitale. Quali conseguenze sull'Istruzione e Formazione Professionale?**

*La transizione ecologica e digitale sembra costituire uno dei più significativi e incisivi processi da affrontare a tutti i livelli nei prossimi anni.*.....

59

MALIZIA G.,

### **La Scuola Cattolica nel Mondo: la Prospettiva Internazionale**

*Circa un anno fa, l'Oiec (International Office of Catholic Education; Oficina Internacional de al Educación Católica; Office International de l'Enseignement Catholique) ha tenuto il suo Congresso Mondiale a New York con la partecipazione di 600 persone in rappresentanza di 80 Paesi.*.....

69

BECCIU M., COLASANTI A.R.,

### **Il rapporto genitori figli al tempo del Covid-19: fattori di rischio e risorse di resilienza**

*In quale misura la condizione di lockdown legata Covid-19 ha influito sulla qualità della vita di relazione all'interno delle famiglie? È stata vissuta come una minaccia oppure come una opportunità?*.....

89

## Progetti e esperienze

FRANCHINI R.

### **La parte destra della curva: quale leadership per quale organizzazione educativa**

*Durante la crescita della curva epidemica, le istituzioni scolastiche e formative e i loro dirigenti sono stati a lungo sfidati nel rintracciare soluzioni di emergenza, che garantissero la continuità educativa durante il lockdown, con strumenti diversificati e risultati probabilmente molto eterogenei.*.....

101

FRISANCO M., ORADINI F.,

**In “cammino” verso apprendistati formativi efficaci e di qualità.**

**Seconda tappa: l'apprendistato nella “transizione digitale” del sistema IeFP**

*Il cammino più generale che abbiamo avviato nel precedente numero di Rassegna CNOS non può che dedicare questa tappa alla transizione digitale dell'apprendistato formativo duale.*.....

119

PATRONATO SAN VINCENZO

**Alleanza territoriale per la formazione continua e permanente e per l'occupabilità:**

**le esperienze di AFP Patronato San Vincenzo di Bergamo**

*La provincia di Bergamo è stata tra le aree più colpite dall'emergenza e le conseguenze della pandemia sono state drammatiche sia in termini umani che di impatto a livello socio-economico.*.....

129

## Osservatorio sulle politiche formative

SALATIN A.,

**Osservatorio delle esperienze con particolare attenzione alle Regioni:**

**intervista alla dott.ssa Alessandra Nardini**

*Intervista alla dott.ssa Alessandra Nardini, Assessore alla Regione Toscana e Coordinatrice della IX commissione della conferenza delle Regioni e delle Province Autonome.*.....

141

TURRINI O.,

**Nuova programmazione, istruzione e formazione nel secondo decennio di questo secolo**

*Il 2020 è stato un anno nel quale si sono sovrapposte la necessità di affrontare la pandemia e quella di definire la strategia per il secondo decennio del secolo: l'approccio emergenziale e la visione di medio lungo periodo.*.....

147

SALERNO G.M.,

**“Costruire e utilizzare i costi standard nella IeFP”:**

**ragioni, svolgimento e prospettive di uno studio del CNOS-FAP**

*Nel contributo è presentato lo studio di Giulio M. Salerno e Giacomo Zagardo “Costruire e utilizzare i costi standard nella IeFP. Analisi, indicazioni e proposte”, edito dal CNOS-FAP, con oggetto le vigenti tecniche di costruzione e di applicazione delle Unità di Costo Standard (UCS) nella IeFP.*.....

165

MASSAGLI E.,

**Verso un contratto collettivo delle transizioni da formazione e lavoro (e viceversa)?**

*La crisi finanziaria nata nel 2008 negli USA ha svolto i suoi effetti più deleteri nel mercato del lavoro italiano tra il 2011 e il 2013. La Legge 28 giugno 2012, n. 92 (c.d. riforma Fornero) è l'atto principale del nuovo approccio alla disoccupazione, di taglio maggiormente sanzionatorio e disincentivate le tipologie contrattuali atipiche.*.....

179

## Cinema per pensare e far pensare

AGOSTI A.,

**Conta su di me (tit. originale Dienes bescheuerte Herz)**

187

## Schedario: Rapporti

MION R.,

In una Italia, che come una "ruota quadrata" avanza a fatica, si è aperto il velo delle vulnerabilità del nostro Paese,

ma è scattata anche la molla energetica della sua rinascita. Il 54° Rapporto CENSIS 2020 ..... 191

MALIZIA G.,

*Schede sui principali rapporti*

• *Chiamati a insegnare. Il XXII Rapporto 2020 sulla Scuola Cattolica in Italia;* ..... 205

• *L'Italia disuguale di fronte all'emergenza pandemica. Il contributo del Sud alla ricostruzione. Il Rapporto SVIMEZ 2020 sull'Economia del Mezzogiorno;* ..... 211

• *Conoscere la realtà dell'immigrazione per comprenderla. L'impatto della pandemia sull'immigrazione verso l'Italia. XXIX Rapporto Immigrazione 2020 di Caritas e Migrantes.* ..... 215

## Schedario: Libri

221

*Recensioni* .....

## Allegato - Appunti per la Formazione Professionale

*In allegato a questo numero:*

*Linee guida per docenti e formatori Settore Automotive e Meccanico II Anno.* ..... 228

## Inserto: Formarsi nel cambiamento

• *Agenda 2030 e Politiche Europee di VET* (MALIZIA G.) ..... III

• *Filiera Formativa Professionalizzante* (FRISANCO M.) ..... VII

• *Didattica integrata* (FRANCHINI R.) ..... XIII



*Il presente Editoriale<sup>1</sup> va in stampa quando il governo Draghi, il sessantasettesimo esecutivo della Repubblica Italiana e il terzo della XVIII legislatura, è entrato in carica dal 13 febbraio 2021 a causa delle dimissioni del governo Conte II. Il Governo ha ottenuto la fiducia del Senato il 17 febbraio 2021 e il giorno successivo alla Camera.*

*Il Comitato scientifico ha ritenuto opportuno rinviare al prossimo numero la riflessione sulle linee programmatiche dell'attuale Governo e concentrarsi, in questo contributo, su altri aspetti.*

*L'Editoriale pertanto riflette, innanzitutto, su dati e tendenze che emergono sia dalla Relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione, la principale pubblicazione annuale della Commissione sull'Istruzione e la Formazione nell'Unione europea, sia dalla pubblicazione sui percorsi di IeFP e Sistema Duale italiano elaborato dall'Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche (INAPP) (A).*

*Si sofferma, poi, sull'attuale situazione scolastica e formativa, contrassegnata ancora dalla persistenza della pandemia (B).*

*Evidenzia, infine, le principali tematiche e caratteristiche che la Rivista Rassegna CNOS si è data in questo anno (C).*

## **A. Confronto tra UE e Italia al tempo della pandemia del Covid-19. Il XVII Monitoraggio della IeFP (a.f. 2017-18)**

*Quest'anno il monitoraggio della IeFP e del Sistema Duale, preparato dall'Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche (INAPP) e quello della Commissione Europea sui settori della istruzione e della formazione nell'UE, e in particolare in Italia, sono stati pubblicati a poca distanza l'uno dall'altro<sup>2</sup>. Da una*

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

<sup>2</sup> Cfr. ISTITUTO NAZIONALE PER L'ANALISI DELLE POLITICHE PUBBLICHE-INAPP, *Monitoraggio dei percorsi di istruzione e di formazione professionale e del sistema duale nella IeFP. A.F. 2017-18. XVII Rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito del diritto-dovere*, Roma, Unione Europea – Fondo Sociale Europeo, PONSPAO e ANPAL, giugno 2020; EUROPEAN COMMISSION – DIRECTORATE GENERAL FOR EDUCATION, YOUTH, SPORT AND CULTURE, *Education and Training. Monitor 2020. Teaching and Learning in a digital Age*, Luxembourg, Luxembourg Publications Office of the European Union, 2020; EUROPEAN COMMISSION – DIRECTORATE GENERAL FOR EDUCATION, YOUTH, SPORT AND CULTURE, *Education and Training. Monitor 2020, Country Analysis, Italy*, Luxembourg, Luxembourg Publications Office of the European Union, 2020.

*parte, questa circostanza facilita il confronto tra le due valutazioni, ma dall'altra, essendo l'anno di riferimento diverso (2017-18 e 2020), e soprattutto inserendosi tra le due date l'inizio e la diffusione della pandemia, il paragone diventa alquanto problematico. In ogni caso, è nostra intenzione tentare di approfondire la presentazione del primo con le disamine che si trovano nel secondo, a loro volta distribuite in due paragrafi: sull'Europa in generale e sul nostro Paese.*

## **1. Il monitoraggio dell'istruzione e della formazione nella UE**

*Il Rapporto si articola in quattro parti: la prima tratta dell'impatto della crisi, provocata dal Coronavirus, sui sistemi educativi dell'UE; la seconda è dedicata all'argomento principale dell'anno che è il processo di insegnamento apprendimento nell'era digitale; la terza esamina i progressi compiuti nella realizzazione della strategia UE 2020 in tema di Istruzione e di Formazione; la quarta, infine, tenta di delineare il futuro dell'istruzione e della formazione nella UE.*

### **1.1. Le sfide della pandemia ai sistemi educativi dell'UE**

*Il 2020 ha visto i Paesi europei impegnati ad affrontare situazioni e problematiche eccezionali, causate dalla diffusione del Covid-19, che hanno minacciato come non mai l'Istruzione e la Formazione nell'UE. Una prima criticità è consistita nella chiusura delle scuole e dei CFP che, per almeno due mesi a partire da marzo, ha riguardato 95 milioni di studenti e 8 milioni di docenti di ogni ordine e grado. Al tempo stesso va sottolineato che la reazione dei Paesi europei è stata molto rapida (pochi giorni e settimane) e si è potuta, anche se tra gravi difficoltà, assicurare la continuità del funzionamento del sistema educativo facendo ricorso alla Didattica a Distanza (DAD). Inoltre, alla riapertura dell'anno scolastico e formativo la gran parte delle nazioni è ritornata all'insegnamento in presenza, introducendo, però, delle condizioni severe per assicurare la sicurezza, condizioni che hanno comportato problematiche notevoli sul piano educativo ed organizzativo.*

*Scendendo nei dettagli, le criticità maggiori possono essere identificate nelle disuguaglianze nell'accesso alla DAD, nella qualità piuttosto eterogenea dell'insegnamento a distanza e nell'impatto negativo sulla salute mentale e il benessere degli allievi. Le disparità sono risultate rilevanti tanto tra gli Stati membri quanto al loro interno per cui, mentre alcuni Paesi sono riusciti ad assicurare l'accesso a pressoché tutti gli studenti, altrove invece una quota rilevante di alunni è rimasta esclusa dalla DAD; le ragioni di tale andamento sono state varie e si va dalla carenza di mezzi di comunicazione adeguati, alla situazione insoddisfacente delle connessioni Internet e alle condizioni critiche nelle famiglie per cui molti Stati*

*membri hanno messo a disposizione degli allievi tablet e computer portatili. Pure le metodologie adottate per la DAD si sono dimostrate molto varie, provocando diversità notevoli sul piano qualitativo anche all'interno di uno stesso Paese. Una difficoltà ancora più grave è costituita dalla perdita di istruzione in termini di tempo e di contenuti in quanto può esercitare un impatto particolarmente negativo sui risultati di apprendimento. Da ultimo, la carenza di rapporti tra gli allievi e tra questi e i loro docenti e gli sforzi compiuti dai primi per seguire la DAD potrebbero comportare conseguenze negative per il benessere psicofisico degli studenti.*

*Le problematiche appena evocate sono destinate a colpire soprattutto gli allievi più fragili. In particolare si tratta degli studenti di origine socio-economica e culturale svantaggiata, quelli con bisogni educativi speciali, i residenti nelle campagne, quelli che vivono in situazioni familiari meno solidali o che sono demotivati allo studio. Le spinosità accennate sono state affrontate in alcuni Paesi con interventi mirati come il sostegno psicologico o la previsione di nuovi contenuti di apprendimento per cercare di ovviare a possibili disparità.*

*Non sono neppure mancate complessità riguardo agli esami finali e alle iscrizioni alle università che i Paesi membri hanno cercato di risolvere. In alcuni casi ambedue gli adempimenti sono stati differiti, in altri non si sono previsti cambiamenti e in altri ancora gli esami sono stati sostituiti dalla valutazione continua per cui le iscrizioni alle università non hanno subito mutamenti.*

## 1.2. Insegnamento e apprendimento nell'era digitale

*Le problematiche causate dal Coronavirus hanno evidenziato la rilevanza strategica della disponibilità di dispositivi adeguati per l'insegnamento a distanza e nello stesso tempo hanno fatto emergere le criticità presenti al riguardo nei vari Paesi. Nell'ultimo decennio i Fondi strutturali hanno consentito agli Stati membri investimenti massicci nell'istruzione digitale, soprattutto nelle infrastrutture, per cui sono stati realizzati progressi notevoli, anche se spesso distribuiti in modo diseguale. Venendo a qualche dato più preciso, sono le nazioni del Nord dell'Europa quelle in cui lo sviluppo è risultato più sostenuto con il 35% degli allievi che frequentano scuole primarie altamente digitalizzate e collegate, con il 52% a livello secondario e con il 72% nell'istruzione superiore. Al tempo stesso, se si fa riferimento ai villaggi e alle piccole città, tale quota scende all'8%.*

*La situazione dei docenti prima della pandemia si caratterizzava per una formazione inadeguata all'uso delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC): infatti, il 49,1% lamentava di non aver ricevuto una preparazione formale che includeva i media digitali. Gli investimenti nelle relative strutture non erano mancati, ma in parecchi casi non si era provveduto a insegnare le competenze necessarie al corpo docente. Inoltre, anche se la frequenza ai corsi di*

*formazione in servizio riguardo alle TIC è in aumento, tuttavia non sempre essa si è tradotta in prassi didattica.*

*Passando, poi, agli allievi, è necessario intendere in maniera corretta l'appellativo che viene utilizzato generalmente in riferimento a loro e cioè quello di "nativi digitali". La ricerca ha messo in risalto che la capacità di capire e svolgere anche operazioni informatiche semplici non è così comune come si potrebbe pensare. È vero che le loro competenze digitali stanno progredendo, ma al tempo stesso va osservato che l'uso di dispositivi informatici durante lo sviluppo non è sufficiente per apprendere tecnologie sofisticate.*

*Il confronto positivo con le problematiche causate dal coronavirus nell'istruzione e nella formazione è risultato più diffuso nei Paesi che avevano progredito maggiormente nel campo del digitale. Tale andamento costituisce un'ulteriore prova della validità dell'inserimento degli investimenti sulle TIC nelle politiche educative in modo da costituirne parti integranti, anche se essi dovessero riguardare gli aspetti più vari quali: le apparecchiature informatiche, la formazione delle relative competenze, i programmi di insegnamento e le modalità del sostegno. Da questo punto di vista i contributi finanziari dell'UE hanno svolto un ruolo particolarmente rilevante.*

### 1.3. I progressi verso i benchmark (indicatori chiave) del 2020

*A riprova dell'impegno continuo dei Paesi dell'UE, la frequenza delle attività di educazione e di cura della prima infanzia risulta molto diffusa con una sola criticità grave: l'esistenza di diseguaglianze nell'accesso e nella qualità<sup>3</sup>. Il dato medio del 2018 è molto lusinghiero in quanto la percentuale della partecipazione del gruppo dai quattro anni fino all'obbligo ammonta al 94,8%, che è appena lo 0,2% inferiore al benchmark (95%); al tempo stesso, non si può sottovalutare l'andamento insoddisfacente che si riscontra in alcuni Stati membri in cui la percentuale oscilla tra il 75% e l'85% circa. Altre disparità riguardano i bambini delle famiglie svantaggiate, quelli di origine migratoria o di provenienza da minoranze vulnerabili, quanti risiedono in aree depresse o frequentano servizi di qualità inferiore.*

*La percentuale dei giovani del gruppo di età 18-24 anni che abbandonano precocemente gli studi senza ottenere almeno una qualificazione nell'istruzione e*

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

formazione secondaria superiore, si colloca nel 2019 al 10,2%, ad appena lo 0,2% dal benchmark, ed ha registrato una diminuzione del 4% nel decennio. La quota scende tra le ragazze (8,4%) e sale tra i maschi (11,9%) ed evidenzia anche considerevoli differenze tra i Paesi che si collocano tra il 3% e il 17,3%.

Per quanto riguarda la percentuale dei quindicenni con risultati insufficienti in lettura, matematica e scienze, la situazione registra nel 2018 cifre lontane dal benchmark del 15%: più precisamente si tratta rispettivamente del 21,7%, del 22,4% e del 21,6%. In pratica, nell'ultimo decennio le competenze di base non sono cresciute come si sperava e l'UE dovrà continuare a confrontarsi con il problema di un quinto di giovani con esiti insoddisfacenti nelle tre aree disciplinari appena richiamate, esiti che possono esercitare un impatto negativo sulla loro vita adulta, soprattutto professionale, ma non solo.

Un altro andamento sfavorevole che rimane stabile nel tempo riguarda l'incidenza dell'origine socio-economica e culturale degli studenti che continua ad essere il fattore più rilevante dei loro risultati scolastici. Infatti, tale impatto condiziona notevolmente l'apprendimento delle competenze e la mobilità sociale. Le disuguaglianze sono facilitate dalla concentrazione in alcune scuole di allievi appartenenti ad ambienti degradati e dalle carenze nella qualità dei processi di insegnamento-apprendimento. Allo scopo di ridurre tali disparità si sono adottate misure quali: l'aumento degli stipendi dei docenti che operano negli istituti svantaggiati; il dimezzamento delle classi in tali situazioni; finanziamenti mirati a scuole con problemi; interventi per migliorare l'istruzione inclusiva; supporto all'insegnamento delle lingue.

In riferimento a quanto appena accennato, va ricordato che il multilinguismo costituisce una caratteristica distintiva fondamentale della cultura europea che deve essere tutelata e sviluppata. Nell'UE la conoscenza di più di una lingua rappresenta uno strumento essenziale per creare un'identità europea, per facilitare le comunicazioni tra i Paesi, per favorire la mobilità e per allargare l'orizzonte delle proprie opportunità di autorealizzazione. Di fronte all'arrivo di un numero così elevato di migranti, il multilinguismo può svolgere un ruolo molto rilevante nella loro integrazione. Il Consiglio dell'UE ha optato al riguardo per un approccio che prevede l'acquisizione alla fine della secondaria superiore da parte degli studenti di tre lingue, nel senso che essi dovrebbero divenire fluenti nella lingua della scuola e in un'altra lingua dell'UE e sufficientemente competenti in una terza: entro tale quadro gli allievi andrebbero aiutati a sviluppare la padronanza della lingua materna. Pertanto, le scuole sono chiamate a perseguire tre obiettivi: insegnare con successo la lingua della scuola; rendere gli allievi competenti in tre lingue; rispettare e sviluppare il pluralismo linguistico e culturale esistente nel proprio corpo studentesco.

La qualità della classe docente condiziona in larga misura gli esiti dei sistemi

*di istruzione e di formazione e la relativa professione è sottoposta a dura prova in tutti i Paesi dell'UE. Un primo fattore va individuato nell'invecchiamento del corpo insegnante e in alcune nazioni più della metà ha un'età superiore ai 50 anni; un'altra criticità consiste nel calo crescente di docenti qualificati e su tale andamento pesa la poca attrattività della loro professione, che neppure un quinto degli insegnanti ritiene essere apprezzata nel proprio Paese. A questo scopo sono stati adottati provvedimenti come: aumento degli stipendi; facilitazioni per il reclutamento; previsione di percorsi alternativi verso la professione soprattutto dai comparti STEM (scienza, tecnologia, ingegneria e matematica); potenziamento dei programmi di sviluppo professionale.*

*Passando all'obiettivo riguardante la percentuale degli occupati tra i diplomati secondari od universitari (20-34 anni) a tre anni dal diploma, il parametro di riferimento al 2020 è stato fissato all'82%. Anche questo sembra raggiungibile perché nel 2019 è stata toccata la percentuale dell'80,9%. Al tempo stesso non va sottovalutato che, mentre i neolaureati hanno superato già il benchmark, collocandosi all'85,5%, i neo diplomati dell'istruzione e della formazione professionale di livello secondario si situano al 79,5% e ancora più lontani si trovano quelli dell'istruzione secondaria di tipo generale che ottengono solo il 66,3%. Al riguardo va sottolineato che i dati del 2019 sono i più alti dopo la crisi economica del 2008 e rispecchiano i vantaggi di cui godono i diplomati soprattutto dell'istruzione terziaria in tema di stipendi e di lavoro; nonostante ciò, va rilevato il disallineamento che si riscontra in vari Stati membri tra la domanda di lavoro e i profili professionali dei diplomati. Pertanto, parecchi Paesi stanno realizzando, o intendono farlo, innovazioni significative nell'istruzione terziaria quali: il potenziamento delle procedure per la garanzia della qualità; la previsione di forme di finanziamento basate sui risultati; l'aumento degli aiuti agli studenti; l'accrescimento della frequenza dei disabili; lo sviluppo dell'internazionalizzazione e il richiamo degli studenti stranieri. Né sono mancati interventi per aumentare la qualità dei sistemi di IeFP e la loro capacità di risposta alle esigenze del mondo del lavoro.*

*Quanto poi all'obiettivo della partecipazione degli adulti (gruppo di età 25-64 anni) alle attività di apprendimento permanente, finora si è arrivati solo al 10,8%, per cui sarà quasi impossibile che si raggiunga nel 2020 il modesto benchmark del 15%. In pratica, l'ultimo decennio ha assistito a miglioramenti molto lenti per cui si sono avviate o si stanno avviando in parecchi Paesi innovazioni al fine di ampliare l'accesso alla formazione e di elevare la qualità della preparazione.*

*La spesa per l'istruzione prescolastica e primaria è aumentata tra il 2015 e il 2018 in quasi tutti gli Stati membri dell'UE e alcuni hanno accresciuto, anche se di poco, quella per i livelli secondario e post-secondario; al contrario l'istruzione terziaria ha evidenziato una diminuzione, ancorché lieve. Nel periodo 2013-18 si*

*è registrato nella più gran parte dei Paesi un incremento anche degli allievi. Siccome la crescita della spesa per alunno non implica automaticamente un miglioramento della qualità dell'educazione, è necessario che la governance dell'istruzione e della formazione assicuri l'efficacia e l'efficienza degli investimenti. Al riguardo alcune nazioni si stanno impegnando nel migliorare la valutazione esterna delle scuole e, in particolare, con riferimento alle differenze di rendimento. Per risolvere i problemi consistenti nella diminuzione degli studenti e nella modesta qualità delle scuole piccole si è cercato di consolidare e ottimizzare le reti scolastiche e di introdurre buone prassi nella gestione degli istituti di istruzione e di formazione.*

#### 1.4. L'istruzione e la formazione dell'UE in prospettiva di futuro: osservazioni conclusive

*Anzitutto, il monitoraggio dell'UE richiama in breve le tendenze principali in atto nell'Unione a livello socio-economico e culturale. In concreto si tratta dei mutamenti nella globalizzazione, delle relazioni tra democrazia e cittadinanza, dei problemi connessi con la sicurezza, degli effetti dell'invecchiamento della popolazione e dell'avvento del post-moderno. Queste nuove dinamiche che irrompono nei Paesi dell'UE segnerebbero l'avvento della quarta rivoluzione industriale.*

*Per preparare adeguatamente i giovani ad affrontare con successo queste sfide, è necessario realizzare nei sistemi di istruzione e di formazione delle riforme profonde che consentano di introdurre una "Educazione 4.0". A ciò potrebbero contribuire le tendenze di lungo termine in atto in questo ambito quali: anticipare il prima possibile l'inizio delle attività di educazione e di cura della prima infanzia, data la relazione stretta tra esse, e migliori prospettive di successo negli studi; rendere disponibili a tutti i percorsi di apprendimento permanente; introdurre l'istruzione digitale tra i contenuti obbligatori dell'educazione di base; ampliare il ventaglio delle competenze da formare negli studenti in modo da includere la creatività, la capacità di risolvere i problemi, la negoziazione, l'adattabilità, il pensiero critico, la cooperazione, l'empatia e la comunicazione; realizzare la personalizzazione dell'insegnamento ricorrendo anche alle TIC; impostare la didattica secondo un approccio interdisciplinare; prevedere la diversificazione più ampia delle offerte di istruzione e di formazione; allineare in maniera più efficace l'educazione e il mercato del lavoro; potenziare l'educazione alla cittadinanza democratica; introdurre a livello universitario una competizione generalizzata fra le istituzioni.*

*Per effetto della diffusione della pandemia alcuni dei trend richiamati sopra hanno assunto maggiore rilevanza ed accresciuto il loro impatto. In particolare il potenziamento della DaD ha comportato uno sviluppo considerevole della digitalizzazione dell'istruzione e della personalizzazione dell'insegnamento; al tempo*

stesso, però, sono aumentati gli effetti negativi a livello delle disuguaglianze nel senso che gli studenti di origine socio-economica e culturale svantaggiata hanno subito molto probabilmente un notevole calo negli apprendimenti a causa delle condizioni più sfavorevoli in famiglia sia riguardo ai dispositivi informatici che al supporto dei genitori. Il superamento di tali situazioni si potrà avere solo quando le tendenze al miglioramento richiamate sopra verranno realizzate a favore di tutti gli studenti; in altre parole, bisognerà garantire che nessuno sia escluso o rimanga indietro rispetto alla realizzazione di "Educazione 4.0".

Quanto appena esposto, può già costituire una prima osservazione conclusiva importante. Aggiungiamo soltanto che nel testo dell'UE la descrizione dei dati e la loro analisi è presentata in modo scientificamente fondato, rigoroso, dettagliato e completo. Quanto al merito degli interventi realizzati, vanno sottolineate la reazione rapida ed efficace alla pandemia del coronavirus, l'impegno per la digitalizzazione dell'educazione, i progressi verso i benchmark e la modernizzazione dei sistemi di istruzione e di formazione. Al tempo stesso, però, non si può sottovalutare che solo in pochi casi si è riusciti a raggiungere il massimo negli obiettivi preposti. Inoltre, andrebbero prese in particolare considerazione almeno tre criticità quali: l'eccessiva funzionalità al mercato, le disuguaglianze nell'istruzione e nella formazione e la crisi senza precedenti provocata dall'impatto della pandemia.

## **2. L'UE valuta l'istruzione e la formazione dell'Italia**

*Il Rapporto di monitoraggio comprende, oltre a una parte generale che abbiamo presentato sinteticamente sopra, le 27 relazioni sui Paesi dell'UE; ovviamente in questa sezione il nostro commento si limiterà all'Italia<sup>4</sup>. In ogni caso, tutti i relativi testi si fondano sulle prove quantitative e qualitative più aggiornate e sulla loro base intendono esaminare e valutare i provvedimenti più significativi adottati da ciascun Stato membro, focalizzando l'attenzione sugli sviluppi più recenti.*

### **2.1. Il sistema italiano di istruzione e di formazione alla prova dell'emergenza epidemiologica**

*Diversamente dal Monitoraggio generale, i Rapporti per Paese non prevedono una parte dedicata esclusivamente all'impatto del coronavirus, ma le relative infor-*

<sup>4</sup> Cfr. EUROPEAN COMMISSION - DIRECTORATE GENERAL FOR EDUCATION, YOUTH, SPORT AND CULTURE, *Education and Training. Monitor 2020, Country Analysis, Italy*, o.c. Cfr. per un confronto con il rapporto precedente: MALIZIA G. et alii, *Editoriale. Istruzione e formazione. Monitoraggio 2019 dell'UE e dell'Italia a confronto*, in «Rassegna CNOS», 36 (2020), n. 2, pp. 19-27.

mazioni sono distribuite nei paragrafi che trattano altri temi. Qui si è preferito concentrarle in un'unica sezione allo scopo di fornire un quadro complessivo della situazione; tuttavia la provenienza da trattazioni separate ha pesato sulla presentazione che, pertanto, conserva una certa frammentarietà e incompletezza.

L'introduzione generalizzata della DAD per effetto della crisi pandemica ha posto con particolare urgenza due sfide: garantire una sostanziale parità nell'accesso all'insegnamento a distanza e potenziare gli investimenti nella digitalizzazione degli istituti di istruzione e di formazione. Riguardo alla prima problematica, un sondaggio realizzato dal Ministero dell'Istruzione ha riscontrato che virtualmente tutte le scuole erano nella condizione di assicurare la DAD e che sarebbe rimasta esclusa solo una quota marginale (2,6%) degli allievi. Tale risultato è stato meglio precisato da informazioni raccolte dall'ISTAT nel 2019: il 12% (ma era intorno al 20% nel Meridione) degli studenti tra 6 e 17 anni non disponeva di computer nè di tablet, mentre solo il 6% poteva contare almeno su un PC; in aggiunta, 4 alunni su 10 viveva in condomini molto affollati.

Di fronte a tale situazione, tra marzo e giugno 2020 il Governo ha stanziato 201,7 milioni di euro per assicurare che le scuole disponessero dei necessari strumenti informatici affinché tutti gli studenti potessero accedere alla DaD. Inoltre, si è proceduto a contenere gli effetti negativi della pandemia sugli allievi, sulle famiglie, sulle scuole e sull'università, destinando 3 miliardi di euro. Tale somma è stata distribuita in parti eguali tra le scuole e l'istruzione superiore con l'obiettivo di garantire l'attuazione delle seguenti misure: preparazione della riapertura delle scuole, aiuti agli allievi, reclutamento degli insegnanti e manutenzione degli edifici.

Passando ai singoli livelli del sistema educativo, i problemi principali della scuola dell'infanzia sono individuati nelle diseguaglianze sul piano territoriale e nella perdita degli introiti dovuti alle rette: in entrambi i casi si è proceduto ad assicurare le necessarie risorse. Nelle scuole, invece, non viene effettuata alcuna valutazione della perdita degli apprendimenti provocata dalla loro chiusura. Nell'IeFP ci si rimette agli Enti di FP che dovranno organizzare la formazione a distanza (FaD), sviluppare le competenze digitali dei formatori, potenziare il ricorso all'approccio progettuale e alle simulazioni e stimolare l'adozione di Politiche Attive del Lavoro. Quanto poi all'istruzione superiore, al fine di impedire un calo delle iscrizioni, si è provveduto ad accrescere il sostegno finanziario agli studenti.

## 2.2. L'evoluzione riguardo all'educazione digitale

Prima dell'adozione nel 2016 del "Piano Nazionale Scuola Digitale" (PNSD), gli interventi in questo ambito erano limitati agli stanziamenti per la realizzazione di singole misure. Con l'introduzione del PNSD la finalità si è ampliata in modo da

*coinvolgere tutto il sistema educativo, per rinnovarlo in profondità, nel processo di insegnamento-apprendimento e nella gestione mediante il ricorso alle TIC. Scendendo più nei particolari, anzitutto si punta a coordinare gli interventi di tutte le parti interessate (scuole, fondazioni private, Comuni e Regioni) e le diverse fonti di finanziamento. Infatti, si tratta di avviare 35 tipologie di attività in modo da coprire tutto il ventaglio delle esigenze di questa area, dai dispositivi tecnologici, all'organizzazione degli istituti, alle competenze di insegnanti e allievi.*

*Benché l'attrezzatura delle scuole sia sostanzialmente equivalente a quelle degli altri Stati membri dell'UE, tuttavia il nostro Paese è rimasto indietro riguardo al grado e alla velocità della connettività. Infatti, se quasi tutti gli istituti (95,4%) dispongono dell'accesso a Internet, unicamente poco più di un quarto di essi (26,9%) possono contare su una connessione molto rapida rispetto a una media europea del 50% quasi. Inoltre, il 43% dei dirigenti lamenta un accesso insufficiente a Internet, mentre la quota degli allievi che si serve del computer a scuola o che ritiene di possedere adeguate competenze digitali risulta sostanzialmente pari alla media dell'UE. A loro volta, i docenti italiani che si considerano bene o molto bene formati all'uso delle TIC nell'insegnamento sono in percentuale meno della media dei loro colleghi europei, anche se non di molto (35,6% vs 37,5%).*

*Il 68% degli insegnanti del nostro Paese ha frequentato nel 2018 corsi di formazione in servizio sull'uso delle TIC e tale dato segna un vero balzo in avanti rispetto alla quota del 2013 che si fermava al 13%; inoltre, il 16,6% dichiara di avere molto bisogno di una preparazione per acquisire le competenze digitali e tale percentuale non è molto lontano da quella della media europea (18%). Se la porzione dei docenti italiani che consentono frequentemente o sempre agli allievi di utilizzare un computer in classe è aumentata tra il 2013 e il 2018 dal 30% al 46,6%, tuttavia solo poco più di un terzo afferma di servirsi delle TIC nella didattica in tutte o quasi le lezioni rispetto a cifre molto più elevate riscontrabili in altri Paesi. Inoltre, i nostri insegnanti limitano il ricorso alle TIC alla ricerca di informazioni o all'approfondimento dei contenuti dei manuali, in continuità con una didattica centrata sulla lezione frontale, mentre solo pochi le utilizzano come risorse per l'apprendimento interattivo o nelle lezioni pratiche. Le carenze nel ricorso a tecnologie avanzate sono da attribuire tra l'altro a un corpo insegnante la cui età media è alquanto elevata come anche la notevole domanda di formazione in servizio nell'utilizzazione delle TIC. Al riguardo, la conclusione del Rapporto UE sulla classe docente del nostro Paese è piuttosto severa: il loro invecchiamento e la padronanza insoddisfacente delle TIC contribuiscono in maniera molto rilevante a rallentare lo sviluppo dell'educazione digitale nel nostro Paese.*

## 2.3. Gli indicatori chiave

*Si tratta dei benchmark che l'UE si è proposta per la decade passata. Nel complesso l'Italia non brilla e si situa al di sotto della media UE, talora anche in misura rilevante. Benché non si possa negare che il nostro Paese abbia realizzato miglioramenti significativi negli ultimi dieci anni, tuttavia i progressi compiuti non sono sufficienti per giustificare la modestia dei risultati in rapporto al resto dell'UE.*

*Il punto di partenza del 2009 riguardo alla quota di giovani (18-24 anni) che abbandonano gli studi e la formazione era alquanto negativo perché in Italia raggiungeva il 19,1%, mentre la media UE si collocava al 14% con un divario del 5,1%. Nel 2019 si registrano progressi da ambedue le parti come attestano le due percentuali rispettivamente del 13,5% e del 10,2% tra le quali la differenza si è ridotta, situandosi al 3,2%. Tuttavia, l'Italia continua ad essere distante dal benchmark del 2020 (10%) che è destinata a non raggiungere.*

*Nel decennio appena trascorso, si è riscontrato nell'UE un aumento rilevante di quanti del gruppo di età 30-34 anni conseguono un titolo di istruzione terziaria: la quota è infatti cresciuta dal 31,1% del 2009 al 40,3% del 2019, superando con un anno di anticipo il benchmark (40%). L'Italia si situa invece a notevole distanza con le sue percentuali rispettivamente del 19% e del 27,6%.*

*L'educazione e cura della prima infanzia (dai quattro anni fino all'inizio dell'obbligo scolastico) è il solo benchmark in cui il nostro Paese può competere alla pari con il resto dell'UE. Infatti, nel 2009 la nostra percentuale era superiore a quella dell'Europa (99,8% vs 90,3%) e nel 2019 la situazione è pressoché alla pari: 94,9% e 94,8% rispettivamente.*

*La quota dei quindicenni con risultati insufficienti in lettura, matematica e scienze vede l'UE lontana dai benchmark stabiliti (22,5%, 22,9% e 22,3% nel 2019 vs 15% nei tre casi). Il problema per il nostro Paese è che i dati sono più negativi, anche se non di molto (23,3%, 23,8% e 25,9%).*

*Nel 2019 il tasso medio di occupazione dei neodiplomati in relazione al grado di istruzione ottenuto dalla secondaria di secondo grado al dottorato (gruppo di età 20-34 anni con completamento degli studi a 1-3 anni prima dell'anno di riferimento) ammontava all'80,9% ed era già alto nel 2009 con il 78%. L'Italia invece, non solo si situa molto lontano dai livelli dell'UE, ma evidenzia anche una riduzione nel decennio dal 60,6% al 58,7%.*

*Quanto al benchmark relativo alla partecipazione degli adulti (25-64 anni) all'apprendimento permanente, l'Italia presenta dati che sono più bassi delle medie europee; tuttavia in questo caso neppure l'UE brilla in quanto anche le sue percentuali sono molto modeste. Venendo alle cifre, nel 2019 esse sono rispettivamente 8,1% e 10,8%.*

*Un andamento più favorevole per l'Italia si registra nella mobilità ai fini dell'apprendimento. Nel 2019 i diplomati del nostro Paese, che hanno ottenuto un titolo all'estero dalla secondaria superiore al dottorato, sono il 4,6% e i laureati che hanno conseguito crediti all'estero ammontano all'8,9% e le medie europee risultano inferiori o sostanzialmente pari: 4,3% e 9,1%.*

*Passando agli indicatori contestuali, la spesa pubblica per l'istruzione vede l'Italia contraddistinta da una quota inferiore del PIL e cioè 4,5% e 4% nel 2009 e nel 2019 in paragone al 5,1% e al 4,6% della media UE; in entrambi i casi, le percentuali risultano in diminuzione nel tempo. Riguardo, poi, alle spese per gli istituti pubblici e privati per studente relative ai singoli livelli i dati del nostro Paese sono inferiori a quelli dell'UE e la differenza aumenta man mano che si sale verso l'istruzione terziaria. Quanto ai giovani che abbandonano l'istruzione e la formazione, quelli nati all'estero e che risiedono in Italia si caratterizzano per percentuali superiori alla media europea (nel 2019 32,3% vs 22,2%); un andamento opposto si registra per quanti ottengono un titolo di istruzione terziaria nel senso che nel 2019 le cifre relative agli stranieri evidenziano un 13,9% tra quelli che vivono nel nostro Paese e un 35,3% nel resto dell'UE. Nel 2019 il tasso di occupazione dei giovani tra i 20-34 anni con un titolo di istruzione secondaria superiore o post secondaria era in Italia molto inferiore alla media europea (52,9% vs 75,9%) e il divario era anche in aumento nel tempo. Lo stesso andamento si osserva per i titoli dell'istruzione terziaria dal ciclo di base al dottorato (64,9% vs 85%).*

## 2.4. La modernizzazione dell'istruzione e della formazione

*Incominciando dalle attività di educazione e cura della prima infanzia, se il nostro Paese è comparabile con gli altri dell'UE riguardo al gruppo di età dai 4 anni fino all'obbligo di istruzione, non si può dire lo stesso per i bambini dai tre anni in giù. Infatti, in Italia solo il 25,7% di tale coorte frequenta le offerte formali di educazione, mentre la media dell'EU si colloca al 34,7%; inoltre, l'Italia si caratterizza al riguardo per le notevoli differenze a livello territoriale. Per ora si è cercato di risolvere tali problematiche prevedendo aiuti finanziari per le famiglie.*

*L'apprendimento delle competenze di base nelle scuole si caratterizza per dei risultati alquanto diversificati in base ai territori, alle tipologie di istituti e alle condizioni socio-economiche e culturali degli allievi. Differenze si riscontrano anche nella distribuzione per sesso per cui le ragazze riescono molto meglio dei maschi nella lettura, mentre l'andamento opposto si riscontra riguardo alla matematica. I dati relativi agli indicatori contestuali, richiamati sopra, evidenziano le disparità di cui soffrono gli studenti nati all'estero per cui la loro integrazione costituisce una vera sfida. Riguardo alle problematiche appena ricordate, il Rapporto informa del piano lanciato nel 2020 dal Ministero dell'Istruzione per combattere i*

divari sul piano geografico e che prevede l'identificazione delle scuole in difficoltà e la creazione di una task force in ogni Regione, formata da rappresentanti dell'amministrazione e da ricercatori degli istituti nazionali a ciò deputati (INVALSI e INDIRE). Tale intervento costituisce un'iniziativa molto valida che, però, dovrebbe essere estesa anche alle altre problematiche appena menzionate.

Venendo poi all'IeFP, il Rapporto sottolinea l'approvazione nella Conferenza Stato-Regioni dell'aggiornamento del "Repertorio nazionale delle figure professionali" che dovrebbe portare ad un allineamento più soddisfacente tra domanda e offerta di lavoro. Il Governo giallo verde ha trasformato l'alternanza scuola-lavoro in percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento e, a nostro giudizio, l'ha depotenziata invece di limitarsi a risolvere i problemi che aveva provocato. Sopra si è accennato agli interventi effettuati per contrastare la diffusione della pandemia che, sempre a nostro parere, hanno semplicemente addossato la loro soluzione agli Enti di FP<sup>5</sup>. Tutto il nostro consenso va, invece, all'aumento degli stanziamenti per la creazione di nuovi Istituti Tecnici Superiori (ITS).

Quanto poi all'istruzione superiore, i dati che sono stati riportati nella sezione sul cammino verso i benchmark, ha evidenziato la posizione di retroguardia del nostro Paese riguardo ai tassi di diploma. Nel paragrafo sull'impatto del Covid-19 si è accennato alle preoccupazioni per un temuto calo degli iscritti e delle misure prese per contrastare tale andamento. Anche in Italia il diploma dell'istruzione terziaria offre maggiori opportunità di lavoro di altri titoli, benché la relativa transizione in un'occupazione risulta problematica pure per tale diploma. Due provvedimenti che dovrebbero comportare effetti positivi sono l'aumento degli stanziamenti per il reclutamento del personale accademico delle università e la creazione di un nuovo istituto pubblico per la promozione e il finanziamento della ricerca, mentre la misura che ha introdotto degli incentivi fiscali per incoraggiare il ritorno in Italia del personale altamente qualificato che si è trasferito all'estero non sembra aver fermato la "fuga dei cervelli" dal nostro Paese.

## 2.5. Osservazioni conclusive

Dispiace dirlo, ma confermano quelle già avanzate l'anno scorso<sup>6</sup>. La situazione dell'Italia in rapporto ai benchmark continua a mostrare la posizione di un Paese quasi sempre sotto la media UE. Malgrado ciò, la valutazione sarebbe incompleta se non venissero richiamati due trend positivi: le nostre quote sono co-

<sup>5</sup> Cfr. MALIZIA G. - M. TONINI, *L'organizzazione della scuola e del CFP alla prova della pandemia e del Coronavirus*. Un'introduzione, Milano, FrancoAngeli, 2020, pp. 141-144 e pp. 235-238.

<sup>6</sup> Cfr. MALIZIA G. et alii, *Editoriale. Istruzione e formazione. Monitoraggio 2019 dell'UE e dell'Italia a confronto*, o.c..

*stantemente in aumento e la partecipazione del gruppo – dai 4 anni all'obbligo – all'educazione e alla cura della prima infanzia è leggermente superiore alla media UE e quasi coincidente con l'indicatore chiave.*

*Il nostro Paese soffre anche di altri ritardi. In particolare vanno ricordati quelli relativi alla digitalizzazione, con particolare riferimento al contrasto al coronavirus, all'apprendimento delle competenze di base e alla lotta alle disparità socio-economiche e culturali, fra le Regioni e al loro interno, tra le tipologie di scuole e fra i sessi.*

*La ricerca di un'occupazione è problematica ovunque nell'UE e particolarmente in Italia dove si colloca nelle ultime posizioni. Tali difficoltà riguardano pure quanti possiedono diplomi dell'istruzione terziaria, anche se risultano minori rispetto ad altri titoli: tuttavia, questo modesto vantaggio non riesce a fermare il preoccupante fenomeno della fuga dei cervelli.*

*La percentuale dei giovani tra i 30 e i 34 anni che hanno completato i percorsi dell'istruzione terziaria è la più bassa nell'UE. Questa situazione va attribuita ad un sistema di istruzione superiore che non riceve finanziamenti sufficienti e che è costretto ad affrontare i problemi dell'invecchiamento e del calo dei professori. Al tempo stesso va evidenziato che ultimamente sta aumentando l'attenzione alla qualità dell'istruzione superiore e migliorando l'entità degli stanziamenti.*

*Infine, vanno di nuovo denunciate due problematiche che da anni ci permettono di segnalarle: lo stato-centrismo e lo scuola-centrismo. Il Rapporto non fa alcuna menzione della situazione delle scuole paritarie, nonostante la palese violazione di un diritto umano, quello alla libertà effettiva alla scelta della scuola secondo le proprie convinzioni e si occupa abbastanza marginalmente dell'IeFP sebbene le ricerche mettano chiaramente in rilievo la superiorità dei CFP rispetto agli Istituti Professionali di Stato (IPS) almeno da tre punti di vista: la lotta agli abbandoni, gli esiti occupazionali e i costi pro-capite<sup>7</sup>.*

### **3. IeFP e il Sistema Duale: Il XVII Monitoraggio (a.f. 2017-18)**

*Come si è detto all'inizio dell'Editoriale, completeremo l'analisi della situazione dell'istruzione e della formazione in Europa e nel nostro Paese con una sintesi ragionata dell'ultimo Rapporto, pubblicato in Italia, sull'andamento dei percorsi di IeFP e del Sistema Duale relativamente all'anno 2017-18, che nonostante sia*

<sup>7</sup> Cfr. MALIZIA G. (a cura di), *Successo formativo degli allievi del CNOS-FAP qualificati e diplomati negli anni 2010-14*, Roma, CNOS-FAP/MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI, 2016, pp. 30-33.

anteriore alla pandemia, tuttavia ci offrirà un quadro di riferimento con cui confrontare le tendenze emerse nelle disamine effettuate sopra<sup>8</sup>. La sezione verrà articolata in due parti, una per la IeFP e una per il Sistema Duale e ognuna sarà distribuita sostanzialmente secondo le medesime tematiche principali, ma con una conclusione comune.

### 3.1. I percorsi di IeFP

*Gli argomenti sono gli stessi che negli anni passati erano affrontati nella presentazione dei Rapporti di monitoraggio e cioè: la partecipazione ai corsi, gli esiti e le risorse finanziarie, senza però la trattazione delle linee di intervento che è rimessa ad un paragrafo finale comune con il Sistema Duale.*

#### 3.1.1. La partecipazione ai percorsi di IeFP

*Gli allievi, considerati globalmente, mettono in evidenza due andamenti rilevanti. Anzitutto, come nell'anno precedente, gli iscritti al triennio di qualifica risultano in diminuzione. L'altra dinamica riguarda l'anno di diploma che prosegue nella crescita, già rilevata nel 2016-17, per effetto della spinta propulsiva dovuta all'avvio del Sistema Duale che ha comportato maggiori finanziamenti da parte del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (MLPS) a favore delle Regioni.*

*Passando ai numeri, complessivamente e cioè comprendendo tutti e quattro gli anni, gli allievi della IeFP hanno raggiunto nel 2017-18 la cifra di 308.954 che segna un calo rispetto al 2016-17 del 2,1%. Gli iscritti al triennio di qualifica ammontano a 289.532 ed evidenziano una diminuzione del 3,7%, la quale, però, riguarda sostanzialmente la sussidiarietà integrativa con il 4,7%; invece, essa è molto contenuta nei centri accreditati o istituzioni formative (IF) (1,2%) e nella sussidiarietà complementare si riscontra un aumento del 2,3%. Venendo poi ai singoli anni, il primo si contraddistingue per la prevalenza degli allievi della sussidiarietà integrativa e il secondo per quella delle IF, mentre nel terzo i numeri tendono ad equilibrarsi.*

*Restando sempre nel triennio, la distribuzione sul piano territoriale conserva complessivamente la sua disomogeneità con le IF concentrate al Nord, la sussidiarietà integrativa al Centro, al Sud e alle Isole e quella complementare in Lombar-*

<sup>8</sup> Cfr. MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI – ISTITUTO NAZIONALE PER L'ANALISI DELLE POLITICHE PUBBLICHE-INAPP, *Monitoraggio dei percorsi di Istruzione e di Formazione Professionale e del Sistema Duale nella IeFP. A.F. 2017-18*, Roma, Unione Europea – Fondo Sociale Europeo, PONSPAO, ANPAL, MLPS e INAPP, giugno 2020. Per un confronto con il Rapporto precedente cfr. MALIZIA G. et alii, *Il XVI Monitoraggio della IeFP e il primo del Sistema Duale (a.f. 2016-17). Da un ruolo residuale a uno da protagonista*, in «Rassegna CNOS», 35 (2019), n. 2, pp. 6-15.

dia. La ragione più importante di questo andamento va identificata nelle caratteristiche delle offerte esistenti nelle varie aree geografiche a motivo delle scelte effettuate dalle diverse Regioni in relazione alle differenti tipologie che si riscontrano nei territori. Non mancano tuttavia eccezioni in alcune zone rispetto all'area di appartenenza.

La decrescita degli allievi non ha toccato il numero dei corsi che nel complesso non è cambiato, essendo passato da 14.897 nel 2016-17 a 14.855 nel 2017-18. Differenze, però, si riscontrano tra le tipologie con un aumento modesto nella sussidiarietà complementare e più consistenze nelle IF e con un calo nella sussidiarietà integrativa.

La figura professionale più scelta continua ad essere la qualifica dell'operatore della ristorazione con 83.411 iscritti, e la seconda che, però, si colloca a distanza, è quella dell'operatore del benessere con 39.863. La prima si caratterizza per la prevalenza degli allievi dei percorsi in sussidiarietà e per una ripartizione per sesso abbastanza omogenea, mentre la seconda è diffusa soprattutto nelle IF e tra le allieve. In una collocazione immediatamente successiva si situano tre qualifiche – operatore meccanico, operatore elettrico e operatore per la riparazione dei veicoli a motore – che sono frequentate principalmente da maschi. Le allieve si riscontrano in maggioranza nelle figure che occupano una posizione di mezzo nella classifica – operatore amministrativo-segretariale, operatore per i servizi di accoglienza, operatore dell'abbigliamento e operatore dei servizi di vendita – e che si riscontrano principalmente nei percorsi in sussidiarietà.

Come si è anticipato all'inizio, il IV anno registra, diversamente dal triennio, un aumento rispetto al 2016-17 (1,8%) su un totale di allievi che raggiunge 19.422 iscritti. La crescita è particolarmente significativa perché nel 2017-18 è mancato l'apporto di due Regioni: Marche e Calabria. Inoltre, l'aumento ha riguardato principalmente le IF. I profili con più iscritti sono quelli del tecnico di cucina (2.816) e del tecnico dell'acconciatura (12.449) che tendono a confermare gli andamenti a livello di qualifica; seguono a non molta distanza il tecnico riparatore dei veicoli a motore (1.567), il tecnico per la conduzione e la manutenzione di impianti automatici (1.124) e il tecnico dei servizi di promozione e accoglienza (1.110).

Le iscrizioni al primo anno confermano l'andamento che vede compresenti quasi alla pari prime scelte e opzioni effettuate come seconda opportunità dopo aver seguito altri percorsi, un dato quest'ultimo che conferma la forte natura antidisersione della IeFP. I dati dei monitoraggi più recenti evidenziano la crescita graduale della percentuale degli allievi che al termine della secondaria di 1° grado optano in prima istanza per la IeFP, la maggioranza dei quali si orienta verso la sussidiarietà integrativa più in linea con i percorsi scolastici tradizionali degli Istituti professionali. In ogni caso, si può affermare che la decisione per la IeFP sta diventando sempre più vocazionale.

Anche nel 2017-18 la porzione dei ragazzi è superiore a quella delle ragazze (62,2% vs 37,8%) e le percentuali sono sostanzialmente stabili. D'altra parte, è difficile attendersi un risultato diverso poiché i profili professionali trovano un riscontro molto maggiore in un'utenza maschile. La distribuzione tra le tipologie vede la sussidiarietà complementare e integrativa caratterizzarsi per quote di ragazzi superiori al dato del totale (67,5% e 65,2%), mentre nelle IF si scende al di sotto (58,6%). Inoltre, le ragazze tendono a concentrarsi in alcune figure professionali che, per convenzione sociale, sono ritenute tipiche di un'utenza femminile.

Una delle prove della forte capacità inclusiva della leFP è offerta dalla presenza in essa di una quota consistente di allievi di nazionalità non italiana; più precisamente si tratta di 37.892 giovani che costituiscono il 13,1% del totale degli iscritti. La distribuzione percentuale fra le tre tipologie vede ai primi posti le IF con il 14,7% e la sussidiarietà complementare con il 14,8%, mentre quella integrativa si colloca più distante all'11,3%. La consistenza degli allievi di nazionalità non italiana diminuisce in misura rilevante nella transizione fra il triennio e il IV anno in quanto si riduce all'8,7% che nelle IF sale al 9,1%, mentre nella sussidiarietà complementare scende al 7,5%, evidenziando con queste cifre la situazione di notevole disuguaglianza di cui soffrono i non autoctoni rispetto ai nativi in uno snodo importante del loro percorso di studio.

Un andamento simile si riscontra riguardo ai disabili. La loro quota, sul totale degli allievi della leFP, raggiunge il 6,3% e, in valori assoluti, la cifra di 18.274. Anche in questo caso sono le IF a segnalare le cifre più alte con il 7,6%, mentre la sussidiarietà integrativa si colloca al 5,6% e quella complementare all'1,5%. Nel IV anno la quota totale è del 4,9% che si distribuisce tra il 5,2% delle IF e il 3,7% della sussidiarietà complementare.

### 3.1.2. Gli esiti

Il primo risultato da considerare è quello della qualifica e il valore indicato nel Rapporto è per il 2017-18 di 69.157; la distribuzione fra le tre tipologie vede le IF con 32.520, la sussidiarietà integrativa con 32.788 e quella complementare con 3.849. Tra gli ultimi due anni formativi il totale si è ridotto del 3,8% e nelle IF il calo è stato di 1.253, mentre nei percorsi in sussidiarietà la diminuzione ha raggiunto la cifra di 1.509. La distribuzione delle tre tipologie per Regioni vede le IF presenti in 19, la sussidiarietà integrativa in 17 e quella complementare in 6.

Passando alla distribuzione per genere, i maschi sopravanzano nelle qualifiche le femmine (60% vs 40%) e negli ultimi due anni formativi la presenza dei primi cresce dello 0,3%. La prevalenza dei ragazzi si manifesta soprattutto nella sussidiarietà complementare (64,3% vs 35,7%), mentre le IF evidenziano un divario inferiore (58,1% vs 41,9%).

Se si paragona il numero degli allievi iscritti al terzo anno con quello dei qua-

lificati al termine del percorso, è il 79,7% dei primi ad ottenere il titolo e tale quota registra un miglioramento del 3,6% rispetto al 2016-17. Gli allievi delle IF mantengono il primato rispetto, nell'ordine, alla sussidiarietà complementare e a quella integrativa, pur subendo una diminuzione del 2,5%.

Il confronto per area professionale evidenzia la classifica più volte menzionata. Al primo posto si colloca l'operatore della ristorazione con 21.476 qualificati pari al 31,1%, mentre in seconda posizione e distanziato si riscontra l'operatore del benessere con il 12,1%. Più lontano si collocano l'operatore meccanico (7,3%), l'operatore elettrico (7,2%) e l'operatore alla riparazione dei veicoli a motore (6,2%).

Per quanto riguarda l'età, i dati sono coerenti con quelli del 2016-17 e risultano anche in aumento rispetto al 2015-16: infatti, i sedicenni sono cresciuti dal 43,5% al 44,9%. Nella sussidiarietà integrativa si registra la percentuale maggiore di allievi regolari, mentre quelli in ritardo si riscontano soprattutto nella sussidiarietà complementare.

I qualificati stranieri ammontano a 9.057 ed evidenziano un aumento del 4,1% in paragone al 2016-17. La maggioranza era iscritta nelle IF (4.911) e il resto nella sussidiarietà integrativa (3.541) e in quella complementare (605). Nel totale i qualificati stranieri sono cresciuti nel biennio dell'1%. passando dal 12,1% al 13,1%.

Infine, i disabili rappresentano il 4,8% (3.317) e registrano un aumento dello 0,2%. Inoltre, essi si distribuiscono fra le tre tipologie come segue: 54,9% (1.821) nelle IF, 44,2% (1.466) nella sussidiarietà integrativa e lo 0,7% (30) nella complementare; la prima è in crescita, la seconda in calo e la terza è sostanzialmente stabile.

Come si è già accennato all'inizio, l'andamento che caratterizza maggiormente i diplomati è il loro costante aumento negli ultimi anni. Più in particolare, il totale del 2017-18 (13.351) sopravanza del 2,4% il dato complessivo del 2016-17. Sempre nel 2017-18, la maggior parte dei diplomati sono iscritti alle IF (11.435 o 83%) e registrano anche un aumento del 3,2%, mentre solo una minoranza ridotta frequenta la sussidiarietà complementare (2.335 o 17%) e nel biennio considerato subiscono anche un leggero calo dell'1,1%. Pertanto, il diploma sta divenendo sempre più una prerogativa delle IF, anche perché la grande maggioranza delle Regioni ha avviato i relativi percorsi nei centri accreditati.

La differenza tra maschi e femmine si riduce nel diploma e le relative percentuali si collocano al 54,7% e al 45,3%. Il divario si distribuisce in misura disomogenea nella ripartizione tra tipologie corsuali con la percentuale dei ragazzi che scende al 52,8% nelle IF mentre sale al 63,9% nella sussidiarietà complementare.

La percentuale del successo formativo si colloca al 79,8%. Nel tempo, le quote delle due tipologie si avvicinano di molto: quella delle IF si riduce dello 0,4%,

portandosi al 79,9% e quella della sussidiarietà complementare cresce del 2,3% e raggiunge il 79,5%.

La ripartizione tra aree professionali evidenzia un andamento non molto diverso da quello riscontrato per i qualificati. Al primo posto si colloca il tecnico di cucina con 1.847 diplomati, pari al 13,4% del totale; seguono il tecnico dei trattamenti estetici con 1.540 allievi e il tecnico dell'acconciatura con 1.466. La figura che si caratterizza per una crescita più consistente nel biennio è il tecnico dei servizi di promozione e accoglienza che è passata da 679 a 852.

La ripartizione per età evidenzia delle diversità significative in base alla tipologia formativa. Tra i diplomati delle IF più della metà (53,6%) consegue il titolo in base a un percorso lineare senza ripetenze e abbandoni, mentre tale percentuale si abbassa a poco più di un quarto (26,5%) nella sussidiarietà complementare dove 7 allievi su 10 ottengono il titolo con almeno un anno di ritardo.

I diplomati stranieri ammontano a 1.544, pari all'11,2% del totale, e registrano rispetto al 2016-17 un aumento dell'1,7%. Anche in questo caso le IF superano la sussidiarietà complementare con 1.313 o 85% in paragone a 231 o 15%.

Analogo andamento si riscontra fra i disabili. I diplomati sono 542 (3,9% del dato complessivo), di cui 504 nelle IF e 38 nella solidarietà complementare.

### 3.1.3. Le risorse finanziarie

Il 2017 ha visto una leggera diminuzione delle risorse impegnate nella leFP rispetto al 2016: più precisamente la cifra complessiva è stata di 727.598.584 euro con un calo del 4,9%. Le fonti principali sono di due tipi: regionali/provinciali, che hanno totalizzato il 37,4%, e comunitarie che si collocano al 26,9%, evidenziando un calo rispetto al 34,3% del 2016. Quanto alla distribuzione tra le macro-regioni, è emerso che il Nord si serve soprattutto dei finanziamenti regionali e provinciali, il Centro delle sovvenzioni del MLPS e degli stanziamenti comunitari, il Meridione dei finanziamenti del MLPS e le Isole delle fonti comunitarie.

A loro volta le risorse erogate ammontano a 575.884.043 euro, con una riduzione rispetto al 2016 del 4,3%. Anche in questo caso, le fonti più consistenti dei mezzi finanziari vanno identificate nelle Regioni e nelle Province per il 40,9%, seguite dalle risorse comunitarie per il 36%. Con riferimento alle macro-aree il Setteentrione e il Centro fanno ricorso primariamente ai finanziamenti regionali e provinciali, mentre il Meridione utilizza i contributi del MLPS e le Isole delle fonti comunitarie.

La destinazione delle risorse impegnate è costituita quasi esclusivamente dalle Regioni e dalle Province Autonome che le hanno spese per lo più nella formazione impartita dalle IF. Le scuole, l'apprendistato, i servizi per l'impiego ed il supporto per l'orientamento, le anagrafi e altro hanno ricevuto solo finanziamenti modesti

*attraverso il canale delle risorse appena menzionato. In particolare sono il Centro e il Meridione che hanno previsto una piccola parte di finanziamenti a beneficio della IeFP che viene impartita nelle scuole.*

*Passando alle risorse erogate, anche in questo caso i finanziamenti sono stati destinati per la quasi totalità alle IF mentre solo una quota molto ridotta è stata assegnata ad altre finalità. Pure in questo caso il Nord Est e il Centro hanno stanziato una quantità modesta di finanziamenti per l'IeFP che viene svolta negli IPS.*

## 3.2. Il Sistema Duale nella IeFP

*In questa parte dell'editoriale si presenta in sintesi lo stato dell'arte dei percorsi del Sistema Duale della IeFP, promossi dal MLPS e realizzati sulla base dell'intesa del 24 settembre 2015 tra il MLPS e le Regioni. Nel seguito verranno forniti i dati relativi allo svolgimento della seconda annualità riguardante l'anno formativo 2017-18<sup>9</sup>.*

### 3.2.1. La partecipazione

*Le diciassette Regioni che nel 2017-18 si sono coinvolte nella realizzazione del Sistema Duale in maniera più consistente hanno registrato una crescita del 35% circa degli iscritti che sono passati nel biennio da 18.752 a 24.459; di conseguenza la loro quota all'interno della IeFP è cresciuta dal 13,4% al 18,2%. L'aumento ha riguardato tutti gli anni specialmente il secondo dove si è riscontrato con il 148,5% un vero balzo in avanti. A loro volta i corsi hanno raggiunto il numero di 1.815.*

*A livello territoriale emerge una considerevole polarizzazione delle numerosità più elevate in alcune Regioni: Lombardia (13.721 pari al 54% del totale); Emilia-Romagna (2.313); Lazio (1.829); Veneto (1.755); Piemonte (1.366) e la Toscana (1.134).*

*Alla base di questi dati e, soprattutto, dell'andamento in forte crescita, si può riscontrare la convinzione delle Amministrazioni regionali che «l'alternanza rafforzata [...] da un lato garantisce una formazione work based learning più vicina alle esigenze del territorio e dall'altro offre agli allievi, nell'anno di acquisizione di un titolo, maggiori possibilità occupazionali. Inoltre, la maggiore maturità di allievi più grandi consente loro di capitalizzare il vantaggio di un tempo più lungo di formazione in azienda»<sup>10</sup>.*

<sup>9</sup> Cfr. ISTITUTO NAZIONALE PER L'ANALISI DELLE POLITICHE PUBBLICHE-INAPP, *Monitoraggio dei percorsi di istruzione e di formazione professionale e del sistema duale nella IeFP. A.F. 2017-18, o.c., pp. 34-53.*

<sup>10</sup> ISTITUTO NAZIONALE PER L'ANALISI DELLE POLITICHE PUBBLICHE-INAPP, *Monitoraggio dei percorsi di istruzione e di formazione professionale e del sistema duale nella IeFP. A.F. 2017-18, o.c., p. 35.*

*La ripartizione in base al sesso registra la prevalenza dei maschi sulle femmine: infatti, la quota dei primi raggiunge il 56,5%, mentre le seconde si fermano al 43,5%. Se si fa riferimento alla loro distribuzione tra gli anni, i maschi conseguono una maggioranza netta al terzo con il 59,9%. Gli stranieri ammontano a 3.401 e la loro quota si colloca al 13,4% del totale degli iscritti al Sistema Duale. Passando alla loro ripartizione tra gli anni, essi risultano in crescita a partire dal secondo e toccano il massimo al terzo con 1.178. A loro volta, i disabili aumentano nel biennio dal 2% al 5,2%, toccando nel 2017-18 la cifra di 1.323. Inoltre, essi tendono a concentrarsi nel III e nel IV anno, raggiungendo il numero, nel primo caso, di 646 e nel secondo di 330.*

*Il riferimento all'età evidenzia che, in linea con il 2016-17, nel 2017-18 gli allievi di 17 anni e oltre ammontano a 15.742 e rappresentano il 61,8% del totale. Tale andamento costituisce un chiaro segnale nel senso che l'utenza del Sistema Duale è destinata ad essere composta da allievi più adulti per cui si presenta come particolarmente efficace nell'accoglienza di giovani in pericolo di abbandono e anche in grado di consentire un apprendimento sul lavoro in linea con le esigenze locali.*

*Le modalità formative si articolano secondo tre tipologie: l'alternanza rafforzata (400 ore), l'impresa formativa simulata, o entrambe. La prima trova riscontro nell'88,8% degli iscritti e diviene quasi esclusiva dal secondo anno con il 98,7% che la sceglie, mentre il culmine è raggiunto nel terzo con il 99,8% dei corsisti. La seconda e la terza modalità si concentrano nel I anno, l'impresa formativa simulata con il 59,1% e la formula mista con il 13,8%; questo andamento si spiega con la giovane età e la minore esperienza degli iscritti che li porta a fare ricorso a tipologie di migliore potenzialità orientativa.*

*Le figure professionali che hanno ottenuto maggiore considerazione sono: l'operatore del benessere (5.178 utenti, pari al 14,7% del totale IeFP), l'operatore della ristorazione (3.250; 13,4%), l'operatore riparatore di veicoli a motore (1.846; 17,1%) e l'operatore elettrico (1.370; 13,7%). Le Regioni che si sono distinte nel finanziamento di più profili lavorativi tra i 22 del Repertorio vanno identificate nella Lombardia (18), nell'Emilia-Romagna (16), nel Friuli-Venezia Giulia (14), nella Toscana (13), nel Veneto (12) e nella Liguria (10).*

*L'apporto del Sistema Duale allo svolgimento del IV anno rappresenta il 54,8% dell'intero sistema della IeFP e registra nel biennio un leggero aumento dello 0,5%. Tra le figure professionali emergono (sostanzialmente in linea con il totale dell'IeFP) quelle del tecnico dell'acconciatura (1.216), del tecnico dei trattamenti estetici (1.066), del tecnico di cucina (979) e del tecnico riparatore di veicoli a motore (866). Fra le Regioni è soprattutto il Centro-Nord a segnalarsi per la trasmissione dei dati.*

### 3.2.2. Gli esiti formativi: i qualificati e i diplomati

*Incominciando dai qualificati, va subito sottolineato che i dati riguardano solo 7 Regioni: Lombardia, Friuli-Venezia Giulia, Liguria, Emilia-Romagna, Lazio, Molise, Sicilia; i motivi di una così ridotta disponibilità di dati vanno ricercati nei tempi dell'emanazione dei bandi e dello svolgimento degli esami finali. Comunque, complessivamente essi ammontano a 6.721; a tale risultato contribuisce principalmente la Lombardia con 5.512 unità, pari all'82% dei qualificati di tutte le Regioni. La quota dei qualificati rispetto agli iscritti è del 72%, un fatto che va considerato come un successo formativo elevato.*

*Venendo agli incroci con le variabili socio-demografiche, la percentuale di quanti hanno raggiunto un'età di 17 anni e oltre risulta maggioritaria (55,7%) rispetto a quella dei 16enni e, pertanto, conferma il dato evidenziato sopra di un'utenza adulta del Sistema Duale. La distribuzione per sesso vede i maschi prevalere tra i qualificati con una quota intorno al 60%. Quanto alla presenza di allievi stranieri, si delinea un andamento piuttosto eterogeneo con il Lazio intorno al 40%, l'Emilia-Romagna al 30% circa, il Friuli-Venezia Giulia al 20% e la Lombardia al 10%.*

*La ripartizione per figure professionali coincide sostanzialmente con quella del totale per cui sono i comparti del benessere e della ristorazione a conquistare i primi posti (rispettivamente: 1,673 e 24,9%; 1,118 e 16,6%). In terza posizione si riscontra l'operatore addetto alla riparazione dei veicoli a motore, mentre in quarta si trovano sia l'operatore della trasformazione agroalimentare sia l'operatore meccanico che, però, nei percorsi tradizionali viene subito dopo il benessere e la ristorazione.*

*Il panorama dei diplomati dispone di dati più completi ed è anche più vario. Le Regioni sono solo 9 e comprendono il Piemonte, la Lombardia, il Veneto, il Friuli-Venezia Giulia, la Liguria, l'Emilia-Romagna, il Lazio, il Molise e la Puglia. Nonostante il numero ridotto, esse registrano una crescita rispetto all'anno passato di oltre mille allievi per cui si arriva a un totale di 7.540.*

*Il successo formativo risulta particolarmente elevato. Infatti, la media raggiunge l'82,3%; se poi si fa riferimento alle singole Regioni si va dal 100% al 75% circa con la sola Puglia che totalizza il 60,7%, ma su tale dato potrebbe aver inciso un ritardo nella realizzazione degli esami che avrebbe impedito di raccogliere con precisione i dati.*

*La quota delle ragazze costituisce il 47,8% ed è più elevata che tra i qualificati. La presenza dei 16enni è maggiore che tra i qualificati, toccando il 48,9%. Quanto agli allievi stranieri, la loro quota raggiunge il 10%.*

*Da ultimo vanno ricordate le figure professionali che risultano più diffuse. Al primo posto si trova il tecnico dell'acconciatura con 1.033 allievi (16,6% del totale dei diplomati), seguito dal tecnico dei trattamenti estetici (884 e 14,2%) e dal*

*tecnico di cucina (8002 e 12,9%). I profili che occupano i primi tre posti sono gli stessi dei corsi della IeFP tradizionale, ma l'ordine è diverso nel senso che tra questi era il tecnico di cucina ad occupare la prima posizione.*

### 3.2.3. Gli IFTS e i percorsi modulari

*Tali offerte si riscontrano solo in due Regioni, l'Emilia-Romagna e la Lombardia, come è avvenuto nel 2017. Infatti, esse possono vantare una lunga tradizione che si qualifica per un'offerta differenziata e per una esperienza consolidata nell'attuazione di percorsi formativi per tecnici superiori.*

*Gli iscritti agli IFTS sono 1.717 di cui 1.193 in Lombardia e 542 in Emilia-Romagna; il totale è superiore a quello del 2017 (1.673), anche se di poco. Pure nel 2018 si riscontra una chiara maggioranza di maschi rispetto alle femmine (61,9% vs 39%). Gli allievi con nazionalità non italiana raggiungono appena il 3,8%, registrando comunque un leggero aumento dello 0,8%, mentre mancano i dati relativi ai disabili.*

*L'offerta in esame prevede una sola modalità di alternanza tra formazione e lavoro e più precisamente quella rafforzata, mirando cioè ad un apprendimento orientato al lavoro mediante una lunga permanenza in azienda. Inoltre, le due Regioni hanno previsto e finanziato molte figure professionali, introducendo una notevole diversificazione dei percorsi: più precisamente la Lombardia ne ha attivate 16 e l'Emilia-Romagna 13 sulle 20 del Repertorio Nazionale. Nel primo caso gli iscritti sono stati più numerosi nelle tecniche dell'amministrazione economico-finanziaria (18,9%) e nelle tecniche di progettazione e realizzazione di processi artigianali e di trasformazione agro-alimentari (10,8%), mentre nel secondo hanno prevalso l'area enogastronomica e quella dell'informatica (rispettivamente 16,6% e 16,4%).*

*Il successo formativo registra una percentuale del 64,8% e la quota sale al 67,6% in Lombardia e scende al 58,6% in Emilia-Romagna. La distribuzione secondo il sesso registra una percentuale più alta di ragazze con la Lombardia al 71,9% e l'Emilia-Romagna al 62%. Riguardo agli stranieri la quota dei certificati si situa al 49,4%.*

*Un'altra tipologia di offerta è costituita da percorsi modulari per i Neet (giovani che non studiano né lavorano), mirati a riallineare le competenze, a facilitare il reinserimento nei percorsi formativi e a far conseguire una qualifica o un diploma o una certificazione IFTS. Anche nel 2018 è la sola Emilia-Romagna che ha finanziato percorsi modulari: essi hanno riguardato 1.759 utenti. I percorsi prevedono 150 ore nei primi due anni e 700 nel terzo. In questo caso la maggioranza è costituita dai maschi (1.221), mentre le femmine si fermano a 538; a loro volta gli stranieri ammontano a 733 e i disabili a 70. I percorsi modulari sono stati conclusi da 1.267 allievi con un tasso di successo del 72%.*

### 3.2.4. Le risorse

*Le risorse impegnate ammontano a 101.343.935 euro e la fonte principale dei finanziamenti è costituita dal MLPS con 66 milioni; nel 2017 quelle erogate sono state quasi 50 milioni, pari al 49,1% del totale impegnato. La Sicilia è la Regione che si distingue per il rapporto migliore tra i due tipi di risorse (80%); segue al secondo posto l'Emilia-Romagna (77%).*

*La destinazione dei fondi impegnati ha riguardato per il 62,6% i corsi triennali della IeFP, per il 23,4% il diploma professionale, per il 7,4% l'IFTS, per il 5,5% i percorsi modulari per i Neet e per lo 0,4% le Azioni di Sistema. Venendo alla destinazione dei fondi erogati, l'andamento appare sostanzialmente in linea con gli impegni presi. Infatti, il 61,7% è stato utilizzato per il triennio della IeFP, il 24% per il IV anno, l'8% per l'IFTS e il 5,8% per i percorsi modulari per i Neet.*

## 3.3. Bilancio e prospettive di futuro per l'IeFP e il Sistema Duale

*Data la presentazione necessariamente dettagliata dei dati relativi all'IeFP e al Sistema Duale, conviene iniziare evidenziando in sintesi gli andamenti principali. Gli aspetti di novità più rilevanti degli ultimi anni che hanno riguardato la filiera della IeFP, caratterizzata dal dualismo tra le IF e gli IPS possono essere individuati nei seguenti: il modello di sussidiarietà introdotto dal Decreto legislativo n. 61/2017, benché non sia ancora del tutto realizzato, tende ad avvicinare gli IPS al modello delle IF riguardo alla didattica, alla personalizzazione, all'orientamento al lavoro, alla laboratorialità e alle competenze; la messa a regime del Sistema Duale non solo ha implicato un aumento consistente dell'offerta del IV anno, ma ha anche riproposto una concezione di IeFP come parte di una più lunga filiera professionalizzante; il rafforzamento dell'alternanza formazione-lavoro ha dato un forte impulso all'attuazione di una maggiore contiguità tra il sistema educativo e quello occupazionale.*

*A queste tendenze di sistema vanno collegati i trend che si riferiscono all'utenza che nel 2017-18 ha registrato 309mila allievi del quadriennio della IeFP di cui 151mila nelle IF e oltre 25mila nei percorsi del duale. In sintesi, i principali orientamenti sono i seguenti: diminuzione per il secondo anno degli iscritti alla sussidiarietà integrativa; prima riduzione degli allievi delle IF dopo anni di crescita; aumento significativo degli allievi del diploma; crescita anche del numero degli iscritti al Sistema Duale, attribuibile al generale apprezzamento dei giovani e delle aziende; permanenza di alcune gravi disparità territoriali rappresentate dalle 6 Regioni che non offrono il diploma e dai territori in cui l'offerta delle IF è assente; domanda da parte del mondo imprenditoriale di più lavoro nelle filiere del sistema educativo; aggiornamento del Repertorio Nazionale di Figure Professionali che, però, va completato sul versante delle "soft skills", in particolare della competenza*

relativa all'imprenditorialità e della elaborazione di strumenti di analisi che permettano di tradurre i dati sui fabbisogni formativi delle imprese in domande di formazione.

*Il Rapporto di monitoraggio non si limita alle analisi e alle interpretazioni, ma aggiunge anche delle proposte. Anzitutto, è d'accordo sul completamento del Repertorio Nazionale nelle direzioni appena accennate. Raccomanda, poi, di risolvere l'annosa problematica dell'instabilità dei flussi finanziari che costituisce la carenza più grave di un sistema che si contraddistingue al medesimo tempo per tanti buoni risultati che ha raggiunto; da questo punto di vista, sarebbe necessario e urgente creare un sistema stabile che superi il meccanismo dei bandi regionali. In aggiunta dovrebbe essere riconosciuta la trasformazione della IeFP da filiera di nicchia a strumento centrale per la professionalizzazione dei giovani, introducendo tra l'altro una connessione diretta tra diploma di IeFP e percorsi ITS, come anche richiesto da Confindustria. Al fine di realizzare queste proposte bisognerà procedere rapidamente ad istituire un tavolo stabile di governance della IeFP in cui il MLPS, il Ministero dell'Istruzione e le Regioni possano incontrarsi periodicamente, prevedendo anche la rappresentanza dell'IeFP. L'urgenza e la necessità dell'attuazione di queste proposte trova una conferma nelle indicazioni per l'Italia che sono state presentate sopra nel monitoraggio dell'UE.*

*Il Rapporto, pur evidenziando nel dibattito tra dimensioni educativa e professionalizzante la tendenza a dare la priorità alla seconda, non ha preso posizione per sostenere la necessità di combattere tale squilibrio in nome del primato della persona. Inoltre, come si è denunciato più volte, il documento in esame non ha avuto il coraggio di dire chiaramente, anche se implicitamente contiene i presupposti dell'affermazione che segue, che bisognerebbe: «(...) superare l'attuale modello di organizzazione dell'istruzione tecnico professionale nel suo complesso, in linea con gli ambiti che caratterizzano i sistemi produttivi del XXI secolo (la tecnologia, l'economia e la finanza, i servizi alla persona e al territorio), eliminando alla radice l'anacronistica distinzione tra i percorsi scolastici di istruzione tecnica e professionale e le sovrapposizioni con quelli di IeFP<sup>11</sup>». In altre parole e più radicalmente bisognerebbe tornare alla riforma Moratti, prevedendo nel secondo ciclo solo tre canali: i licei, gli istituti tecnici e la IeFP.*

<sup>11</sup> FORMA, Ddl "Buona Scuola" e IeFP. Contributo di Forma alle Commissioni Riunite, Roma, 8 aprile 2015, p. 5.

## **B. Impatto del Coronavirus sul Sistema Educativo. Aggiornamento della Situazione in Italia**

*Nell'ultimo numero del 2020 di Rassegna CNOS ci siamo occupati dell'andamento della pandemia in relazione al nostro sistema educativo dalla chiusura delle scuole il 4 marzo sino alla loro apertura a settembre<sup>12</sup>. Questa parte dell'Editoriale fornisce un aggiornamento della situazione nel periodo che va dallo scorso ottobre e la fine di gennaio.*

### **1. Didattica in presenza, a distanza e digitale integrata: quale modello di insegnamento**

*Incominciamo con la descrizione fattuale e giuridica. Nonostante l'arrivo della seconda ondata della pandemia, il DPCM del 19 ottobre confermava che le scuole sarebbero rimaste aperte. Di fronte all'intensificazione del contagio il DPCM del 3 novembre deliberava la chiusura delle scuole secondarie di 2° grado e nelle seconde e terze medie delle zone rosse il ritorno dell'insegnamento a distanza. La riapertura veniva fissata al 7 gennaio, ma il DPCM del 14 gennaio 2021 prevedeva una disciplina diversificata dal 16 gennaio al 5 marzo: le scuole secondarie di 2° grado in zone gialle e arancione dovevano adottare forme flessibili nell'organizzazione dell'attività didattica in modo che a decorrere dal 18 gennaio almeno al 50% e fino al massimo del 70% degli studenti fosse garantito l'insegnamento in presenza, mentre per la restante parte si sarebbe fatto ricorso alla DAD; nelle secondarie di 2° grado delle zone rosse si continuava con la DAD; i corsi di formazione potevano svolgersi solo con modalità a distanza con l'eccezione di quelli su salute e sicurezza e nell'ambito di tirocini, stage e laboratori dove era permessa la formazione in presenza; negli altri casi si applicava la normativa prevista precedentemente.*

*Durante il lockdown di tutte scuole per sei mesi nel 2019-20 e delle secondarie di 2° grado tra novembre 2020 e gennaio 2021 si è cercato di ovviare almeno in parte al problema ricorrendo alla Didattica a Distanza in forme più o meno avanzate sul piano metodologico e tecnologico e in una misura più vasta in paragone alle previsioni. Si è trattato del periodo della "scuola diffusa" che si è effettuata in milioni di abitazioni degli studenti.*

<sup>12</sup> Cfr. MALIZIA G. et alii, *L'impatto del coronavirus sui sistemi educativi. Indicazioni a livello internazionale, europeo, italiano e regionale*, in «Rassegna CNOS», 36 (2020), n. 3, pp. 71-93. Per l'aggiornamento cfr. i numeri online di «Tuttoscuola», «Scuola 7», «Il Sussidiario», «Nuovi Lavori» e «Vita», dei mesi ottobre 2020-gennaio 2021.

*Se da un lato si è riusciti a recuperare una parte dei milioni di ore di insegnamento perse – e non sono mancate neppure casi di eccellenza –, dall'altro le carenze sono state notevoli sul piano sia infrastrutturale che della formazione metodologica del personale insegnante. Le reazioni della maggioranza dei sindacati dei docenti e di parte dei pedagogisti è stata di condanna senza appello della DAD e nello stesso tempo si è affermata l'insostituibilità dell'insegnamento in presenza.*

*A sua volta, il Ministro Lucia Azzolina è passato dall'iniziale interesse per la DAD al sostegno pieno al ritorno all'insegnamento in presenza, per assumere da ultimo una posizione più equilibrata, anche per coerenza con gli impegni presi in Parlamento e contenuti nel programma del Movimento 5 Stelle, in favore della digitalizzazione delle scuole. Di conseguenza, ha autorizzato la pubblicazione delle Linee Guida per l'attivazione della Didattica Digitale Integrata (DDI)<sup>13</sup> che prevedeva la possibilità di attività in DAD subordinate e complementari a quelle in presenza. A parere del Ministro, la DAD ha consentito alle scuole di affrontare le problematiche della pandemia, mettendo in risalto coraggio e creatività. Inoltre, la DAD e la DDI offrono l'opportunità di accelerare l'innovazione che, però, esige tra le condizioni assolutamente necessarie una formazione adeguata degli insegnanti.*

*Comunque, il problema di fondo non è didattica in presenza o DAD/DDI, ma si pone tra una impostazione trasmissiva, "disciplinarista", rigida e organizzata burocraticamente e una multidisciplinare e cross-mediale, che si focalizza sull'apprendimento partecipato e su modalità flessibili di gestione. È la seconda che avrebbe permesso di avviare la scuola del futuro a partire dalla DAD/DDI, opportunità che però non è stata finora colta. Certamente, l'impostazione innovativa appena accennata dovrà ispirarsi ai principi pedagogici dell'inclusione, della personalizzazione, del riconoscimento della molteplicità delle intelligenze e della valutazione formativa. Non si tratta di abbandonare l'insegnamento in presenza per sostituirlo con quello a distanza, ma di allargarne la sfera di azione e di aumentarne l'efficacia adottando un'impostazione mista.*

*Come si è precisato nel numero precedente della Rivista, tale modello didattico va inquadrato: «in una visione neo-umanistica e solidaristica, basata su due paradigmi. Il primo è quello della scuola della persona: ciò significa che la finalità principale consiste nello sviluppo della persona in tutte le sue dimensioni [...]. Il compito primario della società va ricercato nel garantire un ambiente che favorisca l'educazione dei singoli soggetti. A sua volta, lo Stato svolge un ruolo*

<sup>13</sup> «La didattica digitale integrata, intesa come metodologia innovativa di insegnamento-apprendimento, è rivolta a tutti gli studenti della scuola secondaria di II grado, come modalità didattica complementare che integra la tradizionale esperienza di scuola in presenza, nonché, in caso di nuovo lockdown, agli alunni di tutti i gradi di scuola [...]». MI, *Linee guida per la didattica digitale integrata*, in *Linee\_Guida\_DDI\_POST\_CSPI* (miur.gov.it), Roma, 7 agosto 2020, p. 2.

molto rilevante che consiste nella diffusione dell'istruzione e nello sviluppo della cultura [...] e dovrà garantire a tutti i cittadini le risorse necessarie per la formazione mediante il buon funzionamento del sistema educativo e il rispetto delle libertà sociali e del pluralismo. Un altro caposaldo è la natura comunitaria della scuola. Ciò vuol dire che i rapporti tra le persone che ne sono parte integrante assumono un'importanza fondamentale e devono essere caratterizzati da contenuti ricchi di significati culturali e anche affettivi e non solo da relazioni anonime»<sup>14</sup>.

## **2. Problemi e prospettive di docenti, studenti e famiglie**

*Un impatto negativo della pandemia va identificato nella crescita del precariato. La diffusione del Covid-19 è riuscita a bloccare i concorsi per l'assunzione di circa 75mila insegnanti, mentre non impedisce i pensionamenti. È praticamente impossibile che i concorsi ordinari per la scuola dell'infanzia, per la primaria e per la secondaria possano concludersi in tempo per la nomina dei vincitori nel settembre 2021; l'unica eccezione potrebbe riguardare gli 8-10mila docenti del concorso straordinario della secondaria.*

*Al contrario il numero dei posti vacanti continua ad aumentare. Le richieste di pensionamento per il 2021 ammontano quasi a 28.000 e riguardano principalmente il Nord, ma una parte consistente non potrà essere coperta da docenti di nuova nomina. L'esperienza negativa dello scorso settembre non fa ben sperare perché, sebbene il Ministero dell'Economia e delle Finanze avesse autorizzato il reclutamento di 84mila insegnanti, tuttavia si è riusciti a coprire appena poco più di 18mila posti per cui si è dovuto ricorrere ad oltre 66mila supplenze annuali, a cui si sono aggiunte altre circa 70mila supplenze per posti di sostegno in deroga e parecchie migliaia per posti disponibili negli organici di fatto. Pertanto, se nel 2020-21 il precariato ha riguardato il 25% quasi del personale scolastico, che costituisce una quota del tutto eccezionale, le prospettive per il 2021-22 si presentano ancora più fosche.*

*Non può mancare una breve menzione di una categoria di docenti in particolare difficoltà, quelli di sostegno cioè. Per effetto del DPCM del 3 novembre, almeno 68mila, pari al 40% del totale, sono stati costretti a insegnare a distanza per 111mila disabili delle secondarie di 2° grado, con la discutibile possibilità di una frequenza in presenza solo per loro, di cui si parlerà successivamente a proposito della situazione degli allievi. Già, però, la condizione dei docenti è preoccupante perché 35mila risultano precari, la maggior parte deve operare con alunni diffe-*

<sup>14</sup> MALIZIA G. et alii, o.c., pp. 85-86.

renti da quelli dell'anno scorso, un numero non ben definito manca di specializzazione e sono privati dell'interazione con gli altri colleghi della classe, per cui il lavoro in team risulta meno efficace.

Venendo agli studenti, tra gli aspetti della scuola durante la pandemia che essi valutano positivamente vanno menzionati la flessibilità degli orari e la partecipazione alla definizione del calendario con i docenti (58%), l'opportunità di costituire classi di recupero e il ricorso al materiale didattico on-line come integrazione ai manuali (37%)<sup>15</sup>. Circa 6 allievi su 10 non hanno incontrato problemi nell'insegnamento a distanza; tuttavia, 1 su 3 ha trovato delle difficoltà e, di conseguenza, 3 su 5 hanno provato stress nello studio.

Una ricerca realizzata da Ipsos ha constatato che secondo gli allievi della secondaria di 2° grado il 28% delle classi avrebbe registrato almeno un abbandono dal momento in cui per effetto del Covid-19 è stato pregiudicato l'insegnamento in presenza<sup>16</sup>. Pertanto, nel 2019-20 almeno 34mila studenti avrebbero lasciato la scuola. Se poi si fa un confronto tra gli iscritti nel 2020-21 e quelli di cinque anni prima risulta che tra il primo e il quinto avrebbero abbandonato in 127mila, pari al 21,3% che potrebbero salire, aggiungendo i 34mila a 160mila o il 27% circa.

Venendo ai 111mila disabili della secondaria di 2° grado, da novembre sono stati coinvolti nella Didattica a Distanza con due difficoltà: gli insegnanti di sostegno non possono effettuare quegli interventi quotidiani che consentirebbero agli studenti di agire con autonomia operativa; gli allievi, senza il supporto di un adulto, spesso non sono capaci di servirsi dei dispositivi tecnologici. È vero che è stata prevista la possibilità della frequenza per gli allievi disabili, ma la prospettiva di scuole vuote con la sola presenza dei disabili ha fatto parlare di un ritorno alle scuole speciali.

Non c'è dubbio che la maggioranza degli studenti richiedeva da tempo di poter frequentare le scuole in presenza come risulta dalle lettere, dai sit-in, dai flashmob e dalle occupazioni; al tempo stesso però si esigeva che questo avvenisse in condizioni di sicurezza, chiarezza, regole, tempi sicuri per la modalità dell'insegnamento<sup>17</sup>. Questo andamento potrebbe spiegare perché secondo un sondaggio l'80% quasi degli allievi della secondaria di 2° grado abbia appoggiato il posticipo da parte di quasi tutte le Regioni della riapertura delle superiori (non il 7 gennaio, ma il 18). Sarebbe però un errore non prendere in considerazione la profonda voglia di scuola e, quindi, il rientro dovrebbe avvenire alle condizioni richiamate sopra pena reazioni incontrollate dei giovani.

<sup>15</sup> Cfr. UNICEF, *The future we want*, (7 luglio 2020), in <https://www.unicef.it/media/future-we-want-manifesto-dei-giovanissimi-per-il-post-covid/> (19.02.2021).

<sup>16</sup> Cfr. *Il lockdown incrementa gli abbandoni*, in «Tuttoscuola», (gennaio 2021), n. 3.

<sup>17</sup> Cfr. *Pandemia e occupazione delle scuole*, in «Tuttoscuola», (25 gennaio 2021), n. 6.

*Non sono neppure mancate le opinioni dei genitori. Secondo un'indagine realizzata in base al progetto europeo "Deecip" (Digitised Education of Parents for Children Protection)<sup>18</sup>, durante la pandemia essi hanno sperimentato problematiche non facili con i figli e hanno avuto la sensazione di non essere ascoltati da loro e anche di incontrare difficoltà nel riservare uno spazio per sé stessi. Comunque, il 70% che si è espresso in questo senso ha dichiarato di aver passato non solo momenti di ansia e preoccupazione, ma anche di grande serenità e positività nei rapporti con i figli.*

### **3. La relazione tra scuole e diffusione della pandemia**

*Il 4 gennaio è stato pubblicato il rapporto dell'Istituto Superiore di Sanità circa l'incidenza delle scuole sui contagi: ne riportiamo qui di seguito due brani significativi<sup>19</sup>. «Pur con le scuole del primo ciclo sempre in presenza, salvo che su alcuni territori regionali, la curva epidemica mostra a partire da metà novembre un decremento, evidenziando un impatto sicuramente limitato dell'apertura delle scuole di primo ciclo sull'andamento dei contagi. Le riaperture scolastiche pur contribuendo ad aumentare l'incidenza del Covid-19, causano incrementi contenuti che non provocano una crescita epidemica diffusa. [...] Allo stato attuale delle conoscenze le scuole sembrano essere ambienti relativamente sicuri, purché si continui ad adottare una serie di precauzioni ormai consolidate quali indossare la mascherina, lavarsi le mani, ventilare le aule, e si ritiene che il loro ruolo nell'accelerare la trasmissione del coronavirus in Europa sia limitato. L'esperienza di altri Paesi, inoltre, mostra che il mantenimento di un'istruzione scolastica in presenza dipende dal successo delle misure preventive adottate nella comunità più ampia».*

### **4. La situazione della IeFP e la diffusione della pandemia**

*Diversamente da quanto ampiamente documentato sull'avvio dell'anno scolastico, risulta molto carente la documentazione sull'avvio dell'anno formativo 2020/2021.*

<sup>18</sup> Cfr. *Covid: I rischi del lockdown in famiglia*, in «Virgilio», (8 novembre 2020), [https://www.laleggepertutti.it/444058\\_covid-i-rischi-del-lockdown-in-famiglia](https://www.laleggepertutti.it/444058_covid-i-rischi-del-lockdown-in-famiglia) (19.022021).

<sup>19</sup> REDAZIONE DI VITA, *Scuole e contagi, finalmente il rapporto di monitoraggio*, in «VITA», (4 gennaio 2021), n. 05.

*Per colmare questa lacuna la Sede Nazionale CNOS-FAP ha promosso una ricerca<sup>20</sup> per raccogliere le indicazioni regionali sull'avvio dell'a.f. 2020/2021, indagare sull'organizzazione dei Centri di Formazione Professionale (CFP), analizzare la situazione della digitalizzazione presente nei CFP.*

*Globalmente si può affermare che dalla ricerca emerge la costante carenza di una regia nazionale atta a dare soluzioni omogenee a problematiche comuni a tutti gli allievi della IeFP che, come i frequentanti della scuola, sono in obbligo di istruzione.*

*Più in particolare, sul primo punto la ricerca mette in evidenza la costante differenziazione che è presente nelle Regioni circa la data di avvio dell'a.f., i vincoli connessi alla organizzazione dei corsi, le modalità assunte nella didattica (in presenza, in FAD, project work, ecc.), eventuali contributi finanziari specifici legati alla situazione pandemica. La differenziazione territoriale di questi aspetti rispecchia quanto è ormai ampiamente documentato anche nei Rapporti elaborati sulla IeFP dagli Istituti di ricerca.*

*Sul secondo e terzo aspetto si rileva che i CFP hanno ottemperato a quanto previsto dalla normativa (es. la costituzione di un comitato di vigilanza Covid-19), mentre hanno sviluppato le attività formative tenendo conto delle varie iniziative assunte o non assunte dalle singole Regioni dal momento che il Governo nazionale, pur in presenza di richieste da parte degli Enti aderenti a FORMA e CENFOP, nessun provvedimento aveva adottato in tal senso. La ricerca ha documentato la carenza infrastrutturale sottesa allo svolgimento delle azioni formative in FAD soprattutto sul versante allievi, lacuna evidenziata in varie aree del Paese. Non tutte le Regioni hanno colmato questa lacuna.*

*In conclusione, anche questa ricerca ha confermato quanto gli Enti aderenti a FORMA e CENFOP in più circostanze hanno lamentato: la notevole assenza di attenzione da parte delle Istituzioni verso una porzione di popolazione che pure è, al pari dei giovani che frequentano le istituzioni scolastiche, nel diritto/dovere di frequentare la IeFP per le medesime finalità, quella di conseguire un titolo di studio spendibile ai fini della istruzione obbligatoria e della occupazione.*

<sup>20</sup> CNOS-FAP – PTSCLAS, *Modelli didattici e organizzativi per l'avvio dell'a.f. 2020/2021*, paper 10 novembre 2020.

## C. Alcune caratteristiche del Piano editoriale 2021

*Il lettore troverà nei tre numeri della Rivista una stimolante proposta del prof. don Pascual Chávez Villanueva, Rettore Maggiore emerito della Congregazione Salesiana, su quale educazione si rende necessaria per questo particolare contesto.*

*Rassegna CNOS offrirà, inoltre, uno strumento nuovo. Su un futuro che viene descritto da più parti complesso, difficile da interpretare e, per tanti aspetti, inedito, la Rivista proporrà alcune parole chiave, descritte in modo sintetico, per accompagnare il lettore nella informazione e interpretazione di aspetti fondamentali dell'attuale contesto.*

*La Rivista, inoltre, proporrà al lettore articoli che permetteranno di conoscere sperimentazioni ed esperienze di eccellenza presenti nella rete della Federazione CNOS-FAP, utili per stimolare al rinnovamento e guardare con fiducia al futuro.*

*Nel primo numero, infine, il Comitato scientifico della Rivista ha sentito il dovere di rendere omaggio a don **Felice Rizzini**, un salesiano recentemente scomparso che ha lasciato, con la sua lunga presidenza (dal 28 novembre 1986 al 27 ottobre 1995), un'impronta qualificata e, ancora oggi, attuale.*

# Per ricordare: don Felice Rizzini

Don Felice è stato Presidente della Federazione CNOS-FAP dal 28 novembre 1986 al 27 ottobre 1995.

Il Comitato scientifico di Rassegna CNOS ritiene doveroso ricordare il suo lavoro intenso e appassionato nel ruolo di Presidente della Federazione CNOS-FAP, nella Condirezione della Rivista Rassegna CNOS e nella sua azione all'interno della Confederazione Nazionale Formazione Aggiornamento Professionale (CONFAP) con il ruolo di Vice Presidente prima e Segretario poi.



Don Felice Rizzini (23.06.1922-15.08.2020)

I 9 anni della sua presidenza sono stati intensi sia per il lavoro svolto all'interno della Federazione CNOS-FAP che per la sua presenza attiva nel contesto ecclesiale, politico e sociale italiano, con lo sguardo aperto anche all'Europa. Ha lavorato per consolidare la Federazione CNOS-FAP sotto gli aspetti culturali, pedagogici, organizzativi e comunicativi; ha guidato la Federazione, soprattutto attraverso la Rivista Rassegna CNOS, nel "tormentato" dibattito della riforma della scuola secondaria superiore ed il conseguente tema dell'innalzamento dell'obbligo di istruzione connesso al ruolo della formazione professionale regionale; promuovendo studi e ricerche, ha pubblicato testi significativi sul modello di Centro di Formazione Professionale che auspicava "polifunzionale" anziché "agenziale", in quanto tale modello sarebbe diventato, a suo modo di vedere, specchio e riflesso di una visione di formazione professionale regionale; non ha fatto mancare, infine, la sua azione di stimolo e di proposte in occasione delle fasi di tre rinnovi contrattuali (1986-1989; 1989-1991; 1994-1997).

Gli estensori di questa memoria hanno tratto dai verbali della Federazione e dagli Editoriali della Rivista Rassegna CNOS alcuni passaggi che sono apparsi si-

gnificativi ed attuali per "ricordare" la sua azione, "caratterizzare" il suo stile e "ringraziarlo" per il suo lavoro appassionato.

## Gli inizi: le sue linee programmatiche

Ci piace riportare l'esordio della sua azione nel ruolo di Presidente riportato nell'Editoriale 1/1987.

*È stato eletto il prof. don Felice Rizzini, proveniente da una lunga esperienza di vita e di governo in diverse Opere Salesiane ed a vari livelli. A lui con l'augurio cordiale è stato assicurato da parte di tutte le componenti e gli organi dell'Ente il pieno appoggio.*

*Al momento della assunzione del nuovo incarico egli ha tracciato brevemente le linee politiche della sua azione in tre parole chiave: **chiarezza** di rapporti, **solidarietà** e **collaborazione** nell'ambito dell'Ente, con la Federazione e Associazioni promosse dall'Ente, e nei rapporti «esterni».*

*In un momento, come il nostro, si potranno affrontare i problemi del rinnovamento, solo se da parte di tutti, dirigenti e operatori, giovani e famiglie, il fatto educativo viene assunto nella sua globalità. Pur essendo indispensabile per l'efficienza dell'agire distribuire il lavoro con ruoli, competenze e responsabilità diverse, la specificità non deve essere vissuta a danno della globalità e della solidarietà che ne consegue.*

## Le attività nel CNOS-FAP e la proposta del CFP polifunzionale

Il brano riportato, tratto dai Verbali della Federazione, riassume bene l'azione della Federazione CNOS-FAP ad intra e ad extra CNOS-FAP guidata dal Presidente negli Anni Novanta del secolo scorso:

- a. *Le linee fondamentali della politica della Federazione CNOS-FAP agli inizi degli Anni '90 possono essere sintetizzate nei seguenti orientamenti assunti a livello di Assemblee Generali e di Consigli Direttivi Nazionali della Federazione medesima: un serio impegno da parte di tutti i membri della Federazione, secondo ruoli e responsabilità diversi, coinvolgendo allievi e genitori, per approfondire i valori caratterizzanti l'attività formativa salesiana. [...]*
- b. *[...] le iniziative assunte perché l'elevamento dell'istruzione obbligatoria dai quattordici ai sedici anni possa essere soddisfatto in una pluralità di canali, compreso quello della Formazione Professionale. [...]*
- c. *La qualificazione del personale, salesiano e laico impegnando: il singolo CFP a diventare fulcro della formazione permanente dello stesso; le Sedi Regionali a progettare un piano regionale adeguato; e la Sede Nazionale ad organizzare con i Settori Professionali, corsi di qualificazione di aggiornamento, seminari di studio e convegni, ed a riservare negli incontri, previsti dagli statuti e dai regolamenti, temi formativi. A questo scopo vengono ulteriormente valorizzati: la rivista «Rassegna CNOS»; gli studi-ricerche del Laboratorio CNOS; la sperimentazione di nuovi testi e sussidi multimediali [...]*
- d. *il potenziamento degli organismi nazionali, regionali e locali con personale specializzato e con attrezzature aggiornate e la valorizzazione delle strutture associative, conforme allo statuto ed ai vari regolamenti».*

[...] L'aspetto più innovativo dell'attività del CNOS-FAP nei primi Anni '90 va identificata nella elaborazione di un nuovo modello organizzativo del CFP. Come si è osservato sopra, i CFP erano stati raggiunti agli inizi della decade '90 da fenomeni di involuzione burocratica (ISFOL, 1995). Infatti, non infrequentemente si notava una focalizzazione eccessiva sui bisogni degli operatori a scapito dei destinatari; inoltre, non mancavano casi in cui si privilegiava il controllo normativo sulle procedure rispetto alla verifica sostanziale sui risultati. In reazione a questi segnali degenerativi si andava diffondendo l'esigenza di elaborare un modello alternativo al CFP tradizionale. A tal fine il Laboratorio "Studi e Ricerche" del CNOS-FAP ha realizzato nella prima metà degli Anni '90 quattro ricerche, tre su finanziamento del Ministero del Lavoro (Malizia et al., 1991 e 1993; Malizia et al., 1996) – rispettivamente sul coordinatore progettista, su quello di settore/processo e sul direttore e lo staff di direzione – e una dello stesso CNOS-FAP sul coordinatore delle attività di orientamento (Pellerey – Sarti, 1991). Sulla base dei risultati di tali investigazioni è stato possibile elaborare un modello di organizzazione delle azioni di FP che si qualifica per essere al tempo stesso formativo, comunitario, progettuale, coordinato, aperto, flessibile e qualificato (Malizia et al., 1993). In sostanza si tratta del modello del CFP polifunzionale che, mentre da una parte cerca con la pluralità delle sue offerte di adeguarsi alla complessità della società odierna, dall'altra non rinuncia, anzi mira a rafforzare il suo ruolo formativo al servizio di una gamma molto ampia di destinatari. Esso si contrappone alla formula dell'agenzia formativa (ISFOL, 1995) che però non sembra trovare il conforto dei dati delle ricerche menzionate sopra. I risultati di tale impegno associativo hanno costituito il quadro di riferimento entro il quale si è collocato anche un articolo (n.7) del CCNL della formazione professionale convenzionata (1994-1997).

## **Il dibattito sull'innalzamento dell'istruzione obbligatoria**

In Italia, il dibattito sull'istruzione obbligatoria ha occupato un lungo periodo. Don Felice Rizzini non ha avuto la soddisfazione di assistere ad un primo risultato conseguito nel 2003 con la Legge 53/03. La sua azione è stata, comunque, costante e coinvolgente.

Si riporta, qui, la sua azione che ha impegnato tutti i Salesiani Ispettori dell'Italia sulla proposta del CNOS-FAP e documentata in Rassegna CNOS (3/1991):

*L'innalzamento dell'istruzione obbligatoria. Indicazioni degli Ispettori Salesiani d'Italia. Gli Ispettori Salesiani d'Italia, riuniti in conferenza a Roma nei giorni, 7, 8, 9, gennaio 1991, avendo affrontato il problema dell'innalzamento dell'obbligo di istruzione da otto a dieci anni, si sono così pronunciati:*

1. *Sentono l'urgenza di un provvedimento legislativo per il prolungamento dell'obbligo, che assicuri a tutti i giovani una base culturale più consistente per la piena valorizzazione del giovane, per un suo più maturo inserimento sociale e per una risposta più efficace alle esigenze del mondo del lavoro.*
2. *Circa le modalità di assolvimento dell'obbligo prolungato, chiedono che sia assunta come uno dei criteri fondamentali l'attenzione alle implicanze educative, e alla differenziata domanda formativa proveniente dai giovani stessi.*

3. *Condividono sostanzialmente le modalità di assolvimento dell'obbligo prolungato, individuate nella Proposta di Legge Casati-Tesini per la pluralità e la qualità delle risorse formative ivi offerte, comprese idonee strutture del sistema regionale di formazione professionale. Infatti risultano coerenti con gli obiettivi personali e sociali che l'istruzione obbligatoria prolungata tende a conseguire negli altri Paesi della Comunità Europea.*
4. *Avvertono nelle elaborazioni di proposte legislative in corso che prevedono di utilizzare moduli integrativi di formazione professionale all'interno dell'unico canale scolastico obbligatorio mortificata l'identità e la coerenza metodologica di risorse di formazione professionale, sostanzialmente inevasa la domanda formativa dei giovani e una grave disattenzione alle attitudini differenziate di apprendimento che, specie nella fascia di età considerata, connotano peculiarmente gli atteggiamenti e le aspirazioni di molti adolescenti.*
5. *Tali proposte legislative appaiono come soluzioni di compromesso, culturalmente e politicamente lontane dai processi innovativi oggi già integrati nel sistema regionale di formazione professionale. In esso, infatti, si conservano dimensioni culturali, educative, progettuali, metodologiche, didattiche e tecnologiche che sono autentiche risorse formative, qualificanti e motivanti non solo per i giovani, ma anche per le loro famiglie.*
6. *Fanno notare che:*
  - *nel 1989-90, 148.392 giovani hanno frequentato le iniziative di formazione professionale regionale di prima qualificazione (cfr. Rapporto ISFOL 1990) e, nelle diverse inchieste, oltre il 70% di questi giovani ha dichiarato la propria soddisfazione per tale scelta;*
  - *una quota dei giovani che frequentano le iniziative regionali di formazione professionale, una volta conseguita la qualifica, rientra nel sistema scolastico, mentre altre trovano immediata e coerente occupazione nel mondo del lavoro.*

*Non credono che si possa ragionevolmente negare la legittimità di tale scelta, che è trovata dai giovani e dalle famiglie corrispondente alle loro attese; non preclude il proseguimento della formazione ed assicura una coerenza tra qualifica e occupazione, in prospettiva di formazione continua.*
7. *Inoltre sottolineano che anche lo stesso fenomeno dell'abbandono della Scuola Media, senza averne ottenuto la licenza (6%), il non accesso al biennio da parte dei licenziati della Scuola Media (19%) e l'estromissione dal biennio della Scuola Secondaria Superiore (15%) (il 40% circa di ogni leva scolastica) costituiscono elementi reali su cui riflettere prima di attribuire alla sola scuola l'onere di motivare alla prosecuzione di impegni scolastici ulteriori e obbligatori per tutti. La recente indagine CENSIS su tali fenomeni rileva che la metà dei giovani, che sono in questa situazione, sarebbe disposta a riprendere il proprio cammino formativo, purché in strutture che portino alla qualificazione orientata allo sbocco occupazionale.*
8. *Gli interventi di formazione professionale, progettati con flessibilità e gradualità attraverso moduli che individuano reali obiettivi formativi verificabili in itinere nelle aree culturale-scientifica, tecnico-operativa, sembrano costituire un patrimonio utile al confronto con il sistema scolastico stesso e una risposta coerente alle richieste di tali giovani, come hanno dimostrato le molteplici sperimentazioni realizzate negli ultimi anni.*
9. *Dati la complessità dei fenomeni riguardanti l'innalzamento dell'obbligo che comportano la collaborazione di tutte le forze esistenti, e insieme i risultati conseguiti con le sperimentazioni nel sistema formativo regionale, gli Ispettori Salesiani d'Italia, ispirandosi alla non breve esperienza formativa professionale salesiana, riconosciuta oltre che in Italia in tante altre Nazioni, mentre sottolineano la motivazione educativa di questo loro intervento, auspicano che anche le idonee iniziative di formazione professionale possano costituire una delle risorse possibili per l'innalzamento dell'obbligo di istruzione nel nostro Paese.*

*Roma, 31 gennaio 1991*

## **Il giudizio su don Felice Rizzini di chi gli è succeduto**

Si riporta, per concludere, il pensiero del suo successore nel ruolo di Presidente, don Stefano Colombo riportato nell'editoriale 1/1996:

*Il vertice del CNOS-FAP, come sapete, è stato rinnovato. Dopo nove anni di presidenza, il Prof. don Felice Rizzini ha lasciato l'incarico, che con tanto impegno e dedizione aveva portato avanti.*

*Lo ringraziamo per l'immensa mole di lavoro svolto, per la passione e la competenza con cui ha promosso la Formazione Professionale, sia per quanto concerne la formazione permanente degli operatori e dei responsabili, sia per le tante battaglie culturali e politiche sostenute, in questo periodo di forti mutazioni e di debolezza culturale e pedagogica.*

*Lo stesso impegno ha profuso nella Confederazione degli Enti di Formazione Professionale di ispirazione cristiana CONFAP, di cui è stato prima Vicepresidente e poi Segretario, attraverso la quale ha portato avanti, a livello ecclesiale e politico, le istanze della formazione professionale, con particolare attenzione al mondo giovanile.*

*La nostra rivista gli deve moltissimo, non solo per il contributo di idee e di proposte, ma anche per l'instancabile impegno organizzativo, per la sollecitudine con cui ha seguito e curato ogni numero, per lo sforzo con cui ha cercato di diffonderla, come strumento di animazione e di formazione, tra gli operatori della Federazione e tra tutti coloro che si interessano di FP.*

*Un sincero grazie da parte di tutta la redazione, degli amici e degli operatori, che hanno avuto modo di collaborare con lui e di apprezzare la qualità della sua gestione, sempre attenta alle persone e ai contenuti e sempre ben mirata a obiettivi concreti e di rilevante interesse educativo.*



# L'emergenza educativa

PASCUAL CHÁVEZ VILLANUEVA<sup>1</sup>

«Oggi, in realtà, ogni opera di educazione sembra diventare sempre più ardua e precaria. Si parla perciò di una grande "emergenza educativa", della crescente difficoltà che s'incontra nel trasmettere alle nuove generazioni i valori-base dell'esistenza e di un retto comportamento, difficoltà che coinvolge sia la scuola sia la famiglia e si può dire ogni altro organismo che si prefigga scopi educativi. Possiamo aggiungere che si tratta di un'emergenza inevitabile». Le parole di Papa Benedetto XVI, pronunciate in occasione del discorso alla diocesi di Roma nel giugno del 2007, costituiscono una forte provocazione ad affrontare un tema che spesso si rimanda volentieri per le difficoltà che comporta.

Tuttavia, si deve dire che è da millenni che – anche se con parole diverse – si parla della difficoltà di educare e delle sfide che ne scaturiscono. Basta ricordare 4 citazioni sull'educazione lungo la storia:

1. *"La nostra gioventù ama il lusso è maleducata, si burla dell'autorità e non ha alcun rispetto degli anziani. I bambini di oggi sono dei tiranni, non si alzano quando un vecchio entra in una stanza e rispondono male ai genitori. In una parola sono cattivi"* (Socrate 450 a.C.).
2. *"Non c'è più alcuna speranza per l'avvenire del nostro paese se la gioventù di oggi prenderà il potere domani, poiché questa gioventù è insopportabile, senza ritegno, terribile"* (Esiodo 720 a.C.).
3. *"Il nostro mondo ha raggiunto uno stadio critico, i ragazzi non ascoltano più i loro genitori. La fine del mondo non può essere lontana"* (Un sacerdote dell'antico Egitto 2000 a.C.).
4. *"Questa gioventù è marcia nel profondo del cuore. I giovani di oggi sono maligni e pigri. Non saranno mai come la gioventù di una volta. Quelli di oggi non saranno capaci di mantenere la nostra cultura"* (Incisione su un vaso di argilla nell'antica Babilonia 3000 a.C.).

Tutto questo per dire che ogni epoca ha le sue emergenze educative. Sappiamo che anche Don Bosco si è significativamente misurato con le sfide educative del suo tempo, inventando soluzioni creative e innovative, come hanno fatto tutti i grandi educatori nel corso dei secoli, convinti che si possa trasformare il mondo e la storia attraverso l'educazione.

<sup>1</sup> Rettore Maggiore emerito della Congregazione Salesiana.

Oggi è dunque normale che si parli in molte sedi di *emergenza educativa*, in riferimento alla crisi morale e sociale, alle esigenze della globalizzazione, ad un rincorrersi di dinamismi sempre più veloci a causa del gigantesco sviluppo scientifico e tecnologico, in cui si modifica il rapporto con lo spazio e con il tempo. Gli stessi documenti degli Organismi internazionali (UNESCO, OCSE, UE) che si occupano di educazione individuano alcuni punti di attenzione ritenuti ineludibili. Il lavoro degli educatori ed insegnanti non può collocarsi fuori da tale panorama, anche se non è pensabile che ciascuno – da solo – possa portare il peso di tali emergenze. Il problema è che spesso le chiavi di lettura (i paradigmi pedagogici) per inserirsi in quella che viene definita *società della conoscenza*, sono a loro volta di tipo “funzionalistico” e corrono il rischio di rendere ancora più profonda l'emergenza educativa. Cogliere la sfida educativa ad occhi aperti non significa abbandonarsi alla sterile lamentazione, ma lasciarsi “sfidare” dalle difficoltà per rilanciare con speranza, visto che la speranza è l'anima dell'educazione. Educare è sempre un atto di speranza, perché genera cultura.

A questo punto, non è difficile vedere le grandi sfide che la situazione odierna, sociale, economica, culturale, politica, religiosa, presenta all'educazione, e come questa abbia un ruolo importante per venire incontro alle esigenze della umanità e del futuro.

Tutto questo fa sì che l'educazione debba partire dalla realtà in cui, a modo di palcoscenico, abitano i giovani di oggi, e che i progetti educativi debbano essere più rispondenti a tutte le dimensioni della persona e non solo all'adempimento di un curriculum scolastico o delle grandi tendenze all'invenzione, l'innovazione, la connettività, l'intelligenza artificiale e la realtà virtuale. E quando parlo di educazione non parlo solo di scuola, ma di tutto quanto in famiglia, nella società e nello stato dovrebbe aiutare a porre i giovani nella posizione giusta per la loro crescita personale in tutte le loro dimensioni, per lo sviluppo dei loro talenti e il raggiungimento della loro vocazione o sogno. Insomma, in educazione o tutto educa o tutto diseduca. Da qui il bisogno di un patto educativo!

## **Al recupero di una formazione umana integrale**

Nel suo libro *“Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica”* Martha C. Nussbaum<sup>2</sup> scrive che oggi stiamo assistendo a una crisi strisciante, di enormi proporzioni e di portata globale, tanto più inosserva-

<sup>2</sup> NUSSBAUM M.C., *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Società editrice il Mulino, 2010.

ta quanto più dannosa per il futuro della democrazia: la crisi dell'istruzione. Sedotti dall'imperativo della crescita economica e dalle logiche contabili a breve termine, molti Paesi infliggono pesanti tagli agli studi umanistici ed artistici a favore di abilità tecniche e conoscenze pratico-scientifiche. E così, consapevoli che il mondo è cambiato profondamente a causa dell'imponente sviluppo scientifico e tecnico, ritengono decisamente che il mondo necessiti non di persone che interpretino la realtà ma che la facciano funzionare. Ciò che capita tuttavia, – e coloro che hanno a che vedere con l'educazione delle nuove generazioni lo sanno per esperienza propria – è che mentre il mondo si fa più grande e complesso, gli strumenti per capirlo si fanno più poveri e rudimentali; mentre l'innovazione chiede intelligenze flessibili, aperte e creative, l'istruzione si ripiega su poche nozioni stereotipate. Non si tratta di difendere una presunta superiorità della cultura classica su quella scientifica, bensì di mantenere l'accesso a quella conoscenza che nutre la libertà di pensiero e di parola, l'autonomia del giudizio, la forza dell'immaginazione come altrettante precondizioni per una umanità matura e responsabile, in altre parole la formazione della persona, del cittadino, del professionale.

“Ci troviamo – scrive la Nussbaum – nel bel mezzo di una crisi di proporzioni inedite e di portata globale. Non mi riferisco alla crisi economica che è iniziata nel 2008 [...] Mi riferisco invece a una crisi che passa inosservata, che lavora in silenzio, come un cancro; una crisi destinata ad essere, in prospettiva, ben più dannosa per il futuro della democrazia: la crisi mondiale dell'istruzione. Sono in corso radicali cambiamenti riguardo a ciò che le società democratiche insegnano ai loro giovani e su tali cambiamenti non si riflette abbastanza. Le nazioni sono sempre più attratte dall'idea del profitto; esse e i loro sistemi scolastici stanno accantonando, in maniera del tutto scriteriata, quei saperi che sono indispensabili a mantenere viva la democrazia. Se questa tendenza si protrarrà, i paesi di tutto il mondo ben presto produrranno generazioni di docili macchine anziché cittadini a pieno titolo, in grado di pensare da sé, criticare la tradizione e comprendere il significato delle sofferenze e delle esigenze delle altre persone. Il futuro delle democrazie di tutto il mondo è appeso a un filo”.

Parole come queste dovrebbero mettere in guardia da alcuni dei recenti provvedimenti su Scuola, Centri di Formazione Professionale e Università: i tagli finanziari al nostro sistema educativo, spesso al centro della polemica, non sono che lo strumento di una politica organica e premeditata di riduzione della democrazia in antitesi a come la concepisce la nostra Costituzione, insieme alle Costituzioni dell'Occidente e del resto del mondo, tradizionalmente sollecite verso la formazione dei cittadini, e della loro formazione integrale, ma ora messe in discussione. Per Nussbaum: «...le capacità intellettuali di riflessione e pensiero critico sono fondamentali per mantenere vive e ben salde le democrazie», eppure «...gli studi umanistici e artistici vengono ridimensionati, nell'istruzione primaria e secondaria come in quella universitaria, praticamente in ogni paese del mondo. Visti dai politici come fronzoli superflui, in un'epoca in cui le nazioni devono ta-

*gliare tutto ciò che pare non serva a restare competitivi sul mercato globale, essi stanno rapidamente sparendo dai programmi di studio, così come dalle teste e dai cuori di genitori e allievi».*

*E continua: «...in realtà, anche quelli che potremmo definire come gli aspetti umanistici della scienza e della scienza sociale – l'aspetto creativo, innovativo, e quello di pensiero critico, rigoroso – stanno perdendo terreno, dal momento che i governi preferiscono inseguire il profitto a breve termine garantito dai saperi tecnico-scientifici più idonei a tale scopo. La crisi ci sta di fronte, ma non l'abbiamo ancora guardata in faccia. Andiamo avanti come se niente fosse, quando invece i segni del cambiamento sono evidenti ovunque. Non li abbiamo discussi questi cambiamenti, non li abbiamo scelti, eppure stanno già limitando il nostro futuro».*

Visto che la crescita economica è tanto agognata da tutte le nazioni, specialmente in questi tempi di crisi, non ci si pone troppe domande su dove va l'istruzione e, di conseguenza, dove vanno le società democratiche. Con la corsa al facile guadagno sul mercato mondiale, i valori più preziosi per il futuro della società, specialmente in un'epoca di inquietudine religiosa ed economica, corrono il rischio di andare perduti. La spinta al profitto induce molti leader a pensare che la scienza o la tecnologia siano di cruciale importanza per il futuro dei loro Paesi. Non c'è nulla da obiettare sull'importanza ed esigenza di una eccellente istruzione tecnico-scientifica, e non sarò certo io a suggerire di fermare la ricerca a questo riguardo. La mia preoccupazione è che altre capacità, altrettanto importanti, stiano correndo il rischio di sparire nel vortice della concorrenza: capacità essenziali per la salute di qualsiasi democrazia al suo interno e per la creazione di una cultura mondiale in grado di affrontare con competenza i più urgenti problemi del pianeta. Tali capacità sono associate agli studi umanistici e artistici: la capacità di pensare criticamente, la capacità di trascendere i localismi e di affrontare i problemi mondiali come «cittadini del mondo»; e, infine, la capacità di raffigurarsi simpaticamente la categoria dell'altro. Ci vuole un nuovo modello culturale che dia una svolta al modello di sviluppo.

Gli studi umanistici ed artistici sono fondamentali tanto nella fase dell'istruzione primaria e secondaria quanto in quella universitaria. Non si deve negare che la scienza e le scienze sociali, soprattutto l'economia, siano altrettanto essenziali per la formazione dei cittadini. Queste materie, però, non hanno mai corso alcun rischio, a differenza delle altre. Inoltre, se praticate nel modo corretto, queste discipline non possono che essere permeate di quello che possiamo definire come spirito umanistico: la ricerca del pensiero critico, la sfida dell'immaginazione, la vicinanza empatica alle esperienze umane più varie, nonché la complessità del mondo nel quale viviamo. La scienza, studiata correttamente, è amica degli studi umanistici e non certo loro nemica.

La formazione non ha luogo soltanto a scuola. Gran parte degli aspetti che ci stanno a cuore devono essere modellati anche in famiglia, dai primi giorni di vita e per tutto il corso dell'infanzia. Anche la cultura dei pari e quella più ampia delle norme sociali e delle istituzioni politiche assolvono una funzione importante, completando o compromettendo il lavoro svolto da scuole e famiglie. L'attenzione rivolta a scuole e università è giustificata soprattutto perché è proprio in tali istituzioni che si stanno verificando i cambiamenti più perniciosi: è l'ossessione della crescita economica che sta portando a cambiamenti nei programmi di studio, nella pedagogia e anche nel sistema dei finanziamenti.

La formazione non riguarda soltanto la cittadinanza. Essa prepara le persone al lavoro e, cosa molto importante, a una vita dignitosa. Tutte le democrazie moderne però sono società nelle quali il significato e lo scopo della vita umana sono argomenti di ragionevole disaccordo fra cittadini che hanno vedute religiose e secolari molto diverse: tali cittadini, naturalmente, hanno convinzioni differenti sull'utilità e la funzione della preparazione umanistica riguardo ai loro obiettivi personali. Ciò su cui possiamo essere d'accordo è che in tutto il mondo, cioè in ogni nazione abbastanza fortunata da essere democratica, i giovani devono essere abituati a partecipare a una forma di governo in cui le persone siano informate sulle problematiche fondamentali oggetto del loro voto e, talvolta, della loro azione come funzionari eletti o nominati. Ogni democrazia moderna è anche una società nella quale le persone differiscono molto, per molteplici aspetti, come religione, etnicità, ricchezza e classe sociale, condizione fisica, genere e orientamento sessuale, e in cui tutti gli aventi diritto al voto compiono scelte che hanno una ricaduta notevole anche sulla vita di persone assai diverse da loro. Un modo di valutare un progetto educativo è di chiederci in che modo esso prepari i giovani a vivere in un'organizzazione sociale e politica che abbia queste caratteristiche. Senza il concorso di cittadini educati in maniera appropriata, nessuna democrazia può rimanere stabile.

La facoltà di ragionare correttamente su culture, gruppi e nazioni, nel contesto dell'economia mondiale e della storia dell'interazione di tanti Paesi e gruppi è cruciale per consentire alle democrazie di far fronte, in modo responsabile, ai problemi che le attendono come parti di un mondo interdipendente. E la capacità di cogliere i problemi dell'altro – una dote che quasi tutti gli esseri umani posseggono, in una qualche forma – deve essere molto potenziata, e rifinita, per poter sperare di mantenere istituzioni decenti in mezzo alle tante divisioni che ogni società moderna racchiude.

L'interesse nazionale di una democrazia moderna prevede un'economia forte e una cultura di mercato fiorente. Ebbene, tale interesse economico richiede proprio l'apporto degli studi umanistici ed artistici, allo scopo di promuovere un clima di attenta e responsabile disponibilità, nonché una cultura di innovazione

creativa. Quindi, non siamo costretti a scegliere fra una forma di educazione che promuove il profitto e una forma di educazione che alimenta la buona cittadinanza, a tutti i livelli. Un'economia fiorente richiede le stesse qualità formative che rafforzano la buona cittadinanza, e in realtà i partigiani di quella cosiddetta «formazione per il profitto» o per la crescita economica, come scopo fondamentale, sposano di fatto una visione impoverita di ciò che è richiesto per raggiungere il loro scopo, dal momento in cui un'economia robusta è al servizio dell'uomo e non è fine a se stessa.

Nessun sistema educativo funziona bene se reca vantaggi soltanto alle élite benestanti<sup>3</sup>.

La filosofia morale di Martha Nussbaum è una “denuncia” e un “invito ad agire”, che riprende e articola in più punti, tenacemente: la svalutazione dei saperi umanistici è parte di una politica premeditata e totalizzante, alla stessa stregua e nello stesso sistema delle pratiche del capitalismo speculativo, del liberismo antiliberale, del monopolismo informativo, delle cricche corruttive, e di slogan come “con la cultura non si mangia”, nient'altro che l'eco casereccio di un sempre più incalzante coro globale. La conseguenza (non detta, ma facilmente estrapolabile) è che da questa situazione non si esce se non sforzandosi di trovare collegamenti con il resto del mondo, e scambiando esperienze e iniziative con chi nutre le stesse idee e le stesse esigenze, per proporre una generale revisione delle politiche oggi in atto. Ecco perché è assolutamente necessario che l'educazione recuperi la matrice da cui è nata. Nel suo videomessaggio al Convegno Mondiale su un nuovo Patto Globale Educativo orientato verso un umanesimo solidale, Papa Francesco delineò in sette punti quello che lui ritiene essere il percorso da fare per cambiare il mondo attraverso l'educazione: mettere al centro di ogni processo educativo e formale la persona; ascoltare la voce dei bambini; favorire la piena partecipazione delle bambine e delle ragazze all'istruzione; vedere nella famiglia il primo e indispensabile soggetto educatore; educare ed educarci nell'accoglienza, aprendoci ai più vulnerabili ed emarginati; impegnarci a studiare per trovare altri modi di intendere l'economia, di intendere la politica, di intendere la crescita e il progresso; custodire e coltivare la nostra casa comune<sup>4</sup>. Insomma, è un richiamo a costruire un mondo diverso attraverso l'educazione.

<sup>3</sup> NUSSBAUM M.C., o.c. *“La crisi silenziosa”*, pp. 21-30.

<sup>4</sup> PAPA FRANCESCO, *Videomessaggio del Santo Padre ai partecipanti al “Global Compact on Education”*, Roma, 15.10.2020.

## L'eclissi dell'educazione

Relazione educativa, problema della verità e scienze della natura.

In modo simile, anche se non direttamente a riguardo della democrazia come la Nussbaum, ma al bene totale della società, si era già espresso il Comitato per il Progetto Culturale della CEI presentando *La sfida educativa*<sup>5</sup> secondo cui non si tratta, ovviamente, di sminuire la valenza sociale ed economica dell'educazione, rinunciando alle competenze professionali, alla tecnica, all'utile, e neppure di disconoscere la centralità del rapporto scuola-lavoro e della formazione professionale. Concepire, invece, la prima esclusivamente in funzione del secondo rischia di far perdere di vista la ricchezza della relazione educativa, che è molto di più che un semplice sforzo di addestramento. Come dice l'etimologia del termine educare, dal latino *e-ducere*, «condurre fuori da», siamo davanti a una metafora dell'opera svolta dall'ostetrica – secondo il modello della maieutica socratica – quando aiuta il bambino a nascere. E nascere comporta un'apertura alla realtà che va molto al di là della categoria dell'utile, se è vero che utile è ciò che vale solo in rapporto ad altro, come mezzo per raggiungerlo, e che ci serviamo di esso solo in vista di ciò che è importante in sé, primo fra tutti il senso delle cose che non può certo essere definito utile, poiché non è un mezzo ma un fine, e che pure, come notava Heidegger, è «quanto di più necessario ci sia». In tale senso prende valore la proposta di formare la coscienza della persona, per renderla capace di compiere delle scelte alla luce di ciò che vale.

Uno dei compiti fondamentali della scuola è proprio di insegnare a discernere tra ciò che è utile e ciò che è necessario, o comunque importante in sé. Si tratta di liberare i ragazzi dalle suggestioni di una pubblicità subdolamente invasiva, che ne condiziona la mentalità e i comportamenti non censurando le risposte, ma uccidendo dentro di loro le stesse domande. In questa prospettiva è decisivo il recupero del vituperato concetto di "verità", troppo spesso identificata con una entità metafisica astratta e irraggiungibile. Rinunziare a far comprendere ai giovani che cosa si debba intendere per verità, non educarli al senso della verità significa, in realtà, consegnarli senza difesa alla pressione delle illusioni, dei miti, delle falsificazioni con le quali da ogni parte il circo mediatico della società consumista li assedia.

A questo fine è paradigmatica l'educazione alle scienze della natura. Le ricadute tecnologiche del sapere scientifico rendono evidente a tutti l'utilità delle scienze, inserendo d'ufficio il loro apprendimento tra le attività scolastiche che

<sup>5</sup> Comitato per il progetto culturale della CEI, *La sfida educativa*, Bari, Laterza, 2009.

richiedono, come si è detto, una grande quantità di informazioni e costituiscono una risorsa dell'economia spendibile sul mercato del lavoro. D'altra parte, già la semplice presentazione delle principali teorie scientifiche pone la questione della loro "verità", della corrispondenza delle loro affermazioni con una "realtà" che non dipende da noi. È quindi relativamente facile pervenire a discorsi generali sulla verità e sulla realtà passando attraverso l'apprendimento critico del sapere scientifico, nel quale si abbia cura di distinguere le affermazioni scientifiche da quelle che scientifiche non sono. Si potrà così avviare i giovani a distinguere le diverse forme di accertamento della verità.

Ovviamente si tratta di un compito difficile che richiede maestri all'altezza, specialmente negli anni cruciali delle scuole medie superiori. In ogni caso solo se c'è differenza tra vero e falso, tra reale e illusorio, tra superficie e profondità, è possibile quell'educazione al senso critico che è un compito universalmente riconosciuto alla scuola e che è la migliore preparazione ai futuri studi universitari.

Lo stesso insegnamento delle discipline si fonda sulla premessa che ci sia una realtà che va riconosciuta, non "inventata", sia pure precisando che un processo di riconoscimento non è un passivo rispecchiamento dei dati, ma una loro creativa elaborazione e interpretazione, nello sforzo incessante di adeguare sempre più la nostra lettura del mondo alla sua sconfinata profondità e ricchezza. Non basta che l'alunno accumuli informazioni: è indispensabile che la scuola lo educi all'arte della sintesi tra i diversi saperi e modi di conoscere, per conferire a queste informazioni un significato.

## L'intelligenza

Da questa prospettiva diventa illuminante, anche perché allarga l'orizzonte del nostro tema, il capitolo *sull'intelligenza* di Umberto Galimberti nel suo libro *I miti del nostro tempo*<sup>6</sup>. Scrive: «Così come non è da privilegiare, come fa la nostra scuola, l'intelligenza convergente, che è quella forma di pensiero che non si lascia influenzare dagli spunti dell'immaginazione, ma tende all'univocità della risposta a cui tutte le problematiche vengono ricondotte. Più interessante, anche se meno apprezzata a scuola, è l'intelligenza divergente tipica dei creativi, capaci di soluzioni molteplici e originali, perché, invece di accontentarsi della soluzione dei problemi, tendono a riorganizzare gli elementi, fino a ribaltare i termini del problema per dar vita a nuove ideazioni».

<sup>6</sup> GALIMBERTI U., *I miti del nostro tempo*, Milano, Feltrinelli, 2009, pp. 78-87.

Nei suoi molteplici studi sull'argomento, Howard Gardner<sup>7</sup> mostra che non c'è un'intelligenza generica, quella su cui di solito si applica la misurazione della scuola, ma forme così diverse fra loro che non è possibile unificarle e misurarle in modo uniforme. Ogni forma di intelligenza, infatti, è percorsa dal *genio*, che non è una prerogativa solo di Leonardo da Vinci, ma di tutte le menti che sempre sono inclinate in una certa direzione, a partire dalla quale scaturisce per ognuno la sua particolare ed esclusiva visione del mondo.

Già a livello biologico si constata differenze abissali per cui, ad esempio, a due anni c'è chi recepisce una sequenza di musica classica come 'armonia' e chi come 'dissonanza'. Chi valuta questa *intelligenza musicale*, che forse ha poco a che fare con l'intelligenza convergente richiesta dalla scuola? *L'intelligenza musicale*, infatti, concretizza la geometria nel suono. Questa materializzazione instaura l'uomo come colui che ascolta il ritmo di una creazione che lo trascende. La musica, infatti, non si *dice*, si *ascolta*, e l'orecchio diventa quel padiglione aperto al mondo per cogliere quella "armonia invisibile" che, al dire di Eraclito, «*val più della visibile*»<sup>8</sup>. Ascoltate da un'intelligenza musicale le parole cessano di avere un *sensò* per guadagnare un *suono*. Dominante non è più il *significato*, ma la *voce*, il suo *tono*, da cui si desume un senso nascosto del mondo che non si può *dire*, ma solo *u-dire*.

Allo stesso modo c'è un'*intelligenza linguistica* per la quale le parole non hanno profondità, ma superficialità. Un'intelligenza linguistica non scopre una parola nella sua radice e nel suo spessore di significato, ma è molto abile nel trasporre un termine o una costruzione da una lingua all'altra. Ciò lascia supporre che chi è padrone di molte lingue ha un'intelligenza che non è minimamente turbata dalle differenze antropologiche e dalle differenze di mondo che in Italia hanno generato un linguaggio e in Germania un altro, per cui, senza questo carico antropologico e senza questa sensibilità per la differenza dei mondi, può trasporre con maggiore agilità un termine da una lingua all'altra. Infatti, si può trasporre un termine da una lingua all'altra in quanto non ci si è inabissati nel suo senso e la parola non ci ha fatto prigionieri della sua profondità.

C'è un'*intelligenza logico-matematica* che sulla terra non vede cose, ma analogie e rapporti. A questo proposito, scrive Whitehead: «*Il primo uomo che colse l'analogia esistente tra un gruppo di sette pesci e un gruppo di sette giorni compì un notevole passo avanti nella storia del pensiero. Fu il primo ad avere un concetto pertinente della matematica pura*»<sup>9</sup>. Per questo tipo di intelligenza le cose

<sup>7</sup> GARDNER H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli, 1987, pp. 93-257.

<sup>8</sup> Galimberti U., *C'è un pò di genio in tutte le menti*, Milano, Feltrinelli, p. 80.

<sup>9</sup> WHITEHEAD A.N., *La scienza e il mondo moderno*, Torino, Bollati Boringhieri, 1979, p. 38.

perdono il loro spessore materiale, il pesce non rimanda al mare e ai naviganti, così come i giorni non rimandano alle opere quotidiane che Esiodo descrive<sup>10</sup>. Per l'intelligenza logico-matematica le *cose* diventano *rapporti* e i numeri che li esprimono diventano la 'spiegazione' del mondo, nel senso in cui diciamo che qualcosa si 'di-spiega', si apre alla leggibilità. Platone ne aveva ben coscienza, per questo sul frontespizio dell'Accademia da lui fondata – dice la tradizione – aveva fatto scrivere: «*Non si entra qui se non si è geometri*».

C'è anche *un'intelligenza spaziale* che dispiega un mondo che sfugge alle coordinate geometriche, per offrirsi alle azioni che disegnano quella spazialità visiva, sonora, emotiva che è anteriore alla distinzione dei sensi, perché il valore sensoriale di ogni elemento è determinato dalla sua funzione nell'insieme e varia con questa funzione. Per il navigante, ad esempio, il mare non è uno spazio oggettivo, ma un campo di forze percorso da linee di forza (le correnti) e articolato in settori (le rotte) che lo sollecitano a certi movimenti e lo sostengono quasi a sua insaputa. La terra che intravede, le correnti che avverte, le onde che solca non gli sono presenti come un dato oggettivo, ma come il termine delle sue intenzioni e delle sue azioni. Nella burrasca non percepisce cose, ma fisionomie: familiari come la terra che in lontananza si profila e ostili come le onde nella cui altezza scorge non tanto una dimensione quanto una minaccia. Se nello sguardo il navigante è magicamente congiunto alla meta, è nella forza e nell'azione dei suoi gesti la possibilità di pervenirvi. Qui la sua intelligenza è tutta raccolta nella dialettica corporea tra l'ambiente e l'azione.

C'è poi *un'intelligenza corporea* che guarda il mondo non per scoprirlo, ma per abitarlo. Abitare non è conoscere, è sentirsi a casa, ospitati da uno spazio che non ci ignora, tra cose che dicono il nostro vissuto, tra volti che non c'è bisogno di riconoscere perché nel loro sguardo ci sono le tracce dell'ultimo congedo. Abitare è sapere dove deporre l'abito, dove sedere alla mensa, dove incontrare l'altro. Abitare è trasfigurare le cose, è caricarle di sensi che trascendono la loro pura oggettività, è sottrarle all'anonimato che le trattiene nella loro inseità, per restituirle ai nostri gesti abituali, che consentono al nostro corpo di sentirsi tra le "sue cose", presso di sé. Proprio perché abita il mondo, l'intelligenza corporea cattura quella verità che non è mai al di là di ciò che percepisce. Il dubbio che attende dalla ragione il criterio di distinzione tra illusione e realtà è un dubbio da cui può essere percorsa solo un'intelligenza che non abita il mondo.

C'è infine *un'intelligenza psicologica*, per la quale il mondo è uno specchio di sé. Proiettando i propri vissuti, gli uomini hanno cominciato a catalogare la

<sup>10</sup> ESIODO, *Le opere e i giorni*, in *Opere*, Torino, Utet, 1977.

natura secondo i miti dell'anima. Ne è nato un mondo immaginario di cui i poeti e i mistici sono i gelosi custodi. A loro si deve la nobiltà delle nostre passioni. In forma mitologica hanno saputo affidare al cielo quanto noi oggi in forma patologica affidiamo alla psichiatria. Perché gli uomini non vivono più all'altezza delle loro passioni? Perché nei loro desideri non scorgono più un'intelligenza? Perché, dopo averle private della loro intrinseca intenzionalità, si è assegnato alle nostre passioni solo lo spazio opaco e buio dei nostri corpi? Che ha fatto la ragione di noi? Dove ci porta l'itinerario dell'intelligenza scientifico-tecnica divenuta egemone? Non perdiamo così e per sempre le tracce del cammino percorso?

Agli uomini della scuola l'invito a non demolire quelle diverse forme di intelligenza in cui è custodito un potenziale di umanità diversa da quella oggi compiutamente dispiegata sotto il segno della tecnica, che ci ha abituato a pensare in quel modo esclusivamente *calcolante* e *funzionale* a cui oggi, sembra, abbiamo ridotto l'uso dell'intelligenza. Contro la tecnica non abbiamo nulla da obiettare se non la sua funzione egemone e totalizzante, che lascia perire ai suoi margini tutto quel volume di senso che, non essendo tecnicamente fruibile, è lasciato essere come parola inincidente, puro rumore che non fa storia.

Per questo, quindi, è necessario che la scuola, se non vuole mortificare le diverse forme di intelligenza, si declini al plurale e insegua, attraverso un'articolazione molto più aperta, tutte le forme di intelligenza in cui sono custodite quelle possibilità che, in un mondo sempre più strutturato in modo funzionale, diventano gli unici ricettacoli del senso. Un senso trovato in sé, nella forma della *propria* intelligenza.

## La mimetizzazione dell'intelligenza

Se siamo tutti intelligenti, ognuno a suo modo, sarà tendenza di ciascuno mostrare, ogni volta che se ne presenta l'occasione, la specificità della propria intelligenza. Il risultato di solito è: o la *mortificazione* di quanti sono costretti ad assistere all'esibizione dell'altrui abilità mentale, o *l'invidia* che, opportunamente mascherata, trova sfogo nella maldicenza intorno ad altri aspetti della personalità di chi fa sfoggio della propria intelligenza, o infine il *disinteresse* per ciò che la persona intelligente va dicendo, creando un vuoto intorno al suo discorso che ricade su se stesso senza i riscontri attesi. A parità di capacità intellettuali è allora più intelligente non tanto chi eccelle in una determinata abilità mentale, ma chi è in grado di percepire in anticipo l'effetto che un'eventuale esibizione di intelligenza può produrre in chi ascolta. E siccome l'effetto è quasi sempre deprimente, più intelligente sarà chi è capace di *mimetizzare* la propria intelligenza.

“Mimetizzazione” è una parola solitamente impiegata a proposito di quegli animali che sanno confondersi con l’ambiente in modo da non essere individuati da possibili aggressori, così come ‘mimetico’ si chiama l’abbigliamento che in battaglia indossano i militari, sempre allo scopo di non essere individuati e quindi di poter sorprendere il nemico a sua insaputa.

Mimetizzare la propria intelligenza significa allora saperne modulare l’espressione a seconda del contesto in cui ci si trova, percependo in anticipo il livello di comprensione di coloro che ci ascoltano e le possibili reazioni che l’intervento può produrre. Questa *capacità anticipatoria*, che evita le reazioni negative, è tipica di quelle intelligenze non narcisistiche, capaci di “mettersi nei panni degli altri” e calibrare perfettamente come un certo discorso, per intelligente che sia, può essere percepito dall’altro e davvero compreso. Gli antichi filosofi, a differenza dei sapienti che ritenevano di possedere la verità, sapevano che un conto è la *verità*, un conto è la *comprensione della verità*. E alla comprensione della verità hanno dedicato la loro massima cura, istituendo, a partire da Socrate, le scuole, persuasi com’erano che una verità non compresa non serve a niente.

A condizionare la comprensione non sono solo fattori *culturali*, ma soprattutto ed eminentemente fattori *emotivi*, per cui, ad esempio, se una classe di studenti si sente amata dal suo professore l’apprendimento sarà facilitato, se un messaggio viene veicolato da un testimonial apprezzato dal pubblico, sarà più facilmente recepito.

Ciò significa che un’intelligenza che si accompagna a una competenza emotiva sa che cosa, di quanto esprime, può essere recepito o rifiutato. E, se le interessa che il messaggio passi, questa intelligenza sa anche rinunciare a dire tutto quello di cui è competente, per limitarsi a enunciare solo ciò che può essere compreso. Riduce quindi le sue possibilità enunciative a favore della trasmissibilità dei messaggi. In una parola, *mimetizza* la sua intelligenza a misura della recettività di chi ascolta, per favorire l’acquisizione delle informazioni.

La mimetizzazione dell’intelligenza è quindi una grande virtù: la virtù degli insegnanti che non sfoggiano tutto il loro sapere, ma solo quello che può essere recepito e nelle forme in cui può essere recepito; la virtù degli psicoanalisti che, pur individuando dopo due sedute di che cosa soffre il paziente, attendono molte sedute affinché il paziente pervenga da sé alla sua verità; la virtù dei genitori che, pur avendo presenti le capacità che i figli potrebbero tradurre in professioni, attendono che i figli le riconoscano da soli, sorreggendo i loro percorsi con piccoli accenni quando i figli sono nella condizione di riceverli; la virtù dei politici che hanno il polso del Paese reale e non solo degli obiettivi che vogliono perseguire, indipendentemente dal consenso o dal dissenso opportunamente valutato; ma direi anche la virtù delle veline, alcune delle quali hanno senz’altro significative capacità intellettuali, che però, dato il contesto, non è opportuno

esibire in un concorso di bellezza, dove l'attenzione è tutta concentrata sulle qualità fisiche.

La mimetizzazione dell'intelligenza è la virtù delle persone veramente intelligenti, che sanno coniugare la *verità* con la *comprensione della verità*, per la quale sono disposti a rinunciare all'esibizione di sé per la cura dell'altro e la comprensione delle modalità con cui l'altro può capire quanto si va dicendo.

All'intelligenza che sa mimetizzarsi compete quella virtù che possiamo chiamare *altruismo*, qui inteso non come "buonismo", ma come percezione di ciò che è *altro* da me, perché consapevole che gli altri, con le loro obiezioni anche grossolane, possono costituire uno stimolo a un ulteriore ricercare e intendere e trovare.

## L'intelligenza informatica

La *mimetizzazione* dell'intelligenza non va confusa con quella *mimesi* o imitazione dell'intelligenza oggi rappresentata dall'*intelligenza informatica*, che i nonni invidiano ai loro nipotini i quali, con la velocità della luce, aprono sul video mondi insospettati.

Diciamo subito che non è il caso che i nonni si deprimano. L'intelligenza informatica è, tra le forme di intelligenza, la più elementare, perché lavora con il più semplice dei codici: quello *binario*, capace di dire solo sì o no, uno o zero, e, nel caso si evolva, buono o cattivo, giusto o ingiusto, vero o falso, senza, per il momento, ulteriori capacità di problematizzazione.

Il guaio è che l'enorme influenza che la mentalità informatica esercita nei posti di lavoro e oggi disgraziatamente anche nelle scuole e, per chi non va a scuola, nelle trasmissioni di traino dei telegiornali in orari di massimo ascolto, nonché nelle prove degli esami di maturità e in quelle di ammissione all'università a numero chiuso, attiva *quell'intelligenza binaria* che rischia di diventare la più diffusa, quando non l'unica forma di intelligenza, abilissima nel *calcolo*, ma sempre più in difficoltà a formulare un *pensiero*.

E già se ne vedono gli effetti a dir poco disastrosi perché, in questa reazione abbreviata al massimo, il ciclo di senso non circola più nella problematicità del *mondo reale* che si fa sempre più complesso, ma in quell'universo *virtuale* dove, per effetto del codice binario che lo presiede, la domanda è indotta dall'offerta e la risposta dalla domanda. Come ci ricorda Jean Baudrillard<sup>11</sup>, test, campionature,

<sup>11</sup> BAUDRILLARD J., *Lo scambio simbolico e la morte*, Milano, Feltrinelli, 1979: "Il tattile e il digitale", pp. 73-84.

statistiche, indagini di mercato, elezioni, referendum non sono interrogazioni che fanno circolare un discorso e tanto meno mettono in comunicazione, ma sono piuttosto un ultimatum, dove non si chiede nulla, ma si impone immediatamente un senso che non può essere se non nell'ordine binario del sì o del no.

Che cosa sia vero e che cosa sia falso è indicibile, perché, quando la problematicità del reale è filtrata dal virtuale, le interrogazioni si dispongono come la domanda li prevede e li sollecita ad essere. Torna qui opportuno il monito di Heidegger: «*Ciò che è veramente inquietante non è che il mondo si trasformi in un completo dominio della tecnica. Di gran lunga più inquietante è che l'uomo non è affatto preparato a questo radicale mutamento del mondo. Di gran lunga più inquietante è che non siamo ancora capaci di raggiungere, attraverso un pensiero meditante, un confronto adeguato con ciò che sta realmente emergendo nella nostra epoca*»<sup>12</sup>.

## L'intelligenza del futuro<sup>13</sup>

«*Quali forme di intelligenza sono necessarie per il futuro che, a differenza del passato, mette a disposizione un'infinità di informazioni, di culture, di modi di pensare e di valutare insospettiti fino a trent'anni fa?*» È questa una domanda che si pone Howard Gardner,<sup>14</sup> persuaso che *l'intelligenza convergente*, tipica delle nostre scuole e a cui si uniformano gli insegnamenti previsti dai programmi ministeriali, non sia più sufficiente per affrontare le sfide del futuro.

A parere di Gardner il futuro richiederà la versatilità di cinque figure di intelligenza, a partire *dall'intelligenza disciplinare* che, con chiari messaggi che consentono di acquisire la differenza tra il vero e il falso, il reale e il fantastico, l'astratto e il concreto, si consegue nei primi dieci anni di vita, con una buona scuola elementare in grado di consegnare al bambino i codici di lettura del mondo in cui vive.

Su questa base deve impiantarsi *l'intelligenza sintetica*, capace di assemblare informazioni che provengono da più fonti in modo da pervenire a una sintesi unitaria. A questo scopo molto più utile dei "pensierini" alle elementari e dei "temi in classe" nelle superiori, dove i ragazzi mettono per iscritto tutto quello che viene loro in mente, è il "riassunto scritto" di una pagina in cinque righe o

<sup>12</sup> HEIDEGGER M., *L'abbandono*, Genova, il Melangolo, 1983, p. 36.

<sup>13</sup> GALIMBERTI U., *I miti ...*, o.c., pp. 92-94

<sup>14</sup> GARDNER H., *Five Minds for the Future* (ed. 2006); tr. it. *Cinque chiavi per il futuro*, Milano, Feltrinelli, 2007.

di dieci pagine in una pagina, da ripetere ad alta voce, in modo da verificare la coerenza dei collegamenti e l'enucleazione di un senso unitario. Senza sintesi, infatti, non si ha intelligenza.

Acquisita la disciplina e la capacità di sintesi, resta da addestrare l'*intelligenza creativa*, che può essere allenata non ripetendo quello che il professore ha spiegato come avviene nelle nostre interrogazioni, ma ponendo domande inusuali e non previste dal contesto culturale da cui si prendono le mosse, allo scopo di sollecitare risposte inesplorate, magari con il ribaltamento dei termini con cui il problema era stato originariamente formulato.

Abituando alle soluzioni inaspettate, l'intelligenza creativa predispone all'*intelligenza rispettosa*, che è tale perché non teme e non si arrocca di fronte alla differenza e all'alterità. Senza questa disposizione mentale nessun dialogo è possibile, per quanti incontri si facciano e per quanta buona volontà ci si metta.

Infine, occorre promuovere l'*intelligenza etica*, che non fa riferimento esclusivamente ai "principi" della propria coscienza, o, peggio ancora, all'ambito limitato dei propri interessi, ma si fa carico delle esigenze della società.

Attivando tutte queste forme di intelligenza, forse i nostri ragazzi potranno andare a scuola con più interesse. Prima bisogna, però, verificare se queste forme di intelligenza sono presenti e attive nei professori. E qui il problema si complica, ma forse, con una migliore selezione del corpo insegnante, si può anche risolvere. Del resto a questo ci chiama la configurazione che va assumendo il futuro del mondo, e non essere preparati decide, se non la nostra esclusione, certo "il declino del nostro modo di starci e di prendervi parte".

A ragione Papa Francesco chiede «...una rinnovata stagione di impegno educativo», perché «...il nostro futuro non può essere la divisione, l'impoverimento delle facoltà di pensiero e di immaginazione, di ascolto, di dialogo e di mutua comprensione»<sup>15</sup>.

<sup>15</sup> PAPA FRANCESCO, *ibidem*.



# Transizione ecologica e digitale. Quali conseguenze sull'Istruzione e Formazione Professionale?

MICHELE PELLERÉY<sup>1</sup>

## 1. La Dichiarazione di Osnabrück

Il 30 novembre del 2020 i Ministri europei competenti per la Formazione Professionale, la Commissione dell'Unione Europea, e molti altri rappresentanti di Stati e di Organizzazioni imprenditoriali e sociali hanno approvato una *Dichiarazione* sul ruolo dell'Istruzione e Formazione Professionale nel favorire la ripresa economica e la transizione ecologica e digitale. A questo fine i sistemi di Istruzione e Formazione Professionale dovranno essere orientati verso il futuro mettendo in atto impostazioni innovative al fine di appoggiare la transizione ecologica e digitale e migliorare l'occupabilità e la competitività, e così stimolare la crescita economica<sup>2</sup>.

Il documento indica per il periodo 2021-2025 quattro aree di importanza strategica da promuovere: 1) Istruzione e Formazione Professionale di qualità, inclusiva e flessibile tale da favorire la resilienza e l'eccellenza; 2) sviluppare una nuova cultura che dia l'importanza che merita un apprendimento permanente connesso con processi di formazione continua e con il digitale; 3) sostenibilità economica collegata ad un'economia verde; 4) sviluppo di un'area europea dell'Istruzione e Formazione Professionale, aperta ad una dimensione internazionale.

Questo documento, a cui faremo riferimento anche in seguito, si pone in continuità con i precedenti e rinforza sia a livello europeo, sia a quello delle politiche nazionali, l'importanza di un'adeguata attenzione alle transizioni ecologiche e digitali che dovrebbero caratterizzare i prossimi anni a tutti i livelli sia nella Formazione Professionale iniziale, sia in quella continua. A supporto di questa Dichiarazione è stato reso pubblico all'inizio del 2021 un corposo Rapporto su "Innovazione e digitalizzazione" redatto dal ET 2020 *Working Group on Vocational Education and Training* (VET), attivato dall'Unione Europea e completato nel dicembre del 2020<sup>3</sup>.

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

<sup>2</sup> Cfr.: [https://www.cedefop.europa.eu/files/osnabrueck\\_declaration\\_eu2020.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/osnabrueck_declaration_eu2020.pdf)

<sup>3</sup> EUROPEAN COMMISSION, *Innovation and Digitalization*, Luxembourg, European Union, 2020.

In genere la riflessione si incentra sui cambiamenti che dovrebbero informare i nostri comportamenti, le nostre conoscenze, le nostre competenze e i nostri valori e atteggiamenti fondamentali, mentre poche volte si affronta la questione dei processi che dovrebbero caratterizzare tali transizioni e di come gestirli. Sembra quindi utile approfondire la tematica del cambiamento e della transizione da almeno tre punti di vista: quello istituzionale generale, quello organizzativo e quello personale. A tal fine è bene premettere due fondamentali quadri teorici che esaminano la questione dei processi da gestire dal punto di vista generale e organizzativo e da quello più personale.

Occorre, comunque, ricordare come dietro queste problematiche si pongano profonde questioni di politica ed etica sociale e industriale, dalla questione della concorrenza e dominanza mercantile alla ricerca esasperata del profitto, dal condizionamento dei consumatori alla gestione dei loro dati, dalla difesa del proprio interesse e potere al condizionamento delle politiche nazionali e internazionali.

## **2. Cambiamenti e transizioni al livello delle organizzazioni**

Nel quadro degli studi sulle organizzazioni che apprendono, negli anni duemila si è posto l'accento sulla problematica connessa con le innovazioni e i cambiamenti che sollecitano le differenti organizzazioni e, al loro interno, sulla condivisione e l'orientamento estesi dalla direzione dell'impresa ai suoi singoli membri. Vari modelli sono stati esaminati nel tempo e poi verificati nella realtà effettiva. Ai nostri fini è utile riassumere il modello presentato nel 2009 da C. Liyanage e collaboratori<sup>4</sup>. Il processo di innovazione viene esaminato secondo varie tappe, alcune delle quali possono essere saltate se l'organizzazione è abbastanza preparata e fluida. Il modello valorizza alcuni apporti delle teorie sulla comunicazione e di quelle sul trasferimento della conoscenza dai centri di ricerca agli utilizzatori.

Il primo passaggio implica la presa di consapevolezza all'interno di un'organizzazione del bisogno di cambiamento, cercando di individuarne gli aspetti fondamentali che dovrebbero essere presi in considerazione. Un secondo passo concerne l'esplorazione e un primo orientamento verso ciò che può rispondere a tale consapevolezza. In questa operazione occorre spesso ricorrere a consulenti esterni esperti. La decisione di avvalersi di un nuovo apporto più o meno esigente porta al terzo passaggio che è quello di trasformare tale conoscenza in modo da renderla funzionale per l'organizzazione stessa, evidenziando anche il

<sup>4</sup> LIYANAGE C. et alii, *Knowledge communication and translation – Knowledge transfer model*, in *Journal of Knowledge Management*, 2009, 13 (3), pp. 118-131.

grado di distanza che esiste tra quanto già si conosce e si sa valorizzare e quanto occorre invece conquistare. Tale consapevolezza permette di definire tempi, modi e livello di incisività e profondità del cambiamento. Si tratta a questo punto di promuovere l'acquisizione delle conoscenze, delle abilità e degli atteggiamenti individuati, mentre si affrontano le modifiche a livello strumentale e organizzativo. Ciò implica una trasformazione che può essere anche profonda non solo sul piano della conoscenza, ma soprattutto della sua valorizzazione nei procedimenti operativi e nel conseguire i risultati attesi. In qualche caso ciò si riverbera non solo sul prodotto da realizzare, bensì anche sul piano stesso della finalizzazione dell'organizzazione.

Si può riassumere il modello processuale proposto in questi termini: dalla consapevolezza di aver bisogno di nuovi apporti conoscitivi e operativi si passa all'individuazione specifica del nuovo apporto e di chi è in grado di comunicarlo; ciò porta alla necessità di "processare", trasformare tale apporto per renderlo utilizzabile effettivamente, individuando contemporaneamente i cambiamenti necessari a livello aziendale; tutto ciò conduce alla possibilità di applicare o incorporare le nuove conoscenze nei processi, nei ruoli e nelle strutture, controllandone via via la produttività da vari punti di vista, con un feedback continuo, che porta a una circolarità, o meglio a un percorso ricorsivo, che dovrebbe garantire nel tempo il perfezionamento progressivo dell'innovazione incorporata.

I processi di adattamento e trasformazione del nuovo apporto conoscitivo per renderlo compatibile e valido nel contesto dell'organizzazione e quelli dell'adattamento e trasformazione della conoscenza e competenza operativa dei membri della stessa costituiscono due movimenti che dovrebbero convergere verso obiettivi comunemente accettati e riconosciuti validi e fecondi. Un esempio in questa direzione può essere evocato circa l'adozione di una piattaforma digitale necessario per introdurre un insegnamento o un lavoro a distanza. Il *Technology Acceptance Model* (TAM) fonda la sua indicazione operativa proprio a partire dalla sua percepita validità, utilità e facilità di uso<sup>5</sup>.

### 3. Transizioni a livello personale

Sul piano del cambiamento e della innovazione a livello personale nel corso degli anni si sono succeduti numerosi studi. Un modello interessante, assai sfruttato nella ricerca, è stato elaborato e prospettato alcuni decenni fa da Wil-

<sup>5</sup> DAVIS R.D., *Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology*, in *MIS Quarterly*, 1989, 13 (3), pp. 319-340.

liam Bridges, con la collaborazione di Susan Bridges<sup>6</sup>. In primo luogo si distingue tra cambiamento e transizione. Il cambiamento si riferisce all'evento o alla situazione esterna, mentre la transizione tiene conto del processo interno profondo che deve attraversare la persona per far fronte al cambiamento. Il modello concentra la sua attenzione su tale processo. Vengono così individuati tre momenti e passaggi fondamentali. Il primo di essi riguarda il senso di perdita, la sensazione di dover lasciare qualcosa, o una situazione, ormai familiare con cui ci si è identificati. Una perdita da saper gestire e che riguarda sia relazioni, sia procedimenti, sia ambienti, sia persone del proprio gruppo di lavoro. Una descrizione di questo stato d'animo è stata molti secoli fa espressa da San Gerolamo utilizzando tre verbi: aver paura di quanto si dovrà affrontare, provare noia per dover compiere questo passo, provare tristezza per quanto si deve lasciare. Entra in gioco a questo livello sia la personalità di ciascuno, sia il grado di flessibilità e di spirito di adattamento sviluppati nel tempo. Sul piano della propria identità professionale questo primo passaggio può essere drammatico, perché in un mondo del lavoro così veloce e radicale nei suoi cambiamenti una personalità rigida e con un patrimonio conoscitivo e operativo strutturato in maniera chiusa e poco aperto a modificazioni più e meno profonde, può condurre facilmente al fallimento o all'emarginazione.

Il secondo passaggio è definito da Bridges come "zona neutrale". Si entra cioè in un tempo nel quale il passato sta sparendo e il nuovo non è ancora ben chiaramente delineato nelle sue implicazioni e validità operative. Un vero e proprio dover passare da un senso di identità personale, sociale e professionale a un altro, da una realtà conosciuta a un mondo inesplorato. Si prova in questa condizione confusione e tensione nervosa, che però è anche la piattaforma per un nuovo inizio. Questo momento può durare più meno a lungo, segnato da una parte dal senso di perdita di quanto dava sicurezza e produttività al proprio agire e, dall'altra, nel non aver chiaro ancora dove dover dirigere il proprio impegno sia a livello conoscitivo, sia affettivo, sia comportamentale. È una condizione che può portare nella sua fastidiosa e confusa caratterizzazione a un tentativo di ritorno al passato, di rinuncia ad affrontare l'appello che viene dall'esterno per rifugiarsi nelle proprie sicurezze, chiudendosi a riccio in esse. Ma può anche aprire a un vero e proprio trascendere se stessi, andare oltre arricchendo o trasformando il proprio patrimonio culturale, professionale o anche personale. Spesso per superarlo si sente il bisogno di essere aiutati e accompagnati con simpatia e comprensione, ma anche con chiarezza e decisione.

<sup>6</sup> BRIDGES W., *Managing transitions: making the most of change*, 3 ed., London, Da Capo Lifelong Books, 2009 (orig. 1991).

Si giunge così al terzo passaggio, quello che coinvolge la persona a sviluppare nuove conoscenze, nuove comprensioni, nuovi atteggiamenti e valori, tutti aspetti che denotano una crescente nuova identità. Ciò porta a poco a poco ad assumere nuovi ruoli e alla comprensione delle loro finalizzazioni, della parte che essi giocano nel cambiamento e del come riuscire a contribuire e partecipare effettivamente al cambiamento. A questo livello è richiesta una vera e propria trasformazione delle proprie conoscenze, delle proprie abilità e, più profondamente, dei propri atteggiamenti e valori. Tale tipo di passaggio si è già dovuto affrontare da molti operatori con l'avvento delle tecnologie digitali nel mondo della meccanica e della grafica negli Anni Ottanta. Competenze professionali consolidate nel gestire le macchine direttamente dovevano trasformarsi in competenze nel gestire rappresentazioni astratte delle operazioni da compiere. Entrava in gioco una mediazione comunicativa quale oggi si sperimenta in maniera diffusa sia nel mondo del lavoro, sia in quello dell'istruzione. Tra macchine e persone e tra le persone stesse si interpone un medium a volte assai esigente nel poterlo dominare adeguatamente.

Naturalmente questo modello è generalmente paradigmatico nel senso che la sua intensità e profondità va rapportata alla dimensione e radicalità del cambiamento. In generale si possono delineare vari livelli di importanza del cambiamento che vanno da un adattamento di quanto si è già acquisito alle nuove richieste, adattamento che mette in gioco certamente le conoscenze e le abilità possedute, ma entro un quadro di natura evolutiva abbastanza agevolmente gestibile, a un cambiamento profondo che investe in maniera radicale conoscenze, abilità, ma soprattutto atteggiamenti. Tuttavia, anche a livello più agevole è necessario che il soggetto abbia effettivamente l'intenzione di sviluppare le proprie competenze e la voglia di farlo, dedicandovi impegno e continuità. Nella psicologia genetica di Jean Piaget viene utilizzato il termine assimilazione per indicare che lo stato di preparazione è adeguato a compiere tale passo migliorativo; viene, invece, usato il termine accomodamento per indicare la necessità di una trasformazione mentale adeguata per accogliere il nuovo apporto conoscitivo. Il termine trasformazione viene sempre più utilizzato per indicare un cambiamento profondo, che ciascuno è chiamato ad affrontare con chiarezza di intenti e dedizione attenta, accurata e sistematica. Tra questi due estremi si collocano forme intermedie di gestione delle proprie conoscenze o delle proprie abilità.

Si tratta ora di utilizzare quanto sopra richiamato per delineare alcuni cambiamenti che devono esser messi in atto per favorire quanto indicato dalla Dichiarazione di Osnabrück sia a livello istituzionale generale, sia a livello delle singole organizzazioni, sia a livello delle persone coinvolte quanto al sistema di Istruzione e Formazione Professionale.

## 4. Livello istituzionale generale

La Dichiarazione di Osnabrück declina le sue indicazioni circa la transizione ecologica e digitale secondo due livelli: quello europeo e quello nazionale. A livello europeo si prospetta: lo sviluppo di un inventario delle più rilevanti strategie e azioni di riqualificazione o qualificazione ulteriore della forza lavoro; il lanciare e sostenere finanziariamente un patto per lo sviluppo e la certificazione delle competenze richieste, facilitando la mobilità in Europa; a questo fine si indica una nuova impostazione della piattaforma *Europass*. A livello nazionale occorre coinvolgere tutti gli interessati, anche in ambito regionale e settoriale e delle organizzazioni sociali, per elaborare strategie formative permanenti inclusive e di qualità, orientando e appoggiando i singoli e le organizzazioni. Si tratta di raggiungere in particolare i cosiddetti NEET. Anche a questo livello occorre sviluppare piattaforme digitali a supporto sia dell'informazione e comunicazione, sia dei processi formativi, in particolare dei docenti, degli orientatori, degli educatori degli adulti. Tutti vanno anche dotati di apparati tecnologici digitali adeguati da poter valorizzare nei loro processi formativi e nel loro lavoro anche a distanza.

In Italia a livello nazionale e regionale occorrerebbe esaminare con cura il repertorio delle qualifiche e dei diplomi per integrarlo non solo con le nuove figure professionali emergenti, ma anche per rinforzare quelle già previste, soprattutto nell'ambito delle competenze che fanno riferimento al digitale e all'economia verde. Da questo punto di vista sarebbe utile mettere in campo un continuo e sistematico aggiornamento della domanda di conoscenze, abilità, atteggiamenti derivante da un mondo del lavoro assai dinamico, complesso ed esigente, favorendo continui adattamenti dei percorsi formativi sia nell'ambito dell'Istruzione e Formazione Professionale, sia in quello dell'Istruzione Professionale e Tecnica, sia in quello dell'Istruzione Tecnica Superiore. Anche in coordinamento con riferimenti internazionali, vanno promosse sperimentazioni di percorsi istruttivi e formativi aperti ai più significativi cambiamenti, in collaborazione con le aziende più innovative e appoggiando l'aggiornamento e la qualificazione ulteriore dei docenti.

Stato e Regioni dovrebbero incentivare adeguatamente le Istituzioni formative a riqualificarsi o qualificarsi ulteriormente in modo da fare fronte alle nuove richieste provenienti dalle transizioni. Il principio di sussidiarietà andrebbe esteso perché lo Stato possa intervenire là dove le Regioni non si adeguino alle richieste di sviluppo indicate per garantire pari opportunità formative ai giovani. Sul piano delle strutture formative va assicurata una connessione informatica valida e continua, strumentazioni adeguate e aggiornate, apparati organizzativi e gestionali funzionali, assistenza tecnologica e organizzativa là dove è neces-

sario. Si tratta di prospettive che sfidano non poco le singole Regioni, il coordinamento regionale e la politica nazionale, livelli decisionali spesso complessi e portatori di interessi diversi.

## 5. Livello delle singole organizzazioni

Prefigurare l'organizzazione, l'impianto tecnologico e il collegamento sistematico con imprese innovative è un compito delle Istituzioni formative non sempre agevole, anche per i condizionamenti propri di tecnologie che evolvono rapidamente e implicano notevoli investimenti. Di conseguenza occorrerebbe già fin dall'inizio ragionare in termini di reti e di collaborazione tra realtà diverse e portatrici di specifiche competenze: una specie di distribuzione delle qualificazioni sul piano formativo in sistematica collaborazione secondo un progetto comune. Si va oltre un *sistema duale* ristretto per allargare lo stesso concetto di sistema formativo in maniera che includa centri e istituti specializzati in ambiti e livelli differenti, aziende che partecipano sul piano progettuale e operativo, percorsi che nel tempo valorizzano le varie risorse distribuite sul territorio. Le stesse tecnologie digitali costituiscono una risorsa per poter comunicare e interagire sistematicamente ed efficacemente.

Di conseguenza l'offerta formativa deve prestarsi adeguatamente ai cambiamenti nel mondo del lavoro, integrando il più rapidamente possibile figure e ruoli professionali richiesti dal mercato. Ricordo negli anni passati la difficoltà di prefigurare e attivare qualifiche e specializzazioni nell'ambito dei sistemi e dei servizi di natura logistica, nonostante l'evidente domanda presente e soprattutto futura. Adattare continuamente le strutture e le attrezzature dei centri formativi spesso è praticamente impossibile, ma questo può facilitare decisioni di collegamenti online con imprese e altri centri più attrezzati, oltre tutto si percorrono strade formative aperte al lavoro agile e alla formazione a distanza. Ciò vale in particolare nell'ambito del cosiddetto marketing digitale, come nell'assistenza e manutenzione di attrezzature informatiche.

Sia per quanto riguarda la transizione digitale, sia quella ecologica, occorre anche promuovere la consapevolezza dei problemi economici, finanziari e politici che tendono a condizionare gli orientamenti e le scelte. Ad esempio, il processo di de-carbonizzazione viene ostacolato da chi basa ancora le proprie risorse energetiche sullo sfruttamento di miniere di carbone, anche perché tale processo implica una profonda riqualificazione della forza lavoro; analogo problema si presenta per quanto riguarda altri combustibili fossili, come il petrolio. La transizione ecologica richiede in qualche modo una specie di conversione ecologica perché, prima di transitare, bisogna capire (convertendosi) che il transito è

necessario. Quanto al digitale è evidente la dominanza nei mercati di grandi imprese tecnologiche e dei loro profitti finanziari. La conseguenza è la necessità di regole che limitino tale dominanza e favoriscano una corretta concorrenza mondiale.

## 6. Livello delle persone coinvolte

Nella Dichiarazione di Osnabrück si insiste molto sulla necessità di promuovere strategie e azioni formative a favore di tutti coloro che sono impegnati nei cambiamenti derivanti dalle transizioni. Tuttavia, in concreto non viene indicata nessuna strategia puntuale che tenga conto delle complessità e difficoltà che possono essere incontrate. Il modello di Bridges suggerisce percorsi che tengano conto delle risonanze soggettive dei cambiamenti da affrontare. Ad esempio, a causa della pandemia dovuta al Covid-19 docenti e dirigenti delle Istituzioni formative e responsabili di organizzazioni lavorative si sono trovati all'improvviso di fronte ai cambiamenti derivanti dalla Didattica a Distanza e dal lavoro agile, con evidenti disorientamenti, tentativi più o meno riusciti e frustrazioni notevoli. Eppure l'istruzione e il lavoro online non erano una totale novità, già molte ricerche, sperimentazioni e modalità d'azione funzionanti erano state realizzate negli anni precedenti. Ne deriva una richiesta urgente di progetti, attuazioni e supporti finanziari sia a riguardo delle competenze individuali, sia riguardo delle capacità organizzative, sia a quello contrattuale e di riconoscimento delle qualificazioni, sia a livello di risorse tecnologiche. Si è già accennato al modello *Technology Acceptance Model* (TAM). Esso offre alcune interessanti suggerimenti in ambito organizzativo, soprattutto nello scegliere le tecnologie digitali più valide e fruibili, coinvolgendo da vicino gli utilizzatori.

Nei processi formativi in questo ambito occorre comprendere bene il ruolo degli atteggiamenti che stanno alla base dell'accettazione, condivisione e sviluppo di quanto richiesto. D'altra parte, non si tratta di un percorso chiaramente delineato e a tempo determinato, anzi. La transizione digitale è iniziata decenni fa, forse non se ne è presa nel tempo coscienza adeguata dell'importanza e incisività profonda sui processi cognitivi e operativi. Un processo che è destinato a continuare a tempo indefinito. La transizione ecologica dal canto suo implica sviluppo di consapevolezza e orientamenti che spaziano dal campo economico e finanziario, a quello ambientale, a quello delle risorse energetiche, ecc., con ricadute sulle politiche mondiali, europee, nazionali e regionali. Si tratta di sfide assai complesse con pesanti ricadute sulle stesse prospettive esistenziali, professionali ed economiche.

Le indicazioni della Dichiarazione di Osnabrück rimangono un po' sul gene-

rico, un po' più precisa è la prospettiva descritta dalla Raccomandazione europea del 2018, in cui viene definita la competenza digitale; essa: «[...] presuppone l'interesse per le tecnologie digitali e il loro utilizzo con dimestichezza e spirito critico e responsabile per apprendere, lavorare e partecipare alla società. Esse comprendono l'alfabetizzazione informatica e digitale, la comunicazione e la collaborazione, l'alfabetizzazione mediatica, la creazione di contenuti digitali (inclusa la programmazione), la sicurezza (compreso l'essere a proprio agio nel mondo digitale e possedere competenze relative alla cyber-sicurezza), le questioni legate alla proprietà intellettuale, la risoluzione di problemi e il pensiero critico». Nel testo emerge una certa, modesta, apertura verso lo sviluppo del cosiddetto pensiero computazionale, cioè la capacità di progettare, testare e valorizzare software informatici al fine di risolvere problemi operativi affidandone l'esecuzione a macchine anche di natura non digitale<sup>7</sup>.

Occorre, tuttavia, prefigurare una pluralità di percorsi formativi continui da quelli più modesti relativi alla valorizzazione consapevole delle tecnologie digitali per portare a termine propri compiti lavorativi, a quelli più impegnativi di prefigurazione o contestualizzazione di software applicativi o di gestione di centri o servizi di natura digitale. Oggi in questo ambito le specializzazioni sono molteplici. Di qui le ricadute sui processi di orientamento e consulenza professionali.

## Conclusioni

Attuare in concreto quanto viene auspicato dalla Dichiarazione di Osnabrück nei prossimi anni non sarà impresa agevole se non si è consapevoli dei processi che i cambiamenti previsti implicano a livello di transizioni sia organizzative, sia personali. Molto spesso nella politica e nella pratica si sottovalutano non solo la fattibilità, ma soprattutto le procedure attuative e le transizioni personali che le decisioni prese implicano. Questo è in particolare vero quando i cambiamenti incidono sulla stessa identità istituzionale e su quella professionale delle persone. I cambiamenti coinvolti nelle transizioni digitali ed ecologiche devono in primo luogo essere compresi nelle loro implicazioni concettuali ed emozionali, per poi prefigurare cammini di cambiamento a breve e a lungo

<sup>7</sup> Un approfondimento di queste questioni è stato oggetto di alcuni articoli pubblicati da Rassegna CNOS. Un fascicolo pubblicato recentemente ne contiene alcuni: PELLERÉY M. (a cura di), *Pensiero computazionale e competenza digitale*, CNOS-FAP, Appunti per formatori, n. 5, 2020.

termine e relativi processi formativi a livello sia dirigenziale, sia operativo, aperti ai continui adattamenti che inevitabilmente si renderanno necessari. I modelli sopra richiamati di Liyanage a livello organizzativo e di Bridges a livello personale possono aiutare a comprendere più a fondo le esigenze di un vero e proprio cammino di transizione e trarne le dovute conseguenze.

# La Scuola Cattolica<sup>1</sup> nel mondo: la prospettiva internazionale

GUGLIELMO MALIZIA<sup>2</sup>

Nel mondo le scuole cattoliche dell'infanzia, primarie e secondarie sono frequentate da *62 milioni* di allievi e la rete che le raggruppa è la più numerosa tra quelle che raccolgono a tale livello le scuole non statali. Il presente articolo *intende* descrivere la loro situazione sul piano quantitativo, specificare il loro apporto allo sviluppo dei sistemi educativi, indicare le problematiche che la pandemia del coronavirus ha causato a loro riguardo e avanzare proposte per cercare di affrontare in maniera vincente tali sfide. La distribuzione interna del saggio segue sostanzialmente le tematiche appena richiamate con l'aggiunta di una sezione, contenente le valutazioni provenienti dall'esterno del sistema di scuola cattolica e relative alle scuole private (non profit e profit).

Prima di presentare la situazione della scuola cattolica nel mondo, mi sembra opportuno richiamare in breve le *motivazioni* che sono alla base del riconoscimento della libertà effettiva di educazione e dei suoi contenuti. I valori e le ragioni di tale diritto della persona non si collocano in una sola area di significati, ma si distribuiscono intorno a *5 dimensioni*: antropologica, pedagogica, politica, organizzativa e giuridica che illustrerò di seguito (Oidel, 2002; Pajno, 2010; Malizia, 2017 e 2019).

Incomincio con la prima dimensione, quella antropologica, che parla di *libertà fondamentale della persona*. In quanto libertà di scelta della scuola da frequentare, essa 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. A sua volta tale libertà implica il diritto dei privati di istituire e di gestire una scuola e comporta una serie di obblighi per lo Stato tra cui quello di assicurare con adeguati finanziamenti la libertà di scelta. Altrimenti, o si vanifica tale libertà costringendo a frequentare scuole in contrasto con le proprie convinzioni, o si discriminano le famiglie che mandano i figli alle istituzioni private perché le si obbliga a pagare due volte le tasse relative all'istruzione.

<sup>1</sup> Con “*scuola cattolica*” e simili ci si intende riferire non solo alle scuole, ma anche ai centri di FP di ispirazione cristiana; peccato che il rapporto che viene qui commentato non distingua i dati in base alle due tipologie.

<sup>2</sup> Professore Emerito di Sociologia dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana.

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

La dimensione politica si rifà all'emergere della scuola della società civile. Nell'ultimo scorcio del XX secolo si è realizzato, particolarmente nel nostro continente, il passaggio *dallo Stato-gestore allo Stato-garante promotore*. L'idea di *Stato-gestore* è entrata in crisi all'inizio degli Anni '80 insieme con il modello assistenziale di *welfare state*. La dilatazione eccessiva dei compiti dello Stato sul piano socio-assistenziale, che non è più sostenuta dalla copertura contributiva dei cittadini, ha causato gravi problemi finanziari, mentre dal punto di vista organizzativo si sono moltiplicati i casi di spreco, inefficienza, burocratizzazione e clientelismo. Ma la statalizzazione della società ha prodotto i suoi effetti più negativi alla radice stessa del vivere associato: soffocamento della creatività dei mondi vitali, deresponsabilizzazione delle persone nella soddisfazione dei loro bisogni essenziali e crescita di un "privatismo" che consiste nel ricercare la propria realizzazione nel consumo delle merci. Pertanto, il nuovo Stato si presenta come garante della soddisfazione per tutti i cittadini dei bisogni fondamentali, benché non più primariamente gestore anche se lo rimane in via sussidiaria: in altre parole, la sua funzione va pensata come garante promotore.

Questa trasformazione rinvia a una concezione della dinamica sociale a tre dimensioni, che abbandoni la dicotomia Stato/mercato, pubblico/privato e che riconosca e potenzi il *terzo settore o privato sociale*. A livello di sistema educativo, tale impostazione significa: «[...] il passaggio da una scuola sostanzialmente dello Stato ad una scuola della società civile, certo con un perdurante ed irrinunciabile ruolo dello Stato, ma nella linea della sussidiarietà» (Ruini, 2000, p. 61).

Il nuovo ruolo dello Stato offre un fondamento solido sul piano del governo della cosa pubblica all'estensione dell'autonomia anche ai sistemi formativi. La scelta dell'autonomia sul piano educativo corrisponde tra l'altro a un orientamento comune a tutti i Paesi. In questa linea va messa in risalto la *consonanza profonda tra autonomia e parità*: infatti, le ragioni dell'autonomia sono le stesse che fondano la parità. Alla base di ambedue le strategie si riscontra la medesima idea del primato della società civile sullo Stato. Inoltre, autonomia e parità si

costruiscono sulla libertà dei soggetti educativi (docenti, studenti e genitori). In terzo luogo le scuole paritarie si presentano come istituti capaci di dare un contributo valido per affrontare in modo vincente la questione centrale nell'attuale dibattito sull'istruzione in Europa e nel mondo che è quella della qualità.

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

## 1. La situazione nel mondo: aspetti quantitativi e qualitativi

Questa prima sezione è dedicata alla descrizione della condizione delle scuole cattoliche nel mondo (Wodon, 2020a) e si articola in *due* paragrafi. Il primo è focalizzato sulla dimensione quantitativa ed analizza soprattutto le tendenze relative al numero degli iscritti e delle scuole; il secondo tratta degli aspetti qualitativi con particolare riferimento agli apporti di tale sistema allo sviluppo degli allievi, ai benefici che ne ricevono le famiglie, al potenziamento delle comunità e alla crescita economica.

### 1.1. L'andamento dei dati

Tra il 1975 e il 2017<sup>3</sup>, il totale degli iscritti alle scuole cattoliche è aumentato da 29.1 milioni a 62.2, ossia si è più che *raddoppiato* nel mondo (Wodon,

<sup>3</sup> I due anni del confronto sono stati scelti dal Rapporto che è alla base di questo studio (Wodon, 2020a).

2018b e 2020a; Secretariat of State of the Vatican, 2019). Se si fa riferimento alle scuole, nel 2017 si è raggiunto il numero di 221.392 di cui oltre 100.000 primarie, circa 50.000 secondarie e più di 70.000 scuole dell'infanzia.

Tra le cinque regioni per le quali l'annuario statistico della Chiesa fornisce i dati, è l'*Africa* che si colloca al primo posto in quanto ad essa e, in particolare all'area Subsahariana, è attribuibile in valori assoluti la gran parte dell'aumento appena menzionato (Secretariat of State of the Vatican, 2019). Tale andamento non deve meravigliare dato che i tassi più elevati della crescita demografica sono osservabili nel continente citato per cui, tra l'altro, è proprio lì che si è concentrato l'impegno a livello mondiale per la realizzazione del programma dell'"educazione di base per tutti" (Unesco, 2015; Malizia, 2019). Passando ai particolari, il totale degli studenti che frequentava le scuole cattoliche dell'Africa nel 2017 ammontava a 27.8 milioni, che costituivano la metà quasi (44,7%) della cifra complessiva a livello mondiale. La quota più numerosa era rappresentata dagli alunni delle primarie con 19.2 milioni di iscritti, pari al 55,5% di tutti gli iscritti nel mondo. Andamenti inferiori si riscontravano nell'infanzia (2.3 milioni) e nella secondaria (6.4 milioni), anche se pur sempre ragguardevoli poiché ambedue i dati significavano una presenza dell'Africa sul totale di tre allievi su dieci. Al secondo posto si situa l'Asia che si segnala soprattutto per gli iscritti alla secondaria e che ha come punto di forza nella crescita la consistenza numerica degli allievi dell'India.

Un altro andamento da segnalare riguarda le *diversità* che si riscontrano in ogni continente tra le quote degli iscritti *per livello* del sistema educativo (Wodon, 2018b e 2020a; Secretariat of State of the Vatican, 2019). Se si fa riferimento al totale sul piano mondiale, l'articolazione tra le percentuali vede la primaria in cima alla classifica con il 55,8%, seguita dalla secondaria con il 32,8%, mentre l'infanzia è ultima con l'11,4%; al riguardo va notato che nelle quattro decadi prese in considerazione, la quota della primaria è scesa dell'11,5% dal 67,3% del 1975 e i motivi più significativi di questo andamento vanno identificati nel miglioramento del successo scolastico e nell'aumento dell'offerta nella scuola dell'infanzia. Come era da aspettarsi, la regione Africa si distingue per la quota che all'interno dei suoi sistemi educativi caratterizza la primaria: la cifra è del 69% che supera del 15% quasi la percentuale a livello mondiale del 55,8% appena citata. La ragione principale di questo 70% circa degli iscritti alla primaria va ricercata nelle difficoltà che gli allievi incontrano in molte nazioni nel passaggio alla secondaria per cui soltanto quattro allievi su dieci riescono a completare la secondaria di primo grado. Al polo opposto si trova, invece, l'Europa in quanto gli alunni della primaria ammontano a poco più di un terzo (35,8%) del totale degli studenti delle scuole cattoliche del nostro continente. In questo caso, è la secondaria che si è avvantaggiata e soprattutto la scuola

dell'infanzia che può contare su una percentuale dell'11,7%, superiore all'11,4%, appena menzionato, che rappresenta la quota di tale livello sul piano mondiale.

Un altro primato dell'Africa riguarda i *tassi di crescita* annuali nel periodo 1975-2017 (Wodon, 2018a e b e 2020a; Secretariat of State of the Vatican, 2019). Infatti, le percentuali si collocano per la scuola dell'infanzia al 7,4%, per la primaria al 3,2% e per la secondaria al 5,8%, mentre per tutto il sistema di istruzione e di formazione la crescita è del 4,3%; questi dati risultano due volte (nell'infanzia e nel totale) e tre volte (nella primaria, e nella secondaria) superiori a quelli del complesso di tutti gli iscritti alle scuole cattoliche. Anche l'Asia e l'Oceania si caratterizzano per tassi elevati che si situano intorno al loro andamento a livello mondiale e spesso sono anche più alti. Al contrario, in Europa e nelle Americhe le percentuali sono più basse rispetto al totale e in qualche caso anche negative, cioè in diminuzione, tranne che per le scuole dell'infanzia nelle Americhe i cui tassi sono superiori ai dati mondiali. Quanto proprio alle Americhe, va precisato che si registra un notevole divario tra quelle Centrale e Meridionale da una parte e gli Stati Uniti nel senso che in parecchi Paesi delle prime gli iscritti alla primaria e alla secondaria risultano in aumento mentre nei secondi l'andamento è opposto in quanto tra gli Anni '60 e '20 del nuovo millennio sono scesi da circa 8 milioni a 1,8 e la ragione di questo calo va cercata principalmente nel fatto che le famiglie di classe media non riescono a pagare le rette in crescita con i loro stipendi rimasti sostanzialmente stabili nel tempo, tenuto anche conto della mancanza di sovvenzioni pubbliche alle scuole private<sup>4</sup>.

Se si fa riferimento al numero *complessivo* degli studenti delle scuole nel mondo, la quota degli allievi delle primarie e delle secondarie cattoliche si caratterizza per la sua sostanziale stabilità nel tempo (Wodon, 2018b e 2020a; Secretariat of State of the Vatican, 2019)<sup>5</sup>. Comunque, nel 2016 essi ammontavano rispettivamente al 4,8% e al 3,5% e l'andamento registrava un leggero aumento nel primo caso e in calo contenuto nel secondo. Passando alle cinque regioni, l'Oceania e l'Africa si segnalano per i trend migliori: rispettivamente uno studente su cinque e uno su dieci frequentavano le scuole primarie cattoliche. Il primato dell'Oceania va attribuito principalmente alle sovvenzioni pubbliche che le scuole cattoliche ricevono in Australia. Dove manca questo riconoscimento effettivo della libertà di scelta della scuola, le percentuali sono molto inferiori e non mancano Paesi dove le scuole cattoliche non sono neppure permesse. La

<sup>4</sup> Sul tema delle sovvenzioni alle scuole private e della libertà effettiva di scelta educativa della scuola ritornerò ancora a parlare nel seguito.

<sup>5</sup> Manca il confronto dei dati relativi alle scuole dell'infanzia perché sono considerati meno affidabili (Wodon, 2020a).

crescita degli iscritti è di solito accompagnata dalla costruzione di nuovi edifici piuttosto che dall'accoglimento di più studenti nel medesimo numero di scuole. Nei Paesi in cui la Chiesa e le comunità non possono permettersi di edificare nuove scuole si può registrare un aumento di iscritti nelle scuole dello Stato e nelle private profit mentre le cattoliche non aumentano il loro corpo studentesco nonostante la domanda in crescita da parte delle famiglie.

L'entità della popolazione scolastica degli istituti cattolici si diversifica notevolmente tra i Paesi (Wodon, 2018b, 2019 e 2020a; Secretariat of State of the Vatican, 2019). Nel 2017 le nazioni che potevano vantare un milione o più di allievi ammontavano a quindici e nel complesso esse accoglievano due terzi del totale. Al primo posto si collocava l'India con 8.9 milioni di studenti di cui 1.2 nell'infanzia, 3.8 nella primaria e 3.9 nella secondaria e tale risultato è dovuto principalmente alla vastità del Paese. Gli altri quattro che seguono nella classifica, la Repubblica Democratica del Congo (RDC), l'Uganda, il Kenya e il Malawi, sono tutti collocati nell'Africa Subsahariana e vengono valutati come nazioni con un reddito nazionale basso, ad eccezione del Kenya che con l'India rientra nel gruppo degli Stati con reddito medio basso. È positivo che i Paesi che ospitano il maggior numero di studenti delle scuole cattoliche si trovano in una condizione di svantaggio a riprova dell'opzione preferenziale per i poveri effettuata dalla Chiesa.

Parecchi Paesi con un reddito nazionale basso, come per esempio tra quelli citati la RDC e l'Uganda *sovvenzionano* con denaro pubblico le scuole cattoliche che, di conseguenza, fanno parte dei sistemi nazionali di istruzione e formazione in situazione di sostanziale parità con gli istituti statali (Malizia, 2019). Da questo punto di vista la situazione migliore si riscontra nel Belgio dove la libertà effettiva di scelta educativa è iscritta nella Costituzione; al polo opposto si trovano gli Stati Uniti la cui legislazione prevede dei finanziamenti molto modesti da parte dei singoli Stati nella forma del buono scuola.

Un andamento positivo da sottolineare è fornito dalle *scuole cattoliche dell'infanzia* che si caratterizza per l'aumento più consistente degli iscritti (Wodon, 2018b e 2020a; Secretariat of State of the Vatican, 2019; Malizia, 2019; Black et alii, 2017). Infatti, l'educazione per la prima infanzia è il presupposto essenziale di ogni politica educativa e costituisce uno degli obiettivi prioritari per i sistemi formativi all'inizio del secolo XXI. In proposito le ragioni sono molteplici. L'esplosione demografica nella fascia d'età interessata ha dato impulso agli interventi per la cura e la protezione dei bambini. La questione però non è solo quantitativa, ma soprattutto qualitativa: 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, e aiuta a superare con più facilità gli ostacoli socio-economici e culturali derivanti da un'origine familiare svantaggiata. Non bisogna neppure dimenticare che la presenza di offerte numerose ed efficaci a questo livello del sistema educativo facilita la partecipazione delle donne alla vita sociale e politica.

## 1.2. Il contributo a livello qualitativo

Anzitutto, va sottolineato l'apporto delle scuole cattoliche all'apprendimento degli allievi e allo *sviluppo dei sistemi di istruzione e di formazione* (Wodon, 2020a; Malizia, 2019). Da questo punto di vista non si può negare la loro incidenza particolarmente positiva. Infatti, sulla base dei risultati della ricerca in campo educativo, un'efficacia rilevante deve essere attribuita alle reti del capitale sociale che si creano intorno alle scuole per l'impegno dei genitori a promuovere rapporti stretti con i propri figli, gli insegnanti, i colleghi dei figli, le loro famiglie e altri adulti significativi (Coleman, 2005; Bottani, 2002). Tale fattore creerebbe delle vere comunità di apprendimento in cui tutte le componenti lavorano con successo per gli stessi obiettivi e, la sua presenza è certamente facilitata nelle scuole cattoliche per la condivisione di valori religiosi che spingono le persone a lavorare nell'interesse degli altri. Ma a questo punto è bene procedere con ordine, precisando meglio i particolari.

In generale si può dire che le scuole cattoliche sono più efficaci di altri tipi di istituzioni educative, se si fa riferimento ai *risultati di apprendimento*. A questa affermazione offrono un sostegno valido in particolare le molte ricerche svolte negli Stati Uniti al riguardo (Hallinan e Kubitschek, 2013; Freeman e Berends, 2016). Le ragioni sono quelle appena evocate che sottolineano i valori dei loro progetti educativi, delle attese elevate delle comunità educative nei confronti degli studenti, specialmente quelli appartenenti agli strati socio-economici più svantaggiati e alle minoranze. Pure i risultati delle ricerche condotte nei Paesi in via di sviluppo convergono in questa direzione, benché le prove siano meno convincenti per il contesto spesso molto disagiato in cui operano le scuole cattoliche. Il dato, poi, di una domanda ampia e robusta delle famiglie di iscrivere i loro figli nelle scuole cattoliche e che non infrequentemente queste non possono soddisfare per problemi economici è un segnale indubbio di una qualità elevate dei processi di insegnamento-apprendimento in tali istituti (Wodon, 2020a). Ricerche condotte nelle scuole del gruppo "Fe y Alegria" in America Latina confermano i motivi del successo in quanto richiamano l'attenzione sulla cultura di tali scuole, sull'autonomia che godono nella gestione interna dei contenuti, della didattica e delle risorse, sul funzionamento efficace del reclutamento e accompagnamento degli insegnanti, sulla preparazione, l'esperienza e l'im-

pegno della leadership educativa veramente al servizio delle scuole e sul clima positivo delle relazioni tra il personale, gli studenti e le loro famiglie (Lavado et alii, 2016; Parra Osorio e Wodon, 2014).

Da sempre l'*opzione preferenziali per i poveri* costituisce una scelta prioritaria della Chiesa e delle sue istituzioni (Pontificio Consiglio della Giustizia e della Pace, 2004; McKinney, 2018). In mancanza di sovvenzioni pubbliche e in seguito al calo delle vocazioni all'insegnamento nelle Congregazioni, molte scuole cattoliche non sono più in grado di fornire ai loro studenti e alle loro famiglie una formazione gratuita o quasi come avveniva ancora fino ad anni recenti e tale situazione sembra destinata a durare e anche a peggiorare. Inoltre, per aprire agli allievi poveri bisognerebbe costruire le scuole in zone svantaggiate da un punto di vista socio-economico e culturale, ma di fatto ciò non sempre accade. Nonostante questi andamenti per cui non è più possibile affermare che nella situazione attuale le scuole cattoliche non riescono più a servire primariamente gli studenti poveri, tuttavia non si può negare che esse continuano ad accogliere milioni di allievi che sono economicamente, socialmente e culturalmente svantaggiati (Wodon, 2020b).

La presenza delle scuole cattoliche e delle altre scuole confessionali garantisce la realizzazione sia del diritto di ogni persona a educarsi e a essere educata secondo le proprie convinzioni, sia quella del correlativo diritto dei genitori di decidere dell'educazione e del genere di istruzione da dare ai loro figli (Malizia, 2019). In questa maniera, esse forniscono un apporto efficace a un sano pluralismo da cui possono trarre grande vantaggio i giovani e le loro famiglie nelle decisioni riguardo ai percorsi formativi da intraprendere (Gemignani et alii, 2014). In aggiunta, va sottolineato l'impegno delle scuole cattoliche di offrire un'educazione finalizzata allo sviluppo pieno delle persone, specialmente a livello valoriale. In sintesi, tali istituzioni scolastiche e formative contribuiscono in misura molto rilevante a preparare i giovani alla cittadinanza democratica.

Un'altra dimensione importante di natura qualitativa delle scuole cattoliche riguarda il loro apporto a un rafforzamento della *società civile*, in particolare sul piano dei valori (Wodon 2020a; Brinig e Garnett, 2014). Secondo la Congregazione per l'Educazione Cattolica, la finalità generale di tale tipologia di istituzioni consiste nella promozione integrale della personalità degli studenti in vista della realizzazione di un umanesimo fraterno e della civiltà dell'amore (2017). Con la loro preparazione le scuole cattoliche forniscono non solo una istruzione di eccellenza, ma contribuiscono anche alla crescita spirituale sia degli studenti cattolici che di quelli che non sono tali. La formazione ai valori, compreso quello del rispetto di tutte le fedi, e più in generale lo sviluppo pieno degli allievi costituiscono un apporto prezioso, destinato a rendere più salde le comunità locali.

In parecchi Paesi sono le famiglie ad accollarsi tutto o in parte il costo delle scuole cattoliche, iscrivendo ad esse i loro figli e pagando le relative rette. Ciò consente ai Governi di ridurre le spese per il funzionamento dei sistemi di istruzione e di formazione. Utilizzando i dati dell'OECD e incrociandoli con le statistiche sugli allievi delle scuole cattoliche si è potuto stimare con notevole approssimazione che nei 38 Stati membri dell'organizzazione citata di cui si avevano le informazioni necessarie, i risparmi per le finanze pubbliche ammonterebbero a 63 miliardi di dollari; se poi si procede a un confronto con l'apporto totale che viene dalle istituzioni scolastiche e formative private, quelle cattoliche contribuirebbero per il 35,4% nelle primarie e con il 19,2% nelle secondarie (Wodon, 2020a).

Rimanendo sempre nell'ambito degli apporti delle scuole cattoliche a livello economico, si è riusciti a calcolare la quota del *capitale umano* che sarebbe da attribuirsi a loro (Lange et alii, 2018; Wodon 2020a). Facendo ricorso alle stime effettuate dalla Banca Mondiale circa il valore attuale del reddito futuro della forza lavoro di un Paese, si è valutato che nei 141 Stati di cui si avevano i dati e che coprono il 95% della popolazione mondiale, tali scuole contribuirebbero con 12 trilioni di dollari<sup>6</sup> all'aumento della ricchezza delle Nazioni in questione.

L'analisi effettuata sulla qualità delle scuole cattoliche ha evidenziato con chiarezza il loro valore per il sistema educativo, la società civile e lo sviluppo economico. I dati che sono stati riportati sopra in base al rapporto 2020 attestano che esse operano con efficacia ed efficienza in paragone ad altre tipologie di scuole (Wodon, 2020a). Lo stesso studio fa notare correttamente che se il giudizio riguarda il loro funzionamento *in termini assoluti*, allora non si può certamente negare che il cammino da fare sia ancora lungo, particolarmente riguardo ai risultati di apprendimento. Dati della Banca Mondiale pongono in risalto che troppi studenti non riescono ad acquisire a scuola le competenze di base soprattutto nei Paesi in via di sviluppo (World Bank, 2018). In particolare, gli studenti delle nazioni con un reddito nazionale basso ottengono in media risultati di gran lunga inferiori nel leggere, scrivere e far di conto rispetto ai loro colleghi degli Stati più ricchi e la situazione migliora di poco nei Paesi con reddito nazionale medio. In ogni caso, la crisi negli apprendimenti, che era in atto dappertutto anche prima della pandemia, non ha risparmiato neppure le scuole cattoliche, anche se gli effetti tra loro sono comparativamente meno critici.

<sup>6</sup> Nel mondo anglosassone un trilione corrisponde a mille miliardi (Quant'è un trilione? Dipende..., 2019 <https://lucaspinelli.com/commenti/traduzione-di-trilione> 1524#:~:text=Come%20detto%3A%20dipende.,brevemente%3A%20Stati%20Uniti).

## 2. Le scuole cattoliche e le sfide della pandemia del coronavirus

La diffusione del Covid-19 in tutto il mondo ha provocato una crisi senza precedenti, anche più grave di quella del 2008, che non può non riguardare anche le scuole cattoliche. In tale situazione è necessario e urgente cercare di individuare l'impatto specifico che sta causando nelle istituzioni educative appena menzionate. Nel prosieguo si esamineranno le conseguenze della pandemia, distinguendo tra Paesi in via di sviluppo e quelli sviluppati; naturalmente non ci si limiterà a precisare gli effetti negativi, ma si tenterà di indicare anche le strategie più significative per superare la sfida (Wodon, 2020a; Malizia e Tonini, 2020).

### 2.1. Problemi e prospettive nel Sud del mondo

Per maggiore chiarezza è opportuno procedere ad una prima distinzione tra effetti e risposte *immediate* e tra conseguenze a breve e medio termine e relative reazioni (Wodon, 2020a; Malizia e Tonini, 2020; World Bank, 2019). Tra i primi si possono ricordare soprattutto *tre tipi di criticità*: il calo negli apprendimenti, le problematiche connesse con il benessere e la salute mentale e le difficoltà che potranno venire dalle riduzioni nella distribuzione di pasti gratuiti o a prezzi politici.

Passando ai *dettagli*, il lockdown degli istituti scolastici e formativi comporta il pericolo che la maggior parte degli apprendimenti acquisiti durante l'anno vengano dimenticati dagli studenti. Al riguardo, va tenuto presente che tale rischio è maggiore nei Paesi in via di sviluppo, soprattutto in Africa, dove i livelli di apprendimento sono già più bassi tra gli studenti svantaggiati e quelli che incontrano difficoltà nell'accesso alla didattica a distanza (DAD). Inoltre, se già in condizioni normali una quota consistente di alunni (1 su 5) va incontro a problemi di salute e di benessere, si può ragionevolmente prevedere che la situazione peggiori nel caso in cui la tensione accresca. La terza problematica implica la perdita di un pasto da parte di studenti che probabilmente non possono godersi a casa e questo effetto si produce in Paesi in cui la popolazione già soffre per la mancanza di cibo.

Le difficoltà appena menzionate, in particolare quella relativa all'accesso alla DAD, riguardano tutti gli allievi delle nazioni in via di sviluppo anche di quegli Stati che presentano una quota comparativamente più ridotta di popolazione in povertà. Gli studenti delle scuole cattoliche *condividono* alla pari la situazione dei loro colleghi.

Passando alle *soluzioni* adottate per ovviare alle criticità ricordate sopra, è

necessario precisare che nell'immediato non è possibile immaginare interventi relativi alla seconda e alla terza difficoltà, tenuto conto che le scuole erano chiuse: pertanto, ci si occuperà soltanto della prima problematica. L'approccio adottato è stato di natura "multimediale" perché la DAD, anche se si è cercato di svilupparla al massimo e in breve tempo, non era diffusa così capillarmente come nei Paesi sviluppati (Wodon, 2020a; World Bank, 2020a; Liberman et alii, 2020). In pratica, oltre a internet, sono stati utilizzati anche altri mezzi di comunicazione quali la radio, la televisione e i cellulari per cercare di contattare tutti gli allievi, specialmente quelli di provenienza socio-economica e culturale più svantaggiata.

Entro questo quadro si è cercato di risolvere il problema degli *esami* di passaggio tra un ciclo e l'altro. Le strategie sono state di tre tipi. La più facile, ma forse la meno soddisfacente, è consistita nella loro abolizione per l'anno scolastico in corso; in altri casi si è proceduto al loro rinvio; non sono neppure mancate scuole che li hanno conservati, facendoli online o servendosi delle valutazioni esistenti prima della chiusura degli istituti. La scelta di una delle tre opzioni è stata effettuata tenendo conto della situazione del Paese e delle finalità dell'esame.

Riguardo alle scuole cattoliche è stato possibile ottenere dei dati sufficientemente affidabili attraverso un *sondaggio* compiuto tra le associazioni nazionali di tale tipo di istituti (Wodon, 2020a). La DAD è stata utilizzata dal 54,5% delle reti dell'Africa e dall'89,8% di quelle di altri Paesi in via di sviluppo. La radio ha trovato spazio nella metà delle associazioni africane, mentre non ha ottenuto riscontri in altri continenti. Un quinto in tutte le nazioni considerate ha fatto ricorso alla televisione, mentre il cellulare è stato utilizzato dalla metà delle reti in Africa e da quattro su cinque negli altri Paesi. Il dato preoccupante è che in Africa circa due associazioni nazionali delle scuole cattoliche su quattro non sono state in grado di offrire una qualche forma di insegnamento a distanza.

Passando al secondo tipo di situazioni, quella *a breve e medio termine*, le *criticità* principali sono di due tipi. La prima consiste nel pericolo dell'*abbandono* in quanto, per effetto della riduzione dei redditi da attribuire alla crisi economica conseguita alla pandemia, le famiglie, soprattutto quelle più povere o impoverite, incontrano difficoltà non sempre superabili a sostenere le spese per la frequenza delle scuole (Wodon, 2020a; World Bank, 2020b; Kassa et alii, 2019). In questo caso sono le allieve a rischiare di più perché, lasciando gli istituti scolastici e formativi, sono più esposte a matrimoni e gravidanze molto prematuri. La seconda problematica riguarda le *scuole* che nel riaprire possono trovarsi nella situazione di non disporre più delle risorse sufficienti per un funzionamento soddisfacente a causa di tagli ai bilanci dell'educazione nazionale, se sono pubbliche o a motivo delle diminuzioni del numero delle rette, se sono private.

Riguardo a queste ultime va ricordato che nei Paesi a medio e basso reddito esse sono particolarmente diffuse a livello secondario e un loro calo potrebbe provocare una grave crisi in tale grado del sistema di istruzione e di formazione.

Anche in questo caso le *scuole cattoliche* sono coinvolte nelle medesime problematiche. Un sondaggio ha consentito di approfondirne la conoscenza (Wodon, 2020a). Tra le associazioni nazionali che hanno partecipato alla ricerca, oltre un terzo in Africa e più del 50% negli altri Paesi in via di sviluppo ritengono che alla riapertura nell'anno successivo le iscrizioni nei loro istituti dovrebbero diminuire almeno del 10%. Una rete su dieci prevede un calo tra il 5% e il 10% e una riduzione tra il 5% e lo 0% trova supporto nel 27,3% delle associazioni in Africa e del 9,9% nelle altre nazioni del Sud del mondo. Escludono ogni impatto negativo sulle iscrizioni il 27,3% in Africa e il 23% negli altri Paesi in via di sviluppo. In conclusione, le scuole cattoliche corrono il pericolo di una riduzione consistente dei loro alunni in parecchie nazioni del Sud del mondo.

In merito alle *risposte* da dare alle problematiche a breve e medio termine (World Bank, 2020b; Wodon, 2020a; Adelman et alii, 2017), la prima consiste in un potenziamento della DAD nel senso di renderla più efficace e di finanziarla più adeguatamente in modo da essere pronti per eventuali nuove chiusure. In alcuni casi sarà necessario procedere a campagne per aumentare le iscrizioni se queste hanno subito un calo importante. Alla stessa finalità può contribuire l'adozione di incentivi come la riduzione o l'abolizione delle rette, il ripristino delle mense studentesche e aiuti economici alle famiglie. Allo scopo di combattere la dispersione educativa, si suggerisce la strategia di introdurre un sistema di richiami preventivi, coinvolgendo in questo monitoraggio le comunità di riferimento a cui chiedere interventi soprattutto a favore degli studenti più svantaggiati che potrebbero essere maggiormente tentati di abbandonare gli studi. Un altro gruppo di strategie dovrà essere mirato a rendere sicure le scuole al rientro degli studenti in modo che la riapertura non possa contribuire a un'ulteriore diffusione del Covid-19 per cui si consiglia di attivare misure come: il rientro diversificato per livello nel tempo; l'utilizzazione delle aule in orari differenti per gruppi diversi in modo da assicurare lo spazio per il distanziamento sociale; garanzie per la sanificazione dei servizi igienici e per la disponibilità sufficiente di acqua potabile. Inoltre, si dovrebbero potenziare i servizi di consulenza psicologica per gli studenti tra i quali è prevedibile un aumento dei traumi dovuti alla pandemia. Bisognerà pure organizzare corsi di recupero per gli alunni rimasti indietro nell'apprendimento, adattare i curricula per tenere conto dei contenuti che non sono stati insegnati durante il lockdown e ristrutturare i calendari scolastici in modo da anticipare l'impatto di possibili nuove chiusure.

Anche per le risposte di breve e medio termine alle problematiche provocate dal coronavirus, si dispone riguardo alle *scuole cattoliche* di dati più dettagliati

che sono stati ottenuti grazie a un sondaggio tra le loro associazioni nazionali (Wodon, 2020a). Anzitutto, nel 40% circa dei Paesi non si sapeva quando le reti in questione sarebbero state in grado di riaprire i loro istituti. In Africa unicamente un'associazione su tre aveva programmato un adeguamento dell'offerta formativa, una su quattro corsi di recupero, mentre la metà non era stata in grado di pianificare nessuna delle due strategie; al contrario nelle altre Nazioni in via di sviluppo i risultati erano più positivi nel senso che otto reti su dieci erano intervenute sui curricoli, sei su dieci avevano previsto corsi di recupero e solo in pochissimi casi non si era potuto dare delle risposte alle difficoltà causate dal Covid-19.

## 2.2. Sfide e strategie di contrasto nel Nord del mondo

L'articolazione degli argomenti è la medesima della sezione precedente. Nel Nord del mondo gli *effetti immediati* sono gli stessi del Sud. Pertanto, partendo dal calo degli apprendimenti riguardo al quale la novità consiste in una definizione migliore della sua entità: si è infatti stimato che gli alunni rientrino a scuola con il 70% di quello che in una situazione ordinaria avrebbero potuto acquisire nella lettura e con meno del 50% nella matematica (Kuhfeld e Tarasawa, 2020; Wodon, 2020a). Tale impatto negativo riguarda anche gli studenti delle scuole cattoliche con una criticità in più, nel senso che essi saranno privati del livello superiore di apprendimenti che tali scuole assicurano ai loro alunni. Passando, poi, alla seconda problematica, quella cioè dell'incidenza sfavorevole sulla salute psichica e sulla condizione di benessere degli alunni, si può prevedere che le percentuali di studenti, calcolate tra il 10% e il 20%, che soffrono di questo stress in situazioni ordinarie, sono destinate a crescere nella crisi senza precedenti provocata dalla pandemia; nelle scuole cattoliche in cui il funzionamento efficace delle comunità educanti offre una protezione maggiore rispetto a tali traumi, si può prevedere che queste problematiche eserciteranno un impatto minore senza però sparire del tutto (Wodon, Fèvre et alii, 2020; Brinig e Garnet, 2014). La terza criticità consiste nella perdita dei pasti gratuiti o a prezzi politici che nei Paesi sviluppati riguardano almeno un allievo su cinque e più in particolare quelli provenienti da famiglie svantaggiate e in questo caso potrebbero essere le scuole cattoliche le più colpite, dato che in parecchie nazioni esse sono frequentate ancora da una quota elevata di studenti di origine socio-economica bassa (Murname et alii, 2018; Wodon, 2020a).

Tra le gli istituti educativi appena menzionati si è riusciti a raccogliere dati più precisi riguardo alle problematiche in discussione attraverso un sondaggio a livello internazionale (Hanover Research, 2020; Wodon, 2020a). Secondo il personale, le criticità maggiori sarebbero le difficoltà a ricevere un numero suffi-

ciente di rette e il pericolo per gli studenti e i loro genitori di essere colpiti dal coronavirus. Nelle posizioni successive si collocano la perdita da parte dei disabili del sostegno di cui normalmente godono, la crescita degli alunni in ritardo negli apprendimenti e l'impossibilità o la difficoltà di accedere ad internet per usufruire della DAD.

Quanto alle *risposte nell'immediato* alle difficoltà richiamate sopra, anche nei Paesi sviluppati le scuole possono intervenire solo in misura limitata per ovviare alle problematiche relative alla salute mentale e al benessere degli studenti e ai pasti gratuiti; è un ambito in cui solo le istituzioni della società civile possono operare con successo (Wodon, 2020a). In merito alla criticità relativa al calo nell'apprendimento, l'OECD ci informa che solo il 43% degli insegnanti dei Paesi in cui è avvenuta la ricerca sono in grado di utilizzare bene o molto bene la DAD (OECD, 2018a e b) e il dato non è certamente incoraggiante. In positivo, va evidenziato che fin dall'inizio della pandemia molte organizzazioni si sono prodigate per aiutare le scuole a migliorare la loro DAD.

Riguardo alle *scuole cattoliche*, anche in questo caso si possiedono dati più dettagliati provenienti dall'indagine, più volte citata, sulle associazioni nazionali che raccolgono tali istituzioni (Wodon, 2020a). In base alle loro risposte è possibile affermare che tali reti hanno potuto offrire agli studenti opportunità di insegnamento a distanza durante la chiusura degli istituti. Il mezzo usato è stato in generale internet, mentre il ricorso agli altri media è risultato in complesso limitato.

Seguendo l'articolazione adottata per i Paesi in via di sviluppo, si tratterà ora delle *problematiche a breve e medio termine*. Le scuole private e, tra queste le scuole cattoliche, sono esposte al rischio del calo delle iscrizioni che può essere misurato sulla base di due indicatori: l'entità delle sovvenzioni a tali istituti e il livello di protezione che viene assicurato ai lavoratori e, conseguentemente, alle loro famiglie in una situazione di crisi economica come quella provocata dalla pandemia del Covid-19 (Murnane et alii 2018; Wodon, 2020a). Calcoli effettuati negli Stati Uniti evidenziano che la riduzione degli alunni delle scuole private e, in particolare di quelle cattoliche, sarà rilevante se la recessione causata dal coronavirus risulterà grave.

Andamenti più precisi possono essere delineati sulla base del sondaggio realizzato sulle *associazioni nazionali di scuola cattolica* (Wodon, 2020a). Meno di un quinto degli inchiestati prevede un calo nelle iscrizioni di almeno il 10% e una quota analoga ritiene che la diminuzione si collocherà tra il 5% e il 10%. Il dato positivo è che i due terzi quasi dichiarano che non si registrerà alcuna riduzione e questa risposta proviene dai Paesi in cui le scuole cattoliche sono adeguatamente sovvenzionate dal pubblico.

L'ultima articolazione della disamina riguarda le *risposte alle problematiche*

a breve e medio termine (Wodon, 2020a; Jackson et alii, 2018). Una proposta riguarda le scuole private in generale e si fonda sull'esperienza fatta negli Stati Uniti in occasione di precedenti crisi: sarebbe opportuno una valutazione precisa da parte delle scuole delle entrate prevedibili per l'anno successivo in modo da calcolare le spese che si potranno effettuare. Un contributo maggiore di indicazioni è riscontrabile nel sondaggio sulle associazioni nazionali di scuola cattolica. Le risposte evidenziano che più del 50% riteneva di poter riaprire prima della fine dell'anno e tra il 70% e l'80% pensavano di ovviare alla criticità del calo di apprendimenti degli studenti, procedendo ad adeguamenti dei curricoli e progettando corsi di recupero. Sul piano finanziario le necessità maggiori erano l'ottenimento di aiuti per le scuole e il personale e, secondariamente, per le famiglie e gli studenti.

### 3. Le scuole private nel mondo

L'avvento del terzo millennio è stato accompagnato da un aumento notevole delle scuole private sia nei Paesi sviluppati che in quelli in via di sviluppo, tanto degli istituti profit quanto di quelli non profit (Malizia, 2019; Unesco 2015). In particolare, nel Sud del mondo si riscontra un numero considerevole di tali scuole a cui risultano iscritti parecchi allievi dei ceti popolari. Inoltre, in molti casi la legislazione che le riguarda è stata limitata dai governi ai soli aspetti essenziali.

Una recente indagine di carattere internazionale offre un quadro sufficientemente realistico della situazione della *libertà di educazione nel mondo*. Infatti, la ricerca ha riguardato 136 Paesi che comprendono il 94% della popolazione del nostro pianeta (Oidel e Novae Terrae, 2016; Malizia et alii, 2016).

Un primo dato positivo è costituito dal riconoscimento pressoché generale di tale diritto nel mondo. Dei 136 Paesi sui quali è stato condotto lo studio, unicamente tre proibiscono la creazione di scuole private. Inoltre, 84 su 136, ossia più del 60% (61,8%), sanciscono tale libertà nella Costituzione, assicurando ad essa il massimo della tutela giuridica.

Quanto poi al loro *finanziamento*, la situazione si presenta piuttosto variegata. È vero che solo il 28% dei Paesi presi in considerazione non fornisce nessun aiuto, ma è anche vero che del rimanente 72% ben il 43% offre un supporto debole o piuttosto vago. Le altre nazioni sono ripartite tra un 10% in cui lo Stato, o altra istituzione pubblica, corrisponde gli stipendi ai docenti, il 13% in cui esso si fa carico delle spese di funzionamento, oltre al pagamento degli stipendi dei docenti, e solo nel 7% dei casi vengono garantiti i costi per investimenti (edilizia e attrezzature) in aggiunta alle spese di funzionamento e agli stipendi

degli insegnanti. In sintesi solo il 30% dei Paesi analizzati assicura sovvenzioni sufficienti alle scuole private; al riguardo l'unico risultato positivo è che in confronto con il Rapporto del 2002 il gruppo delle Nazioni che prevedono finanziamenti in misura corrispondente al riconoscimento giuridico della libertà di educazione è cresciuto del 7%.

La maggior parte dei Paesi che si distinguono per l'accoglimento effettivo di tale diritto si situa nell'area *Europa/America del Nord*: la loro media raggiunge i 63 punti su una scala di 100 in paragone alla media generale di 55,4. Ai primi posti della classifica si trovano l'Irlanda, l'Olanda e il Belgio. Quanto all'Italia, occupa il quint'ultimo posto con un indice di 57,9 al di sotto di quello dell'area Europa/America del Nord. A loro volta, le regioni Asia e America Latina si collocano sulla media generale, mentre l'Africa e i Paesi Arabi si trovano al di sotto.

In conclusione, la ricerca ha confermato il principio che la libertà di educazione è un *diritto umano*. Di conseguenza, l'efficacia delle politiche educative non va valutata solo in base ai risultati di apprendimento o in relazione a parametri di natura educativa, ma anche in riferimento al riconoscimento effettivo dei diritti umani. Secondo i documenti internazionali questo implica: un livello minimo di apprendimento di saperi e di valori e di qualificazioni e di competenze da parte degli allievi; una infrastruttura, delle installazioni e ambienti scolastici adeguati; un corpo insegnante qualificato; una scuola aperta a tutti, studenti, genitori e comunità; il pluralismo dei progetti educativi; il decentramento, l'autonomia e il riconoscimento della libertà effettiva di educazione.

Da ultimo, vanno presi in esame i dati delle ricerche circa l'incidenza delle scuole private sulla *qualità dell'educazione* (Unesco, 2015; Malizia, 2019). Un primo risultato riguarda i risultati di apprendimento dei loro allievi che sono migliori di quelli degli studenti degli istituti statali, non solo nei Paesi sviluppati, ma anche in quelli in via di sviluppo. In riferimento a tali esiti, è stato obiettato che la differenza dipenderebbe dalla diversa condizione sociale degli alunni che nel caso delle scuole private appartenerebbero ai ceti superiori. In alcuni Paesi il confronto è stato effettuato tra allievi del medesimo status socio-economico e culturale e gli iscritti agli istituti privati hanno conseguito risultati superiori, anche se di poco.

Si è pure cercato di individuare i *fattori* di queste diversità tra pubblico e privato. Non si può affermare che il secondo si caratterizzi per un tasso maggiore di innovazione in quanto i genitori dei figli che lo frequentano sono preoccupati solo o quasi della riuscita negli esami e rifiutano qualsiasi mutamento nei curricoli tradizionali che possa mettere in pericolo il conseguimento di tale finalità. I docenti di tali istituti risultano più interessati e impegnati e tra di loro le percentuali di assenteismo sono molto più basse anche perché i genitori si

attivano molto di più e controllano i docenti. Quanto alle famiglie, la scelta della scuola privata sarebbe motivata principalmente da due ragioni: la persuasione di una loro migliore qualità sul piano educativo e la preoccupazione di far partecipare i loro figli a reti sociali di pari più prestigiose.

Anche se la ricerca delinea andamenti non sempre precisi, tuttavia non si può contestare una certa *superiorità* delle scuole private nel garantire esiti migliori ai loro studenti. Sicuramente il rischio di causare diseguaglianze è reale, ma può essere evitato, creando condizioni che assicurino la qualità dell'insegnamento e l'eguaglianza delle opportunità.

In conclusione, se è vero che la pandemia ha causato una crisi senza precedenti, non si può al tempo stesso negare che essa potrebbe divenire un'opportunità positiva per un *salto di qualità* sia per la scuola statale che per la privata (Malizia e Tonini, 2020; Wodon, 2020a). È sufficiente pensare alle potenzialità che si sono aperte riguardo ai curricoli, alla didattica, alla cooperazione tra istituzioni e alle strategie per aiutare i gruppi più fragili della popolazione giovanile. In aggiunta, le criticità possono essere un'occasione per i governi di rendersi conto dell'apporto insostituibile delle scuole cattoliche e, in genere, di quelle private, soprattutto se non profit e del terzo settore, e a procedere di conseguenza a riconoscere finalmente in misura piena la libertà effettiva di educazione. Non si tratta, però, di effetti automatici e sarà necessario arrivare a un patto educativo che raccolga tutti i diretti interessati in vista di una riscolarizzazione veramente efficace.

## Bibliografia

- ADELMAN H.S. et alii, *Predicting School Dropout with Administrative Data*, Washington, World Bank, 2017.
- BLACK M. et alii, *Early Child Development Coming of Age: Science through Life-Course*, in «The Lancet», (2017 Jan 7), pp. 77-90.
- BOTTANI N., *Insegnanti al timone*, Bologna, Il Mulino, 2002.
- BRINIG M.F. - N.S. GARNETT, *Lost Classroom, Lost Community: Catholic Schools' Importance in Urban America*, Chicago, The University Chicago Press, 2014.
- COLEMAN J.S., *Fondamenti di teoria sociale*, Bologna, Il Mulino, 2005.
- CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *Educare all'umanesimo solidale*. Per costruire una "civiltà dell'amore" a 50 anni dalla Populorum Progressio, Orientamenti, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, 2017.
- FREEMAN K. J. - M. BERENDS, *The Catholic School Advantage in a Changing Social Landscape. Consistency or Increasing Fragility?*, in «Journal of School Choice», 10 (2016), n.1, pp. 22-47.
- GEMIGNANI R. et alii, *What Drives the Choice of Faith-inspired Schools by Households? Qualitative Evidence from two African Countries*, in «Review of Faith & International Affairs», 12 (2014), n. 2, pp. 66-76.
- HALLINAN M.T. - W.N. KUBITSCHKEK, *School Sector, School Poverty, and the Catholic School*, in «Journal of Catholic Education», 14 (2013), n. 2, pp. 498-518.
- JACKSON C.K. et alii, *Do School Spending Cuts Matter? Evidence from the Great Recession*, Boston, National Bureau Economic Research, 2018.
- KASSA G.M. et alii, *Prevalence and Determinants of Adolescence Pregnancy in Africa. A Systematic Review and Meta-analysis*, in «Reproductive Health», 15 (2019), n. 1, p. 195.
- KUHEFELD M. - B. TARASAWA, *The COVID-19 Slide. What Summer Learning Loss Can Tell Us about the Potential Impact of School Closure on Student Academic Achievement*, Portland, NWEA, 2020.
- HANOVER RESEARCH, *Private School COVID-19 Response Survey Prepared for Edchoice*, Arlington, 2020.
- LANGE G.M. et alii, *The Changing Wealth of Nations 2018. Sustainability into the 21th Century*, Washington, The World Bank, 2018.
- LAVADO P. et alii, *The Effect of Fe y Alegria on School Achievement: Exploiting a School Lottery Selection as a Natural Experiment*, Bonn, Iza/Institute of Labor Economics, 2016.
- LIBERMAN J. et alii, *High-stakes School Exams during COVID-19 (Coronavirus): What is the Best Approach*, Education for Development Blog, Washington, World Bank, 2020.
- MALIZIA G., *Autonomia, parità e libertà di scelta educativa*. Un documento unitario de Consiglio Nazionale della Scuola Cattolica della CEI, in «Rassegna CNOS», 33 (2017b), n. 3, pp. 71-94.
- MALIZIA G., *Politiche educative di istruzione e di formazione. Tra descolarizzazione e riscolarizzazione. La dimensione internazionale*, Milano, FrancoAngeli, 2019.
- MALIZIA G. - M. TONINI, *L'organizzazione della scuola e del CFP alla prova della pandemia del coronavirus*. Un'introduzione, Milano, FrancoAngeli, 2020.
- MALIZIA G. et alii, *Editoriale*, in «Rassegna CNOS», 32 (2016), n. 3, pp. 3-25.
- MCKINNEY S.J., *The Roots of the Preferential Option for the Poor in Catholic Schools in Luke's Gospel*, in «International Studies on Catholic Education», 10 (2018), n. 2, pp. 220-232.
- MURNANE R. J. et alii, *Who goes to Private School? Long Term Enrolment Trends by Family Income*, in «Education Next», 4 (2018), n.1, pp. 1-24.
- NGWARE M. et alii, *Quality and Access to Education in Urban Informal Settlements in Kenya*, Nairobi, African Population and Health Research Center, 2013.
- OECD-ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT, *TALIS 2018 Results: Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, Paris, 2018a.
- OECD-ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT, *TALIS 2018 Results: Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, Paris, 2018b.

- OIDEL ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL PARA EL DESARROLLO DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y A LA LIBERTAD DE ENSEÑANZA, *El estado de las libertades educativas en el mundo*, Informe educativo 2002, Madrid, Santillana, 2002.
- OIDEL - NOVAE TERRAE, *Freedom of Education Index. Worldwide Report 2016 on Freedom of Education. Indice de Liberté d'Enseignement, Rapport Mondial 2016 sur les Libertés Éducatives*, Ginevra Milano, 2016.
- PAJNO A., *Le scuole non statali. Il quadro giuridico dalla Costituzione alla legge 62/2000*, in Cssc-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *A dieci anni dalla legge sulla parità. Scuola cattolica in Italia. Dodicesimo Rapporto*, Brescia, La Scuola, 2010, pp. 15-43.
- PARRA OSORIO J.C. - Q. WODON, *Faith-Based Schools in Latin America: Case Studies on Fe y Alegria*, Washington, The World Bank, 2014.
- PONTIFICIO CONSIGLIO DELLA GIUSTIZIA E DELLA PACE, *Compendio della dottrina sociale della Chiesa*, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, 2004.
- Quant'è un trillione? Dipende...*, in <http://blog.terminologiaetc.it/2019/04/26/significato-traduzione-trillion-billion/> (13.01.2021).
- RUINI C., *Prolusione*, in Cssc-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Per un progetto di scuola alle soglie del XXI secolo. Scuola Cattolica in Italia. Secondo rapporto*, Brescia, La Scuola, 2000, pp. 55-68.
- SECRETARIAT OF STATE OF THE VATICAN, *Annuario Statisticum Ecclesiae 2017/Statistical Yearbook of the Church 2017/Annuaire Statistique de l'Eglise 2017*, Vatican City, Libreria Editrice Vaticana, 2019.
- UNESCO, *Education for All 2000-2015: Achievements and Challenges*. EFA global monitoring report, 2015, Paris, 2015.
- WODON Q., *Catholic Schools in the United States: Basic Diagnostic of Trends in Enrolment and Students Achievement*, in «International Journal of Education Law and Policy», 14 (2018a), pp. 37-51.
- WODON Q., *Enrollment in K12 Catholic Schools: Global and Regional Trends*, in «Educatio Catholica», 4 (2018b), n. 3, pp. 189-210.
- WODON Q., *Global Catholic Education. Education Report 2020: Achievements and Challenges at a Time of Crises*, Rome, International Office of Catholic Education, 2020a.
- WODON Q., *How Well Do Catholic Schools and Other Faith-based Schools Serve the Poor? Study with Special Reference to Africa*, in «International Studies on Catholic Education», 12 (2020b), n. 1, pp. 3-20.
- WODON Q. - C. FEVRE et alii, *Ending Violence in and around Schools: Potential Benefits and Promising Interventions*, Washington, The World Bank, 2020.
- WORLD BANK, *World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise*, Washington, The World Bank, 2018.
- WORLD BANK, *Ending Learning poverty: What Will it Take*, Washington, The World Bank, 2019.
- WORLD BANK, *Guidance Note: Remote Learning & COVID-19*, Washington, The World Bank, 2020a.
- WORLD BANK, *The COVID-19 Pandemic: Shocks to Education and Politics*, Washington, The World Bank, 2020b.



# Il rapporto genitori figli al tempo del Covid-19: fattori di rischio e risorse di resilienza. primo report di una ricerca sul campo<sup>1</sup>

MARIO BECCIU<sup>2</sup> - ANNA RITA COLASANTI<sup>3</sup>

## Introduzione

L'Italia è uno dei primi paesi in Europa ad essere stato duramente colpito dal Covid-19 e ad aver vissuto un lungo periodo di isolamento sociale che, accanto al già presente stress da pandemia, sospeso, subacuto, persistente (Biondi, Iannitelli, 2020), ha comportato un vero e proprio sconvolgimento nelle abitudini di vita, costringendo le persone, nel giro di poco tempo a riadattare ritmi, spazi, rapporti, attività per far fronte alle non facili condizioni psicosociali poste dall'emergenza sanitaria.

Tra gli ambiti nei quali si sono registrati importanti e drastici cambiamenti nelle abitudini di vita figura quello familiare.

Come sappiamo molti genitori sono stati chiamati a riorganizzare le loro giornate cercando di conciliare le esigenze lavorative, spesso in modalità smart-working, con l'impegno richiesto dalla gestione dei propri figli in uno spazio confinato che ha posto non poche difficoltà; in particolare le restrizioni imposte dal lockdown oltre a sconvolgere le normali routine, hanno dato vita ad una temporanea condizione di privazione, ambientale, fisica e psicosociale, le cui conseguenze sul piano emotivo e comportamentale hanno richiesto da parte dei genitori l'attivazione di nuove e molteplici risorse (Sansavini et al., 2020). Inoltre, i genitori hanno affrontato questa prolungata situazione di emergenza senza l'aiuto della rete di relazioni educative di cui sono stati temporaneamente privati.

D'altra parte il fatto di essere stati costretti dalle circostanze a stare consistentemente insieme nello spazio e nel tempo, ha offerto a genitori e figli occasioni di interazione e comunicazione inimmaginabili fino a poche settimane

<sup>1</sup> Hanno collaborato alla ricerca Antonella Sinagoga, Massimiliano Fratocchi, Ilaria Mucci, Lina Gelyana, Sana Zuhir Hanna Rofo.

<sup>2</sup> Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

<sup>3</sup> Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

prima, restituendo quella percezione di famiglia spesso poco tangibile nello scorrere frenetico dei ritmi quotidiani a cui tutti, in misura diversa, siamo ormai abituati.

La presente ricerca nasce pertanto con l'obiettivo di indagare in quale misura la condizione di lockdown legata al rischio Covid-19 abbia influito sulla qualità della vita di relazione all'interno delle famiglie e se sia stata vissuta prevalentemente come una minaccia oppure come una opportunità.

Si sono pertanto volute esplorare in primo luogo la prevalenza dell'una e dell'altra percezione, mettendone a fuoco i relativi indicatori, in secondo luogo le risorse e i fattori di rischio che hanno contribuito rispettivamente a rendere tale condizione un'opportunità per accrescere il senso del legame oppure un pericolo per l'inasprimento dei rapporti.

Un ulteriore scopo della ricerca è stato anche quello di individuare coloro che avrebbero gradito giovare di un aiuto anche breve, per incrementare le loro risorse come genitori, attraverso programmi gratuiti che sfruttassero le nuove tecnologie.

## 1. Quadro teorico di riferimento

Il modello teorico che ha ispirato l'impostazione della ricerca è quello dell'*adattamento attivo e del superamento dello stress* teorizzato da Burr (1973).

La teoria dell'adattamento attivo, inizialmente formulata da Hill (1949) si focalizza sui processi di superamento dello stress. Secondo tale teoria, più nota come modello ABCX, la funzionalità di una famiglia può essere valutata in base alla capacità che essa ha di reagire agli eventi stressanti. Lo sviluppo del modello ABCX è stato influenzato dall'emergere di concetti come "resilienza familiare", che suggerisce che le famiglie possano uscire meglio dalla crisi, dopo aver affrontato con successo le difficoltà (Rosino, 2016). Il modello utilizza la teoria dei sistemi sociali e approfondimenti dalla ricerca sociologica familiare. In questo modello, il nucleo familiare è visto come un sistema che deve mantenere l'equilibrio per funzionare e fornire risposte e risorse emotive adeguate ai suoi membri (Lavee *et al.*, 1985).

Nel modello, A rappresenta l'evento stressante, B le risorse che di fronte allo stress si mobilitano, C la percezione dell'evento da parte delle famiglie, X la crisi. Quest'ultima comporta un periodo di disorganizzazione cui fa seguito una fase di riaggiustamento ed, infine, una nuova riorganizzazione.

L'intensità della crisi è direttamente proporzionale alla vulnerabilità del sistema familiare e inversamente proporzionale alla sua capacità rigenerativa.

La vulnerabilità dipende dalla percezione che la famiglia ha della gravità della

situazione e dei cambiamenti richiesti (attribuzione di significato) e dalla contemporanea presenza di più eventi stressanti.

La capacità rigenerativa è legata alle strategie di adattamento attivo tramite le quali la famiglia mantiene il controllo sugli eventi stressanti, prevedibili e non, che possono verificarsi lungo il ciclo vitale. Tali strategie rafforzano le risorse protettive del sistema, riducono le difficoltà derivanti dalle situazioni nocive, influenzano positivamente l'ambiente. Risulta pertanto cruciale la loro individuazione al fine di aiutare la famiglia a mobilitare nei momenti di crisi quelle energie proattive che consentono da un lato di ripristinare l'equilibrio, dall'altro di promuovere l'organizzazione collettiva e la crescita individuale.

Riprendendo la formula ABCX abbiamo ipotizzato che i nuovi adattamenti richiesti dal Covid-19 rappresentino A, le risorse attivate o meno in presenza di esso B, la percezione della situazione come pericolo o opportunità C e gli eventuali effetti destabilizzanti X.

L'idea sottostante è che l'esperienza Covid-19 si sia rivelata per alcuni un agente di resilienza, per altri un detonatore di difficoltà pregresse e presenti.

## 2. Il questionario

Il questionario diffuso on line attraverso una rete di condivisione è stato compilato in forma assolutamente anonima.

Esso si compone di quattro parti: la prima concerne le *informazioni anagrafiche* (sesso, età, stato civile, numero di anni di convivenza o matrimonio, composizione del nucleo familiare, età dei figli, titolo di studio, posizione lavorativa); la seconda riguarda il *livello di stress percepito* sia globalmente sia in riferimento a specifiche dimensioni (relazione di coppia, relazione con i figli, sfera sessuale, relazione con altri famigliari, situazione finanziaria, occupazione, educazione dei figli, svago/tempo libero, vita sociale, sfera religiosa, gestione del tempo, salute); la terza parte *la percezione della qualità della vita di coppia e della relazione con i propri figli* (se migliorata o peggiorata dal periodo di convivenza forzata, nel primo caso grazie a quali risorse e nel secondo caso a motivo di quali difficoltà); la quarta parte analizza – indipendentemente dalla percezione di miglioramento o peggioramento – alcune *dimensioni della vita di coppia* (comunicazione, conflitto e affettività/sessualità). Infine, gli ultimi due item del questionario sondano il desiderio o meno da parte dei rispondenti di prendere parte ad un programma per migliorare la qualità della relazione di coppia e/o per il potenziamento delle competenze genitoriali.

Nel presente contributo ci limitiamo a riportare i dati che fanno unicamente riferimento al rapporto genitori-figli.

### 3. Ipotesi

Oltre agli obiettivi esplicitati nell'introduzione, la ricerca ha voluto verificare in che misura lo stress percepito impatti negativamente sul clima relazionale familiare e se esso si correla alla presenza di problemi economici divenuti più pressanti nel periodo di pandemia. Pertanto, si è ipotizzato che:

*Hp.1* - Coloro che dichiarano di aver avuto problemi economici presentano un livello di stress percepito maggiore rispetto a coloro che dichiarano di non averne avuti.

*Hp.2* - Coloro che hanno registrato un peggioramento del rapporto con i propri figli, a seguito dell'evento Covid-19, presentano un maggiore livello di stress percepito rispetto a coloro che dichiarano che l'evento non abbia inciso o abbia inciso positivamente.

### 4. Analisi dei dati

Per analizzare le variabili demografiche del campione dei rispondenti, sono state utilizzate statistiche descrittive: frequenze medie e deviazioni standard. Per esaminare la differenza presente tra i gruppi riguardo le variabili continue, sono stati utilizzati il t-test e l'analisi della varianza ANOVA.

#### 4.1. Descrizione del campione: composizione e andamento rispetto alle variabili oggetto di studio

Hanno risposto al questionario on line oltre 800 persone, ma tra i rispondenti coloro che avevano figli sono risultati essere 601 di cui 128 uomini (21.29%) e 473 donne (78.70%).

Circa l'età dei rispondenti, le frequenze maggiori si registrano nella fascia 30-60.

Circa lo stato civile, 14 soggetti, pari al 2.32%, sono celibi o nubili; 483, pari al 80.36%, sono coniugati; 40 pari al 6.65% sono divorziati o separati; 62, pari al 10.31%, sono conviventi; 2, pari allo 0.33%, sono vedovi/e. Pertanto i coniugati e i conviventi costituiscono complessivamente il 90.67% dei rispondenti.

In riferimento alle diverse variabili oggetto del questionario, i dati emersi sembrano delineare la seguente situazione.

Per quanto concerne la *scala dello stress* che andava a rilevare lo stress percepito (in un gradiente da 1 a 7) relativamente a 12 dimensioni precedentemente menzionate, la media globale è stata del 3.10 con una DS di 1.15. Il che ci

porta a ritenere che complessivamente i livelli di stress non sono stati avvertiti dalla maggior parte dei rispondenti come particolarmente elevati. Le dimensioni rispetto alle quali si sono registrati punteggi più elevati sono state: vita sociale (M= 3.68, DS= 1.92); svago/tempo libero (M= 3.64, DS= 1.87); occupazione (M= 3.30, DS= 1.99); gestione del tempo (M= 3.38, DS= 1.87); educazione dei figli (M= 3.30, DS= 1.86); relazione con i figli (M= 3.15, DS= 1.76). Va tuttavia osservato che un 7.45% dei rispondenti registra stress elevato (5/6) in tutte le dimensioni.

Per quanto riguarda *l'impatto della coabitazione forzata sulla qualità del rapporto con i figli*, il 15.97% risponde che non ha inciso; il 70.71% risponde che ha inciso positivamente; il 13.31% risponde che ha inciso negativamente.

Coloro che ne stimano l'impatto positivo attribuiscono il miglioramento nella qualità del rapporto con i propri figli ad alcune risorse, riportate in Figura 1: la pazienza, il prendersi cura, l'umorismo, la disponibilità al dialogo, l'accettazione della realtà.

Coloro che ne stimano l'impatto negativo attribuiscono invece il peggioramento della relazione ad alcune criticità, riportate in Figura 2: non tollerare i loro tempi di risposta, alzare la voce con facilità, la poca pazienza, l'insofferenza.

Fig. 1: Risorse che hanno contribuito positivamente alla relazione genitori-figli.

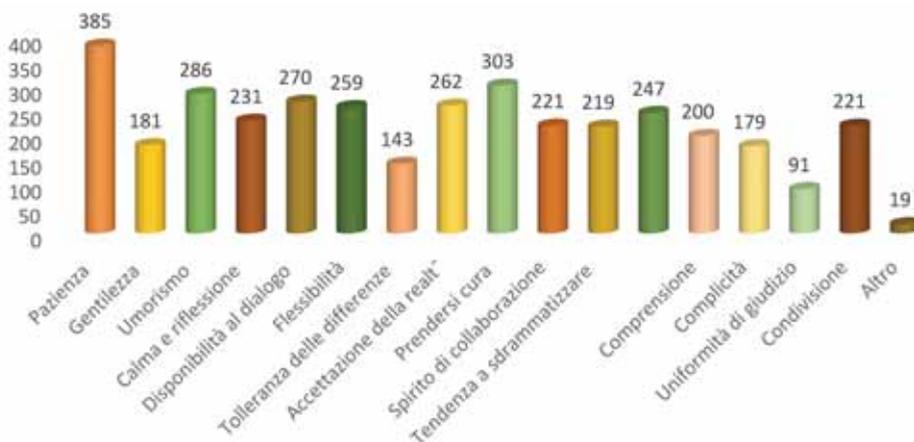
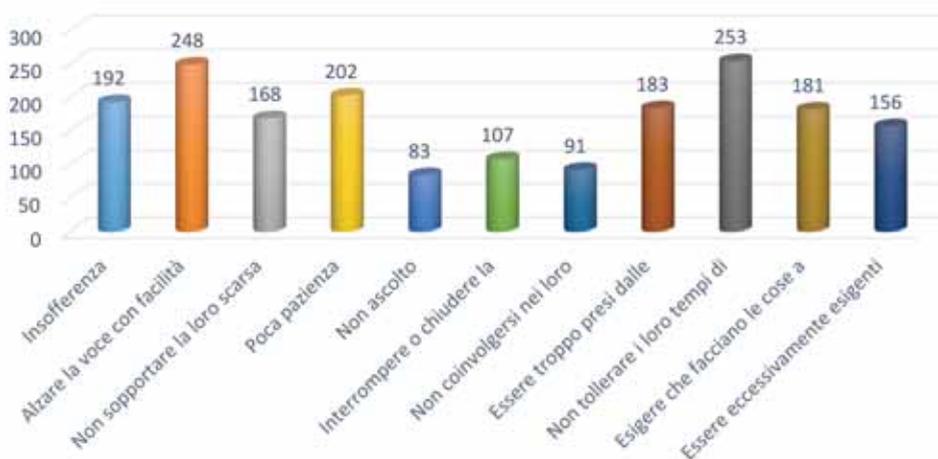


Fig. 2: Criticità che hanno inciso negativamente sulla relazione genitori-figli



Sempre in riferimento alla relazione con i propri figli è stato chiesto di riportare quali indicatori consentissero di stimare il percepito miglioramento o il percepito peggioramento e le percentuali di risposta sono riportate nelle Figure 3 e 4. Tra gli indicatori di miglioramento figurano: si passa più tempo insieme anche per giocare, si fanno più cose che coinvolgono l'intero nucleo familiare, si comunica di più; tra quelli di peggioramento figurano: si perde molto più spesso la pazienza, è aumentata la difficoltà a far rispettare vecchie e nuove regole, si reagisce con più insofferenza ai capricci, non si riesce a gestire la loro irrequietezza.

Fig. 3: Indicatori di miglioramento della relazione genitori-figli

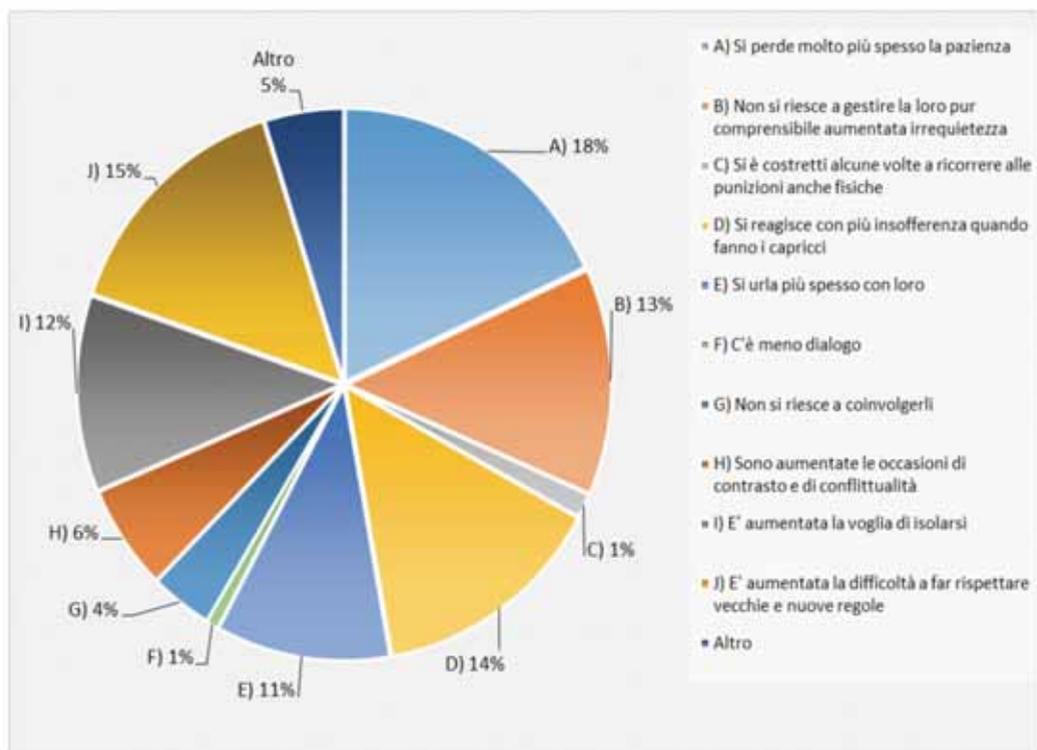
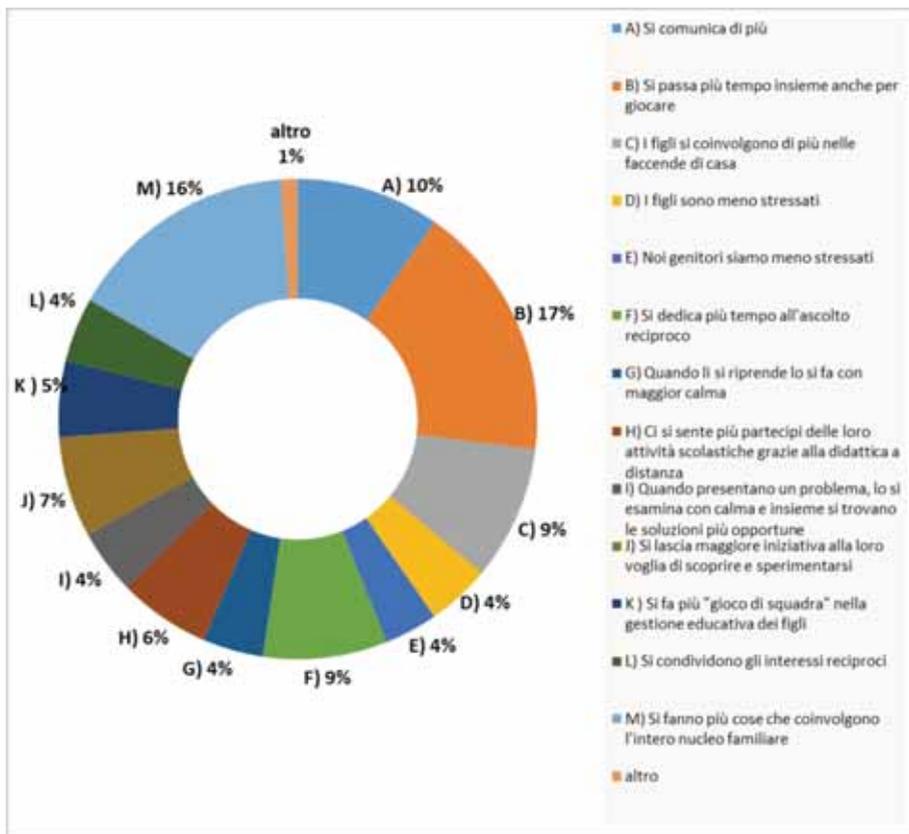


Fig. 4: Indicatori di peggioramento della relazione genitori-figli



In merito infine alla domanda indirizzata a sondare il desiderio di partecipare a percorsi formativi *on line*, il grafico riportato in Figura 5 sintetizza la posizione di rispondenti.

Fig. 5: Desiderio di partecipazione ad un programma *on line*



## 4.2. Verifica delle ipotesi

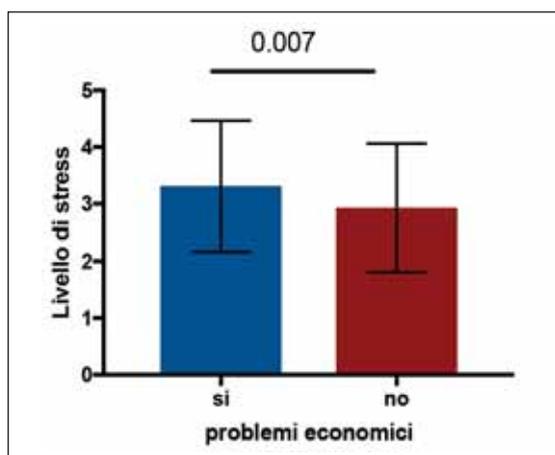
*Hp. 1* Coloro che dichiarano di aver avuto problemi economici presentano un livello di stress percepito maggiore rispetto a coloro che dichiarano di non averne avuti.

Per valutare la relazione esistente tra la presenza di problemi economici durante la pandemia e livelli di stress è stato condotto un t-test per campioni indipendenti.

L'analisi ha mostrato la presenza di una differenza statisticamente significativa tra i due gruppi nel livello di stress ( $t(598) = -2.72$ ,  $p = 0.007$ ,  $d \text{ Cohen's} = -0.24$ ).

Il gruppo di soggetti che presenta problemi economici ( $M = 3.31$ ,  $DS = 1.12$ ) mostra livelli superiori di stress rispetto al gruppo di soggetti che non ne presenta ( $M = 3.03$ ,  $DS = 1.15$ ).

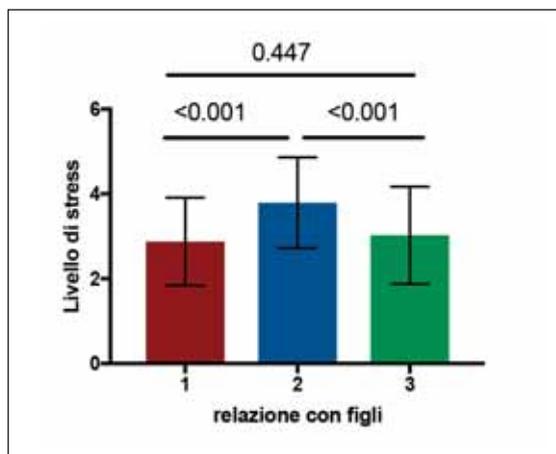
Fig. 6: Correlazione tra problemi economici e stress



*Hp.2* Coloro che hanno registrato un peggioramento del rapporto con i propri figli a seguito dell'evento Covid-19 presentano un maggiore livello di stress percepito rispetto a coloro che dichiarano che l'evento non ha inciso o ha inciso positivamente.

Per effettuare un confronto tra le diverse percezioni circa l'impatto della coabitazione sulla relazione con i propri figli (1: non ha inciso, 2: ha inciso negativamente, 3: ha inciso positivamente) rispetto alla variabile stress, è stata condotta un'ANOVA che ha mostrato un effetto significativo  $F(2,597) = 17.8$ ,  $P < .001$ ,  $\eta^2 = 0.056$ .

Fig. 7: Effetto dello stress sulla percezione del rapporto con i figli



Infatti il gruppo 2: *ha inciso negativamente* mostra livelli di stress significativamente differenti rispetto agli altri gruppi (Tab. 1).

Tab. 1 Post Hoc Tests

Post Hoc Comparisons – Ha inciso sulla qualità del rapporto con i figli						
95% CI for Mean Difference						
	Mean Difference	Lower	Upper	SE	T	P tukey
1 2	-0.91	-1.31	-0.51	0.17	-5.36	< .001***
3	-0.15	-0.45	0.14	0.12	-1.21	0.44
2 3	0.76	0.43	1.08	0.13	5.55	< .001***

\*\*\* p < .001

## Discussione

Dall'analisi dei dati, un primo elemento che emerge è che l'evento Covid-19, al di là dei molteplici aspetti negativi ad esso connessi, in primo luogo in termini di salute pubblica, è stato vissuto dalla maggior parte dei rispondenti come un'esperienza che ha fatto riscoprire il senso dell'unità e del sostegno familiari, probabilmente per aver concesso – seppure per cause di forza maggiore – di vivere più appieno la modalità dell'essere fatta di condivisione e intimità, una modalità alla quale non sempre si riesce ad accordare lo spazio dovuto (L'Abate, Cusinato, 1995).

Non a caso, tra gli indicatori di positività nella relazione con i figli figurano: *si passa più tempo insieme anche per giocare, si fanno più cose che coinvolgono l'intero nucleo familiare, si comunica di più.*

Questo porta a riflettere sul fatto che, nella routine di ogni giorno, in cui la vita spinge un po' tutti a trascorrere molto tempo fuori dalle mura domestiche, presi come si è dagli impegni contingenti, si rischia di trascurare anche senza volerlo aspetti che invece sono qualificanti la positività delle relazioni, antepo- nendo le urgenze del quotidiano a quello che dovrebbe costituire una priorità.

La percentuale di coloro che hanno, invece, stimato come negativo l'impatto del lockdown sulla vita familiare, è decisamente minore, ma non per questo trascurabile. Per questi ultimi, si potrebbe affermare che l'evento Covid-19, con le sue conseguenze, abbia funzionato come detonatore di tensioni in qualche modo preesistenti che si sono esacerbate nel periodo di convivenza forzata, non da ultimo anche per preoccupazioni di tipo economico che hanno aumentato i livelli di stress. La tendenza ad alzare la voce, la poca pazienza, l'insofferenza, la suscettibilità segnalate come fattori di criticità sembrano essere più evidenti in coloro che manifestano un maggiore livello di stress.

Così se da una parte risorse come la pazienza, il prendersi cura, l'umorismo, la disponibilità al dialogo, l'accettazione della realtà hanno mitigato l'impatto dell'evento offrendo persino la possibilità di viverlo positivamente, dall'altra lo stress e le preoccupazioni di tipo economico ad esso connesse hanno messo fuori gioco molte di queste risorse, sebbene tale dato riguardi una percentuale decisamente minore dei rispondenti (13.31%).

Ne consegue che un intervento di sostegno alla genitorialità, al quale circa un terzo dei partecipanti alla ricerca sarebbe interessato a prendere parte, dovrebbe essere orientato alla promozione di alcuni atteggiamenti e qualità relazionali che vanno nella direzione dell'autoregolazione, ma soprattutto alla gestione del distress. Quest'ultimo, infatti, può compromettere la capacità riflessiva anche di un buon genitore, aumentandone l'insofferenza, l'irritabilità e l'impulsività nell'agire (Pally, 2017).

## **Limiti**

Il presente studio non è esente da limiti. Un primo limite è rappresentato dalla composizione del campione rappresentato in misura prevalente da donne. Se da una parte questo ci dà la misura del diverso modo di rispondere a iniziative di questo genere da parte dei due sessi, dall'altra rende non rappresentativo per genere il campione dei rispondenti. Un secondo limite è connesso al fatto che l'invio via mail o via *WhatsApp* del questionario, ha riguardato soprattutto

la rete di contatti del team di ricerca che inevitabilmente ha introdotto un elemento di selezione in partenza. Non è un caso, ad esempio, che il 41.1% dei rispondenti disponga di un titolo di laurea e il 23.9% di un titolo post lauream. Questo è un limite che non consente evidentemente una generalizzazione dei risultati.

Ciononostante, almeno per una fascia della popolazione, la ricerca offre uno spaccato di come l'evento abbia impattato sul rapporto genitori figli offrendo una serie di spunti interessanti sui quali riflettere e dai quali partire per l'implementazione di iniziative formative ed educative.

## Bibliografia

- Biondi M. e A. Iannitelli, CoViD-19 and stress in the pandemic: sanity is not statistical, «Rivista di psichiatria», 55 (3), 2020, pp. 1-6.
- Burr W.R., *Theory construction and the sociology of the family*, John Wiley & Sons, 1973.
- Burr W.R., Hill R., Reiss I. L., Nye F.I., *Contemporary theories about the family* (Vol 1), The Free Press, 1979.
- Cusinato M., L'Abate L., A spiral model of intimacy, in S.M. Johnson e Greenberg (a cura di), *The heart of the matter: Perspectives on emotion in marital therapy*, Brunner/Mazel, 1995, pp. 108-123
- Hill R., *Families under Stress*. Westport, CT: Greenwood Press, 1949.
- Lavee Y. et al., The Double ABCX Model of Family Stress and Adaptation: An Empirical Test by Analysis of Structural Equations with Latent Variables, «Journal of Marriage and the Family» 42(4), pp. 811-25.
- Rosino M., ABC X Model of Family Stress and Coping, «Encyclopedia of family studies», pp. 1-6.
- Sansavini A., Trombini E., Guarini A., Genitori e bambini 0-6 anni durante l'emergenza Covid-19: problematiche, nuove sfide e iniziative di supporto psico-educativo, «Psicologia clinica dello sviluppo» 24(2), pp. 195-200.

# La parte destra della curva<sup>1</sup>: quale leadership per quale organizzazione educativa

ROBERTO FRANCHINI<sup>2</sup>

## Premessa

Il mondo intero, e in esso il mondo della scuola, è stato profondamente scosso dall'evento pandemico, in Italia e nel mondo intero. Durante la preoccupante crescita della curva epidemica, le istituzioni scolastiche e formative e i loro dirigenti sono stati a lungo sfidati nel rintracciare soluzioni di emergenza, che garantissero la continuità educativa durante il *lockdown*, con strumenti diversificati e risultati probabilmente molto eterogenei.

In realtà, dopo la scioccante novità, e mentre la curva epidemica sembra aver raggiunto il culmine, per virare verso il basso, la questione del cambiamento organizzativo, non più ancorata al criterio della pura emergenza, può iniziare a contemperare le esigenze sanitarie con quelle educative, evitando di farsi ispirare soltanto dalla sicurezza (o dalla paura), per aprire il terreno pedagogico della speranza, antropologicamente fondata e metodologicamente sostenuta.

Durante il periodo della parte destra della curva, probabilmente ancora più sfidante di quello emergenziale, il vaglio critico è diretto a comprendere quali tra le soluzioni di emergenza hanno caratteristiche tali da potersi considerare non più solo come rimedi, ma come linee trasformative, con un raggio d'azione che si estende al di là della contingenza. È molto probabile che tra queste ci siano quell'insieme di prospettive intorno alle quali la riflessione pedagogica si coagula già prima del virus, invocando un cambiamento paradigmatico. Se fosse così, la loro validità a lungo termine non può dipendere semplicemente da un evento catastrofico, ma dalla loro stessa capacità di interpretare il presente e il futuro, avendo come stella polare il successo formativo delle nuove generazioni.

<sup>1</sup> Al termine della redazione di questo articolo i contagi in Italia (e non solo) sono tornati a salire, mettendo in discussione la veridicità del titolo (la parte destra della curva pandemica). Tuttavia, è stato deciso di mantenere l'espressione "la parte destra della curva", per rendere con un'immagine l'idea di una seconda fase, più di sistema e meno emergenziale, di gestione educativa ed organizzativa della crisi in atto.

<sup>2</sup> Università Cattolica del Sacro Cuore, ENDOFAP (Ente Nazionale Don Orione Formazione e Aggiornamento Professionale).

## 1. Perché la scuola dovrebbe cambiare?

La pandemia di Covid-19 ha toccato ogni aspetto della società umana. Non solo centinaia di migliaia di vite sono state perse, ma milioni e miliardi di vite sono state coinvolte in un profondo, a tratti angoscioso, processo di cambiamento, non sappiamo ancora se temporaneo, e in quali aspetti, o definitivo, e in quali altri.

In realtà, a molti sembra che il virus abbia semplicemente accelerato un processo di trasformazione che era già in atto, per motivazioni intrinseche ai vari ambiti sociali, e alle loro dinamiche evolutive. Questa accelerazione sarebbe dovuta ad un effetto di amplificazione di quelle "anomalie" che, come sosteneva Kuhn, rappresentano i precursori dei mutamenti di paradigma.

La scuola, certo, non sfugge a questo scenario problematico, anzi, probabilmente ne rappresenta uno degli avamposti più delicati, sia per la sua importanza per il futuro delle nuove generazioni, sia per una certa inerzia organizzativa che sembra contraddistinguerla, rendendola refrattaria ai cambiamenti molto più che altre tipologie di organizzazione.

In effetti, molte industrie, servizi, uffici e fabbriche stanno elaborando un percorso trasformativo, con quell'intraprendenza che è indotta con forza dalla necessità di stare sul mercato, rispondendo in modo efficace ai mutamenti del contesto e dei bisogni che da esso si generano. La scuola non sembra andare di pari passo, faticando a mettere in discussione le tradizionali regole del suo funzionamento, tra spazi, tempi, risorse e raggruppamenti. Così, il dibattito della tarda estate sembra consumarsi intorno a temi quali il banco singolo, il distanziamento, l'uso dei dispositivi di protezione, le risorse finanziarie necessarie e poco o null'altro.

Probabilmente questo accade perché la scuola, almeno, nel contesto italiano, non sembra avere un particolare orientamento ai risultati, finendo in generale per non essere gestita come un'impresa, ma come un servizio burocratico da garantire, a prescindere dalla sua efficacia. Mentre qualsiasi impresa sta in piedi se dimostra di saper rispondere ai bisogni, veri o indotti che siano, la scuola sta in piedi a prescindere, trasformando il diritto all'istruzione (centrato sulla persona) nel diritto ad erogare prestazioni didattiche (centrato sulle organizzazioni erogatrici).

La logica sottostante diventa legale e formale, centrata sulla conformità a requisiti piuttosto che sulla responsabilità di garantire risultati (efficacia). Questa impostazione, d'altronde, è largamente coerente con la visione politico-amministrativa di tipo burocratico, con i suoi tradizionali strumenti legislativi, basati sulla rigidità del nesso tra diritti e norme, queste ultime garantite attraverso verifiche di stretta osservanza.

Mentre in svariati Paesi del mondo le scuole sono misurate e valutate, seppure con metodi e criteri spesso discutibili, la scuola italiana, particolarmente quella pubblica, è legittimata per il solo fatto di esistere, essendo intesa come necessaria risposta ad un diritto, pur non sapendo se tale diritto è effettivamente corrisposto, e in quale misura. Come conseguenza, studiosi e ricercatori hanno spesso l'impressione che, mentre molti dirigenti si impegnano prevalentemente o esclusivamente alla conservazione, mediante l'osservanza delle leggi e il rispetto dei vincoli economici, docenti e formatori sono più preoccupati di ciò che devono insegnare (il cosiddetto *curricolo*), piuttosto che di ciò che gli studenti e gli allievi realmente imparano.

Certamente una parte di questa anomalia è dovuta alla difficoltà di dichiarare quali sono i risultati che la scuola deve essere in grado di garantire: descrivere gli esiti di una buona organizzazione educativa è certamente molto più difficile che individuare i risultati di un'agenzia commerciale o di un'impresa di ristorazione. Eppure, questa difficoltà non può giustificare la reticenza, in quanto la definizione degli obiettivi del sistema educativo (o detta in altre parole l'identificazione del corredo umano di cui ha bisogno il giovane nel contesto attuale) è probabilmente la questione principale, a monte di ogni altra, criterio ispiratore di qualsiasi riforma o programma di cambiamento.

È utile a questo punto procedere ad una riorganizzazione concettuale degli elementi in campo, attraverso la suddivisione in tre categorie: input, processi, risultati (outcome).

Figura 1 - Il quadro organizzativo

	Definizione	Esempi
<b>Input</b>	Risorse coinvolte nell'erogazione di un servizio	Insegnanti Risorse didattiche Spazi Soldi
<b>Processi</b>	Che cosa un'organizzazione fa con le risorse (input) a disposizione	Procedure Azioni dirette all'utente Azioni indirette (es. marketing) Formazione del personale
<b>Risultati (outcome)</b>	Gli esiti attesi in forza del servizio erogato	Apprendimento

La categoria degli input (risorse) racchiude tutti gli elementi che sono necessari alle istituzioni per erogare il loro servizio: denaro, personale, immobili, attrezzature e così via. A seconda del tipo di politiche vigenti negli Stati le risorse possono essere fornite direttamente dai Governi nazionali o locali, in forme di gestione pubblica o semi-pubblica, oppure devono essere rintracciate dalle organizzazioni stesse.

La seconda categoria, quella dei processi, racchiude ogni aspetto organizzativo che fornisce struttura alle risorse, predisponendole e rendendole atte alla produzione del servizio. In questa tipologia, pertanto, possono rientrare tutti gli elementi che intessono la gestione dell'istituzione scolastica e formativa, come ad esempio l'amministrazione, la formazione e l'aggiornamento del personale, ma poi anche la scrittura degli oramai tradizionali documenti di processo, come organigramma e funzionigramma, procedure dirette e indirette, privacy, sicurezza, etc.

I processi devono per loro natura essere allineati ai risultati, ovvero mantenere la loro natura strumentale rispetto ai fini propri dell'istituzione. Utile a questo proposito la celeberrima distinzione delle "3 E", utilizzata frequentemente nelle scienze delle organizzazioni:

- *l'Economicità* rappresenta il costo che le organizzazioni sostengono per unità di input (es. costo del personale, costo delle infrastrutture, etc.);
- *l'Efficienza* rappresenta il rapporto tra la quantità di servizi erogati e la quantità di risorse utilizzate per produrli;
- *l'Efficacia* rappresenta il vero coefficiente di successo, inteso come tasso di effettiva trasformazione dei servizi in *outcomes* centrati sulla persona, in questo caso in termini di qualità e quantità di apprendimenti.

A partire da questo frame concettuale, è evidente che senza una chiara definizione degli esiti, e una conseguente politica tesa a valutarli, il rischio è quello di sbilanciare l'attenzione sulle categorie degli input e dei processi, con possibili difficoltà nell'accertare che cosa le organizzazioni fanno con e delle proprie risorse, e come e "quanto" in definitiva esse abbiano le capacità di trasformarle in risultati.

Dunque quali sono i risultati attesi dell'istituzione scolastica e formativa? La tradizionale risposta, in atto nella maggior parte dei Paesi in tutto il mondo, va nella direzione della standardizzazione: tutti gli studenti e gli allievi devono pervenire ad un comune set di competenze, prevalentemente nell'ambito linguistico, matematico-scientifico e storico-socio-economico. A questa scelta si accompagna, in modo più o meno esplicito, un'attenzione prevalente al concetto di curriculum, inteso come quantità di elementi da insegnare, finendo per rimettere al centro input e processi, intesi come contenuti e modalità efficienti per trasmetterli (cfr. lezione frontale).

Questo approccio in realtà viene da lontano, confermando la secolare storia della scuola moderna, concepita in primo luogo a partire dall'invenzione della stampa (con la conseguente centralità del libro), e poi in forza delle conquiste culturali della Rivoluzione Industriale, con l'intento di portare tutti ad un patrimonio minimo di conoscenze e abilità, debellando la piaga dell'analfabetismo con azioni seriali e intensive di istruzione diffusa. Quel patrimonio minimo di conoscenze e abilità si è poi amplificato nel tempo, mediante il progressivo innalzamento degli standard, sino ai giorni nostri.

Ora, questo scenario pedagogico, che tanti meriti ha avuto lungo i cicli storici di cambiamento paradigmatico, sembra essere diventato obsoleto, a causa di profondi cambiamenti di contesto, che hanno mutato altrettanto in profondità i bisogni educativi delle nuove generazioni.

## **2. Nuove mete per nuovi bisogni: l'educativo globale e digitale**

Per chi ha superato la mezza età, parole come *globale* e *digitale* recano in sé una certa percentuale di timore, forse per qualcuno anche di spavento. Eppure, non c'è nessun elemento di contesto che può di per sé essere considerato negativo: come afferma Gesù nel Vangelo di Marco al capitolo 7, non c'è nulla fuori dell'uomo che, entrando in lui, possa renderlo impuro. Ma sono le cose che escono dall'uomo a renderlo impuro. Il contesto è sempre neutro: da esso si possono trarre influenze nefaste, ma anche stimolo per il bene e il meglio.

Certamente globalizzazione e digitalizzazione contengono elementi ambigui e forieri di rischio per la formazione delle nuove generazioni, ma anche nuovi e straordinari mezzi e strumenti, e comunque mutati bisogni educativi, che non coincidono con quelli delle precedenti generazioni.

È evidente che i giovani, affacciandosi al lavoro e alla vita, affronteranno sfide in gran parte nuove e mutate, e dunque dovranno essere corredati di un set di competenze che li mettano in grado di vivere con successo nel loro contesto, aggirando i rischi e fruendo delle opportunità, per diventare quel tipo di uomini e di professionisti che il contesto attuale richiede, per essere governato verso il bene e il meglio. Possono le istituzioni scolastiche e formative essere il luogo principale dove questa formazione viene fornita e garantita?

L'era industriale, coeva con l'educativo cartaceo, ruotava intorno all'idea di *standard*, sia nella linea produttiva che negli esiti dei processi formativi. L'istruzione e la formazione dovevano introdurre ad un mondo stabile, in cui non era difficile pensare di fare lo stesso mestiere del padre, venendo formati a perpetuare modi consueti ed efficaci per avere successo nella vita e nel lavoro. Il set

di conoscenze e abilità godeva della medesima stabilità, potendo semmai essere accresciuto (vedi il ben noto adagio dell'innalzamento degli standard), ma non trasformato nella sua concezione.

L'era attuale, da Floridi definita iperistoria<sup>3</sup>, richiede uomini in grado di affrontare la complessità, di pensare globalmente e in modo creativo, di comprendere altre culture, di interagire con gli altri in presenza e in remoto, di gestire se stessi e altri attraverso rapide fasi di cambiamento. Sul piano professionale, cresce la necessità di aver cura del talento, piuttosto che dell'uniformità di profili, di generare persone creative e resilienti più che docili e conformi, artigiani e imprenditori più che obbedienti lavoratori dipendenti<sup>4</sup>.

Non si tratta di abiurare il passato, facendo apparire tutto ciò che è nuovo come giusto e buono e tutto ciò che è tradizione come errato ed iniquo: il paradigma cartaceo ha portato grandi frutti per lo sviluppo dell'umanità, affrontando le proprie sfide contestuali e, tanto per dirne un paio, debellando l'analfabetismo e promuovendo un livello di benessere sconosciuto alle precedenti generazioni. Tuttavia, i sistemi di istruzione e formazione devono essere guidati dalla speranza per un futuro migliore, non dalla paura di perdere quanto acquisito ieri oppure oggi.

Globalizzazione e digitalizzazione interpellano profondamente i sistemi educativi, a partire dal punto cruciale, ovvero la definizione delle loro stesse mete. Non si tratta semplicemente di adottare un nuovo metodo o di acquisire nuove risorse, quanto di ripensare la missione stessa della scuola, gli esiti attesi, l'organizzazione del curriculum esplicito e implicito, la formazione iniziale e continua del personale e il rapporto con la comunità nel suo complesso. Diversamente, per evitare i rischi connessi alle nuove sfide, si finisce per non fornire ai giovani quel corredo antropologico necessario per affrontare le sfide stesse, contribuendo a instaurare in studenti e allievi una sorta di doppia identità, quella scolastica (astratta e lontana, quando non sopportata o al più accettata come parentesi) e quella reale, vissuta senza il filtro critico di coraggiose mediazioni culturali, che la scuola potrebbe, e forse dovrebbe fornire.

Se l'aggettivo globale può ingenerare legittimi timori, occorre pensare a competenze personali ricche e diversificate, che interessino la sfera relazionale in modo almeno altrettanto importante quanto quella cognitiva, generando nel giovane l'attitudine, e forse anche il desiderio, di incontrare, criticare e dialoga-

<sup>3</sup> FLORIDI L., *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Milano, Raffaello Cortina editore, 2017.

<sup>4</sup> ZHAO Y., *Catching up or leading the way: American education in the age of globalization*. Alexandria, VA, ASCD, 2009.

re con altre culture, aumentando al contempo le capacità psicologiche ed emotive per vivere in un modo complesso.

Poi c'è la questione tecnologica. Essa è forse una delle principali cause che provoca il rapporto controverso tra i giovani e la scuola: infatti, l'uso frequente delle tecnologie da parte dei giovani potrebbe condizionare intensamente la loro percezione di ciò che è rilevante e ciò che invece non lo è per il loro apprendimento. È probabile che l'elevato tasso di disamoramento quando non di abbandono scolastico sia dovuto almeno in parte al fatto che la scuola fatica ad entrare nell'era digitale.

Già nel 2008 Palfrey e Gasser<sup>5</sup> affermavano l'evidenza di un radicale bivio per i sistemi educativi. Ci sarebbero infatti due possibili scelte: la prima consiste nel vietare e negare quanto è possibile mettere in atto con Internet e i Social; la seconda nel fare scelte coraggiose, curvando le nuove tecnologie verso un futuro foriero di nuove opportunità, tipiche dell'era digitale. Il divario tra le due scelte è critico, affermano ancora i due autori: le scelte che si faranno ora decideranno come i nostri figli vivranno la loro esperienza in diversi ambiti: come apprendono, creano e maneggiano informazioni per prendere decisioni; come saranno in grado di innovare e di prendersi responsabilità come cittadini. Nella prima scelta, i sistemi educativi cercano di limitare la creatività, l'espressione di sé e l'innovazione nella sfera pubblica e privata; nell'altra, abbracciano le opportunità dei nuovi media, minimizzandone i pericoli e le ambiguità.

I sistemi educativi, a prescindere dal Covid-19, devono dunque cambiare radicalmente le loro *policies* riguardo all'uso delle tecnologie. Non solo a studenti e allievi deve essere consentito l'utilizzo del loro dispositivo personale (e persino fornito loro, qualora ne siano sprovvisti per ragioni socio-economiche), ma deve essere data loro l'opportunità di apprenderne l'uso a fini di apprendimento, per ricevere mandati di lavoro, comunicare con compagni e docenti, sviluppare prodotti culturali in modo realistico e multimediale.

### **3. Dalle parole ai fatti: le rotte del cambiamento paradigmatico**

La ridefinizione degli esiti richiede un'azione più convincente di riorganizzazione dei processi. Nella storia dell'educazione, anche e soprattutto in ambito

<sup>5</sup> PALFREY J. - U. GASSER, *Born digital: Understanding the first generation of digital natives*. New York, Basic Books, 2008.

scolastico e formativo, spesso alle dichiarazioni di intenti non corrispondono le conseguenti mutazioni organizzative, talora necessarie per dare reale seguito agli scopi enunciati.

In parte questo potrebbe avvenire proprio per una mancanza di una cultura di impresa (di impresa formativa, nel nostro caso), ovvero di una reale consapevolezza di come e quanto gli elementi di processo influenzano gli esiti.

Durante la Rivoluzione Industriale e la nascita degli Stati moderni, il dispositivo organizzativo della scuola, affondando le sue radici nella Ratio Atque Institutio Studiorum dei Gesuiti, risultava perfettamente allineato allo scopo, che era quello di far pervenire tutti ad una base minima di conoscenze e abilità, dando ultimo compimento al percorso di democratizzazione, col debellare l'analfabetismo di massa. In precedenti contributi, ho definito tale paradigma come educativo cartaceo, in quanto originato e reso possibile, sia negli strumenti che nei bisogni, dalla nascita della stampa. All'interno di questo paradigma (cfr. fig. 2) risorse come banchi e cattedre e processi educativi come lezioni e compiti in classe sono quanto di meglio si può mettere in gioco per raggiungere lo scopo, che è quello di distribuire su molti una quantità determinata di conoscenze e abilità, intese come standard di istruzione.

Figura 2 - *L'allineamento organizzativo nell'educativo cartaceo*

Input	Processi	Risultati
Aule, uffici e corridoi	Lezione frontale	Conoscenze
Banchi e cattedre	Compiti in classe, esami e scrutini	Abilità
Libri	Programmazione per ore di lezione	Standard di istruzione

Ora, se cambiano gli scopi dell'istituzione scolastica e formativa, deve cambiare il modello organizzativo, in modo altrettanto allineato. Per troppo tempo il mondo della ricerca pedagogica e didattica ha inaugurato e diffuso valori, mete e parole chiave come competenza e personalizzazione senza occuparsi, se non in modo marginale, di quali elementi di processo sono in grado di dare concretezza, allineandosi alla nuova missione educativa.

In un precedente contributo<sup>6</sup> ho provato a riassumere le principali rotte dello "slittamento paradigmatico", individuandone cinque, e constatando al contempo

<sup>6</sup> FRANCHINI R., *Una crisi da non sprecare: l'educativo digitale prima, durante e dopo il Coronavirus*, in «Rassegna CNOS», 2/2020, pp. 75-98.

come essi potrebbero sostenere e facilitare anche la necessaria dimensione sanitaria della prevenzione:

1) *dall'aula alle zone di apprendimento*, ovvero all'articolazione di spazi differenziati per ricercare, collaborare, connettersi, in presenza, ma anche in remoto: per favorire il cambiamento, e allo stesso tempo ridurre al minimo il rischio del contagio, occorre riconsiderare l'organizzazione dello spazio scolastico, prevedendo più tipologie di setting, andando oltre la tradizionale distinzione tra aule, corridoi e spazi di transizione. Superando questa rigida distinzione, e non dovendo far riferimento pedissequo al formato dell'aula, diventa possibile non solo reperire altri spazi al di fuori della scuola, ma anche utilizzare in modo più efficace e pervasivo ambienti già disponibili, e spesso sotto utilizzati, come corridoi, androni, mense, spazi esterni, etc. Gli spazi educativi dovrebbero avere una funzione variabile, ad esempio:

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

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

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

Dal gruppo classe ai piccoli raggruppamenti (team cooperativi), in presenza, ma anche a distanza: la vera "bolla" non è il gruppo classe, ma il gruppo di lavoro, composto ordinariamente da tre/quattro studenti, in linea con le evidenze di letteratura, preferibilmente stabile ed eterogeneo per capacità e livello, in modo tale da indurre forme di peer education, adeguatamente sostenute dalla presenza attiva del docente (senza escludere gruppi di livello per attività di recupero);

3) *da discipline a compiti di realtà*, cross culturali e in grado di stimolare una molteplicità di competenze, anche e soprattutto sociali, civiche ed emotive; la

lezione frontale è utilizzata in modo bilanciato (blended) e finalizzato al project based learning: attraverso di essa l'insegnante traccia il percorso, fa sintesi di quanto appreso e pone le basi per la ricerca di nuove conoscenze;

4) *dal libro di testo alle fonti culturali*, ovvero da risorse didattiche rigide e mnemoniche a una molteplicità di fonti, cartacee e digitali; le risorse didattiche devono aiutare l'insegnante a predisporre situazioni e contesti in grado di stimolare l'iniziativa, la responsabilità e la creatività degli studenti. Il libro di testo, al contrario, corrisponde ad un'idea di sapere fisso, non costruito e non criticabile. Oggi è necessario stimolare gli studenti a confrontarsi con fonti multiple, coltivando allo stesso tempo abilità di esplorazione, critica e rielaborazione. Al contempo, gli insegnanti sono chiamati ad educare gli studenti alla fruizione dei materiali, stimolando il loro senso critico e sottolineando i vantaggi legati alla fruizione non sincrona dei contenuti (es. possibilità di riascoltare, di confrontare, di fare sintesi, etc.);

5) infine, il cambiamento forse più importante, premessa e condizione di ogni altro: *da insegnanti ex cathedra a insegnanti facilitatori*, registi di esperienze di apprendimento; l'abilità cruciale chiesta all'insegnante è quella di saper costruire mandati di lavoro che, impedendo le forme ripetitive del "copia e incolla", coinvolgono attivamente gli studenti in forme creative di produzione culturale, stimolando il pensiero divergente e la libertà di espressione. L'iniziativa si sposta, consapevolmente e organicamente, dall'insegnante allo studente, diminuendo il tempo dedicato a lezioni di tipo trasmissivo e favorendo al contrario situazioni che richiedono iniziativa, soluzione di problemi e creazione di prodotti culturali. In questo scenario, occorre potenziare negli insegnanti la mentalità educativa e le competenze relazionali, mediante iniziative di aggiornamento che si focalizzino sugli aspetti relazionali, incentivando al contempo i docenti capaci di innovare le prassi didattiche, spingendoli a condividerle con gli altri membri dell'equipe educativa.

Alla luce di quanto descritto, per superare la pura retorica delle competenze e della personalizzazione, l'allineamento organizzativo al nuovo paradigma chiede di mettere mano, trasformandoli, ai fattori di input e di processo: da aule con cattedre e banchi a zone di apprendimento con arredi modulari e flessibili, da risorse esclusivamente cartacee ad un'ampia gamma di fonti anche digitali, dalla prevalenza di lezione frontale ai compiti di realtà, da orari dettagliati a tempi di lavoro, collegati a mandati.

Figura 3 - *L'allineamento organizzativo nell'educativo digitale*

Input	Processi	Risultati
Zone di apprendimento	Compiti di realtà	Competenze culturali
Arredi modulari e flessibili	Valutazione formativa	Competenze per la vita
Risorse multiple	Tempi collegati a mandati di lavoro	Competenze professionali

Tra gli indispensabili elementi di cambiamento ce n'è ancora uno, posto sia a monte che a valle di ogni altro, che consiste nel tipo di preparazione e di attitudini professionali delle risorse umane coinvolte nei processi formativi, a partire dai dirigenti (vedi ultimo paragrafo) sino ai docenti e ai formatori. È naturale immaginare che nel concetto di allineamento vadano ricomprese anche le competenze del personale, esattamente come accade in qualsiasi altra impresa che si trovi di fronte all'esigenza di un profondo mutamento nella propria organizzazione: se cambia il prodotto, cambiano anche i processi produttivi, e dunque le abilità richieste ai lavoratori. Nel paradigma cartaceo agli insegnanti e ai formatori è richiesta una expertise prevalentemente disciplinare, a cui si associano, nel migliore dei casi, una buona attitudine comunicativa e la capacità di tenere sotto controllo l'aula (cfr. fig. 4).

Figura 4 - *Le competenze di docenti e formatori nell'educativo cartaceo*

Risultati	Processi	Competenze di docenti e formatori
Conoscenze	Lezione frontale	Expertise disciplinare
Abilità	Compiti in classe, esami e scrutini	Comunicazione trasmissiva
Standard di istruzione	Programmazione per ore di lezione	Capacità di controllo

Allo stato attuale tra questo tipo di docente/formatore e l'approccio all'apprendimento delle nuove generazioni, con i conseguenti bisogni educativi che si generano nell'era del globale e del digitale, si è aperto un divario profondo: la logica di insegnamento lineare, logica e consequenziale contrasta con lo stile di apprendimento creativo e non routinario delle nuove generazioni, il lavoro individuale con quello interattivo e connesso, l'utilizzo esclusivo dei testi scritti con l'ampia fruizione di video, podcast e immagini, l'indipendenza delle discipline, con la sua propria logica di "un compito alla volta", con l'abitudine, anche un poco iperattiva, al cosiddetto multitasking.

Figura 5 - Il divario generazionale

Studenti e allievi	Docenti e formatori
Non routinari	Lineari, logici e consequenziali
Sociali, interattivi e connessi	Indipendenti e individualisti
Immagini, suoni, video e testi	Solo testi scritti
Multitasking	Un compito alla volta

Anche a docenti e formatori, dunque, è richiesta un'azione di allineamento (aggiornamento): non è più sufficiente essere esperti di una disciplina (nella vecchia logica abilitante), ma ad essa devono aggiungersi attitudini e competenze nuove, che vanno dalla progettazione di compiti di realtà all'animazione del tempo di lavoro, dalla facilitazione/sostegno di persone/gruppi alla relazione educativa.

Figura 6 - Le competenze di docenti e formatori nell'educativo digitale

Risultati	Processi	Competenze di docenti e formatori
Competenze culturali	Compiti di realtà	Expertise disciplinare
Competenze per la vita	Valutazione formativa	Progettazione e animazione
Competenze professionali	Mandati di lavoro	Relazione educativa

## 4. La nuova leadership

Di fronte alla vasta portata dei cambiamenti enunciati, molto più che di fronte alla semplice contingenza pandemica, si comprende come sia auspicabile la presenza (l'avvento?) di una nuova generazione di leader, capaci di traghettare le istituzioni scolastiche e formative nel faticoso tragitto di cambiamento, con riguardo a tutti gli elementi che compongono la loro organizzazione, dalle risorse umane alle dotazioni strutturali, dal curriculum al rapporto vitale con le comunità locali.

Pertanto, la riflessione che segue intende aggiungere alla rassegna operata da Malizia<sup>7</sup> sui modelli di leadership educativa di scuola/centro, anche un'attua-

<sup>7</sup> MALIZIA G., *La leadership educativa di una Scuola/Centro. Verifiche e nuove prospettive*, in «Rassegna CNOS», 3/2019, pp. 79-96

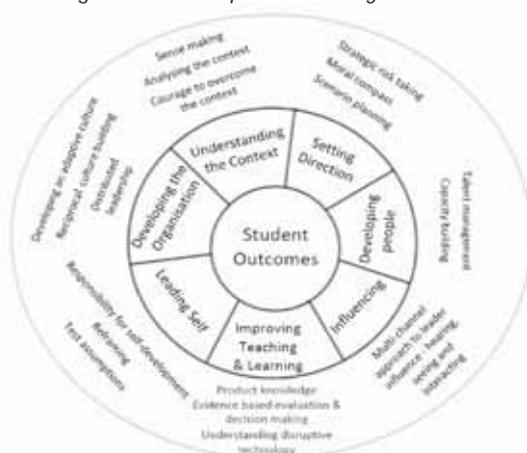
lizzazione del contributo di Drysdale e Gurr<sup>8</sup>, volto a definire un modello di leadership nel tempo della crisi e dell'incertezza.

Nella concettualizzazione degli autori, l'elemento cruciale della personalità del leader è la capacità di *direzione strategica*, o di *orientamento responsivo*, inteso come attitudine a dirigere l'organizzazione verso il futuro, mantenendo una rotta chiara, ma anche una traiettoria flessibile, in quanto sensibile ai continui mutamenti contestuali. L'orientamento strategico consente di pianificare progetti a lungo termine, mantenendo tuttavia la consapevolezza che il percorso potrebbe cambiare, se non nello scopo almeno nella concreta implementazione. Al contempo, l'orientamento responsivo intesse la trama di una infaticabile, continua ricerca di nuove idee, al fine di rivalutare ricorsivamente la rotta intrapresa.

Al di là di queste caratteristiche generali, il modello di Drysdale e Gurr (cfr. fig. 7) ruota intorno ad un chiaro orientamento ai risultati, in termini di apprendimenti degli studenti: da questo centro, inteso come valore e missione educativa, il concetto di direzione strategica si dipana in sette domini:

- Comprendere il contesto
- Stabilire la direzione
- Sviluppare la competenza del personale
- Influenzare la comunità
- Migliorare l'insegnamento e l'apprendimento
- Guidare e Migliorare se stessi
- Sviluppare l'organizzazione

Figura 7 - La competenza strategica del leader



<sup>8</sup> DRYSDALE L. - D. GURR, *Leadership in uncertain times*. International Studies in Educational Administration, 45(2), 2017, pp. 131-159. La riflessione dei due Autori è stata ulteriormente aggiornata sull'onda dell'emergenza pandemica, con l'uscita del saggio dal significativo titolo *Leadership per il tempo della crisi*, cfr. GURR D. - L. DRYSDALE, *Leadership for challenging times*. International Studies in Educational Administration, 48(1), 2020, pp. 24-30.

Il modello è stato sviluppato anche sulla base di alcune storie di successo, prima tra tutte quella di David Loader, un dirigente australiano che ha raccontato la propria esperienza in un libro diventato un caso, *The Inner Principal*<sup>9</sup>. A questo straordinario personaggio, ora in pensione, appartiene un'interessante interpretazione del modo di gestire le crisi e gli eventi inaspettati nei sistemi educativi. A seguito delle situazioni di emergenza, egli scrisse, i dirigenti scolastici possono avere due tipi di rammarico: il primo è per ciò che è successo, il secondo per le opportunità perse durante ciò che è successo. Di fronte alla crisi attuale, quale tipo di rimpianto avranno i sistemi di istruzione, in Italia e nel mondo?

Le crisi, in realtà, non vanno sprecate<sup>10</sup>, in quanto costituiscono un'occasione importante di cambiamento, utile non solo ad affrontare possibili prossime evenienze simili, ma sovente anche per migliorare l'efficacia dei sistemi educativi nel loro complesso. Un leader dotato di capacità strategiche ed orientamento responsivo si trova nella migliore situazione per affrontare con successo gli eventi critici, potendo contare su una serie di attitudini e competenze che lo abilitano a guidare la propria organizzazione attraverso il guado, a volte burrascoso, dei cambiamenti.

Prima tra tutte, nel modello di Drysdale e Gurr, si pone la *capacità di comprendere il contesto*. Il leader strategico è in grado di interpretare i principali fattori che sfidano i sistemi educativi, costruendo cornici di significato non solo in periodi per così dire ordinari, ma anche e soprattutto in situazioni critiche, e persino ambigue. L'attribuzione di senso a ciò che accade intorno è probabilmente una delle abilità maggiormente preziose per il leader: egli è abile nel decidere che cosa nell'attuale contingenza è importante, tenendo conto delle tendenze che a suo giudizio sono in grado di rinnovare positivamente l'organizzazione educativa; l'elaborazione di uno scenario consente di curvare le circostanze oggettive verso un senso complessivo, superandone il possibile effetto disgregante. In questo modo, il leader e la sua organizzazione non subiscono il contesto, risultando come costretti al cambiamento, o rifiutandolo ciecamente, ma in qualche modo governano il contesto, traendone elementi di successo, persino in circostanze pericolosamente critiche.

Analizzato il contesto e immaginato uno tra i possibili significati, il leader *stabilisce una direzione chiara*, assumendosi anche gli inevitabili rischi connessi ai processi decisionali. Non è infrequente nel mondo dell'istruzione e formazione

<sup>9</sup> LOADER D., *The Inner principal*. London, UK, Falmer Press, 1997.

<sup>10</sup> ZHAO Y. - EMLER T.E. - SNETHEN A. - YIN D., *An education crisis is a terrible thing to waste. How Radical Changes Can Spark Student Excitement and Success*, Teachers College Press, 2019.

The background features a light blue gradient with a diagonal split into a darker blue section. In the top right, there are several white, nested, rounded rectangular lines that create a sense of depth and movement.

*Inserto*

# FORMARSI NEL CAMBIAMENTO

## 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. 9 voci compilate per l'anno 2021 e distribuite nei tre numeri della Rivista focalizzate sul Contesto Italiano e Internazionale, il Sistema Educativo di Istruzione e Formazione, I Processi Formativi.

### 1 Agenda 2030 e Politiche Europee di VET

2. Mercato del lavoro e domanda di nuove professionalità/competenze
3. Politiche attive del lavoro e della Formazione professionale in Italia

### 1 Filiera Formativa Professionalizzante

2. Sistema formativo integrato (Scuola - FP)
3. Nuovi profili professionali degli operatori della FP

### 1 Didattica integrata

2. Didattica laboratoriale
3. Pedagogia del lavoro e alternanza formativa (word based learning)

*«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., *Un volta il futuro era migliore. Lezioni per invertire la rotta, i Solferini, 2021*

# Agenda 2030 e Politiche Europee di VET

Guglielmo Malizia

Lo scopo di questa voce è di delineare il *quadro internazionale* in cui si colloca l'IeFP italiana. Il punto di riferimento più vicino e più influente, ma anche più eurocentrico, è il VET (Vocational Education and Training o Istruzione e Formazione Professionale) dell'Ue, mentre quello di più ampio respiro e generale, ma direttamente meno incisivo, è l'IFTP (Technical and Vocational Education and Training o Istruzione e Formazione Tecnica e Professionale) riferibile all'Unesco e all'Onu nel senso che gli obiettivi sono quelli del millennio secondo l'Agenda 2030 dello sviluppo sostenibile dell'Onu, ma i contenuti vengono approfonditi dal Programma "Education 2030" dell'Unesco. Nel prosieguo si presenteranno le principali indicazioni valide dell'Unesco/Onu e dell'Ue, rispettivamente per il quadro generale e per la contestualizzazione in Europa, per poi passare a un rapido bilancio delle diverse proposte.

Gli orientamenti di *Unesco/Onu* hanno come *finalità* di assicurare a tutti entro il 2030 la possibilità di frequentare l'IFTP e di aumentare in misura adeguata il numero dei giovani e degli adulti in possesso delle competenze necessarie per accedere al mondo del lavoro, a un'occupazione dignitosa e all'imprenditorialità. Infatti, la si-

tuazione attuale è contrassegnata da un mercato del lavoro in continuo e rapido mutamento, dalla crescita della disoccupazione soprattutto giovanile, dall'invecchiamento della forza lavoro in alcuni Paesi, dalle migrazioni e dallo sviluppo tecnologico.

L'IFTP dovrà assicurare l'*uguaglianza* nell'accesso alle persone svantaggiate e in particolare eliminare le disparità tra i sessi. Dal momento che la povertà continua a costituire il fattore più rilevante di esclusione, si impone la necessità di sviluppare tutte le strategie che si dimostrano efficaci nel combattere tale causa negativa, quali gli investimenti nei programmi di istruzione e di formazione che perseguono l'obiettivo di diminuire le differenze tra i redditi e lo sviluppo di nuove forme di aiuto alle famiglie e agli allievi che consentano di superare gli impedimenti economici alla frequenza dell'IFTP. Una strategia particolarmente efficace nel combattere l'esclusione consiste nell'impostare i sistemi educativi in modo che si adeguino nella maniera più completa alle differenti caratteristiche ed esigenze degli studenti; tale tipo di attenzione non va limitata al momento dell'accesso, ma deve essere estesa a tutto il percorso degli allievi e anche alle verifiche finali. Quanto alla parità tra i sessi, si dovrebbe puntare a

dare a tutti i ragazzi e a tutte le ragazze, a tutti gli uomini e a tutte le donne, le medesime opportunità di un'istruzione e di una formazione di elevata qualità, di conseguire lo stesso livello di educazione e di beneficiare di un eguale profitto. Altre categorie di persone marginali che richiedono interventi per garantire loro un trattamento equo sono i disabili e le minoranze etniche.

Passando alle indicazioni dell'*Ue*, queste si concentrano maggiormente sugli aspetti pratici. Il VET mira a sostenere i giovani nel perseguimento del loro progetto di vita e di lavoro, attraverso una proposta *personalizzata* ovvero coerente con la specifica realtà personale dell'allievo. Ciò comporta che, a fronte di una pluralità di modi di acquisizione di saperi e delle competenze, in base alle caratteristiche degli studenti, è necessario diversificare entro un quadro unitario i percorsi formativi, tra di loro equivalenti, fornendo obbligatoriamente ai destinatari l'intera mappa degli itinerari possibili. Il VET è regolato da un complesso di *mete e di standard* educativi sotto forma di competenze, articolate in conoscenze, abilità e atteggiamenti. La competenza non è un fenomeno assimilabile al saper fare, ma un modo di essere della persona che ne valorizza tutte le potenzialità. *Lavorare per competenze* significa favorire la maturazione negli allievi della consapevolezza dei propri talenti, di un rapporto positivo con la

realtà sostenuto da curiosità e volontà, in grado di riconoscere le criticità e le opportunità che si presentano, in modo che possano essere capaci di assumere responsabilità autonome nella prospettiva del servizio inteso come contributo al bene comune.

L'elemento centrale di tale formazione è costituito dalla possibilità di privilegiare l'azione, significativa ed utile, in quanto situazione di apprendimento reale ed attivo che consente di porre il soggetto che apprende in relazione "vitale" con l'oggetto culturale da conoscere. Oltre che essere un esperto di un'area disciplinare, il docente diventa anche il "*mediatore*" di un sapere che "prende vita" nel rapporto con la realtà, come risorsa per risolvere problemi ed in definitiva per vivere bene.

La metodologia propria del VET mira a *selezionare le conoscenze e le competenze chiave* irrinunciabili, a disegnare situazioni di apprendimento per laboratori nei quali svolgere esperienze che permettano agli allievi di entrare in rapporto diretto con la conoscenza sotto forma di procedimento di scoperta e di "ricostruzione dell'oggetto" in modo da mettere in moto un processo di apprendimento attivo, quindi motivante e finalizzato, così da consentire una valutazione più autentica.

Entro questo quadro, i docenti operano come un'*équipe* al fine di condurre il progetto formativo e svolgere attività collegiali di supporto, gestire

relazioni educative con i destinatari, programmare, realizzare e valutare occasioni di apprendimento attive ed efficaci. Questa impostazione richiede il coinvolgimento di una *pluralità di figure professionali* distinte in docenti ed esperti e la leadership educativa del coordinatore dell'équipe.

In un contesto sociale e lavorativo in costante mutamento, l'*orientamento* assume un ruolo *cruciale* e deve costituire una parte integrante di ogni offerta di VET. Esso dovrà rispondere al tempo stesso ai bisogni delle persone, delle famiglie e delle imprese e tener conto delle esigenze di ciascun allievo così come della sua situazione e del luogo dove si trova a vivere. La scelta di un programma di VET dovrà essere fondata su una valutazione seria delle attese, capacità, attitudini, atteggiamenti e personalità del giovane nel quadro di un processo educativo continuo. L'orientamento dovrà preparare alla possibilità di cambiamenti frequenti di carriera durante la vita lavorativa: sarà una funzione propria di ogni scuola o centro come di altre strutture accessibili all'insieme della popolazione. Come è evidente, lo Stato non è più in grado da solo di affrontare i problemi educativi. La sua azione richiede di essere completata dall'intervento del "privato sociale" o "terzo settore" e del mercato; cioè bisogna ipotizzare una

*dinamica sociale a tre dimensioni: Stato, privato sociale, mercato.*

Passando a un rapido bilancio, sia il Programma "Education 2030" che le strategie di Lisbona e di Europa 2020 hanno rilanciato le politiche per lo sviluppo dell'IFTP/VET, affermandone il ruolo centrale nelle nuove agende. Ambedue le impostazioni hanno ribadito che l'IFTP/VET non va considerato come un percorso marginale per marginali, né un semplice addestramento, ma costituisce un *principio educativo* capace di contribuire a realizzare efficacemente il pieno sviluppo della persona. Chiaramente viene posto sullo stesso piano degli altri livelli e sottosistemi educativi in quanto anche ad esso deve essere assicurato l'accesso a tutti come per ogni ordine e grado di scuola. Di conseguenza gli vanno garantiti programmi adeguati, personale preparato e munito dei necessari titoli, un'organizzazione efficiente e risorse almeno sufficienti. Un *punto debole* dell'Unesco/Onu va visto nello statalismo in quanto la loro proposta sembra ignorare le istituzioni paritarie e quelle private. Quanto al VET, esso è esposto al rischio di essere interpretato ed attuato secondo la prospettiva neo-liberale della scuola efficace, un'impostazione cioè funzionalista e utilitarista che implicherebbe la completa subordinazione alle esigenze dell'economia.

## Bibliografia

- ALLULLI G., *Europa 2020. Una bussola per orientarsi*, Roma, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali/CNOS-FAP, 2017
- COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, *Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile ed inclusiva*, Comunicazione della Commissione, (COM 2014) 130 final, Bruxelles, 5.3.2014
- MALIZIA G., *Politiche educative dell'istruzione e di formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2019
- MALIZIA G. - C. NANNI - M. TONINI, *L'Istruzione e Formazione Professionale in Italia. Valutazione e prospettive del Decennio*, «Orientamenti Pedagogici», 59 (2012), n. 3, pp. 415-434
- MALIZIA G. - D. NICOLI - L. CLEMENTINI, *La collocazione della IeFP alla luce del documento della Commissione ministeriale*, «Rassegna CNOS», 24 (2008), n. 3, pp. 107-120
- MALIZIA G. et alii, *Editoriale*, «Rassegna CNOS», 35 (2019), n. 3, pp. 5-31
- PARLAMENTO EUROPEO. COMMISSIONE PER LA CULTURA E L'ISTRUZIONE, *Risoluzione del Parlamento Europeo sulla modernizzazione dell'istruzione nell'UE*, Strasburgo, 17 maggio 2018
- UNESCO et alii, *Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action*. Towards inclusive and equitable education and life-long for all, Incheon, 2015
- UNITED NATIONS GENERAL ASSEMBLY, *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, New York, 25 September 2015

# Filiera formativa professionalizzante

Mauro Frisanco

## Filiera

In senso più generale, la “filiera” richiama il concetto di “filamento” essendo considerata, nell’ambito della fabbricazione di fibre tessili artificiali, il dispositivo attraverso il quale viene estrusa la soluzione filabile o la materia plastica fusa che forma i filamenti. Il termine “filiera” è diventato di uso corrente, e via via associato a diversi aggettivi, perché usato per la prima volta dall’agronomo francese Malassis nel corso della prima metà degli anni ’70 per definire “l’itinerario seguito da un prodotto all’interno del sistema agroalimentare”. Una serie di passaggi, secondo la definizione riportata su *Wikipedia*, che vedono le azioni di un insieme di “agenti che direttamente o indirettamente operano lungo tutto l’itinerario economico di un prodotto, dallo stadio iniziale di produzione, a quello finale dell’utilizzazione”. La parola filiera è finita tra le più usate nella promozione strategica e operativa dei prodotti, non solo alimentari, tant’è che ogni consumatore le associa sempre più il “marchio d’identità” di ciò che acquista (prodotto a filiera corta, controllata, sostenibile, territoriale), una “tracciabilità” che consente di cogliere l’insieme di tutti i luoghi, di tutte le organizzazioni, di

tutte le persone che hanno preso parte alla realizzazione del prodotto.

## L’accezione formativa

Negli anni più recenti si sono moltiplicati i documenti normativi (leggi, decreti, accordi) e operativi (linee guida, quadri attuativi) nei quali si è ricorso al termine “filiera” associata per lo più all’aggettivo “formativa”. La filiera formativa è stata definita dal Ministero competente per l’istruzione pubblica (MIUR, MI) come “l’insieme dei percorsi quinquennali degli istituti tecnici e degli istituti professionali, dei percorsi triennali e quadriennali di qualifica e diploma professionale realizzati dalle strutture formative accreditate dalle Regioni, dei percorsi di formazione tecnica post secondaria realizzati dagli Istituti Tecnici Superiori”; questo insieme consente il conseguimento di: diplomi di istruzione tecnica e di istruzione professionale, a conclusione dei percorsi scolastici, di durata quinquennale, degli Istituti Tecnici (IT) e degli Istituti Professionali (IP); di qualifiche professionali, di durata triennale, e diplomi professionali, di durata quadriennale, a conclusione dei percorsi del sistema di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP); di certificati di specializza-

zione tecnica superiore, di durata annuale, a conclusione dei percorsi di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS); di diplomi di tecnico superiore a conclusione dei percorsi degli Istituti Tecnici Superiori (I.T.S.).

## L'accezione professionalizzante

La filiera professionalizzante rappresenta un “sotto-insieme” della filiera formativa che traccia l'itinerario che seguono quei giovani che intendono sviluppare competenze operative e/o tecnico-professionali in determinati settori economico-produttivi (Istruzione e Formazione Professionale, Istruzione Professionale) e/o rispetto a specializzazioni riconducibili a determinate aree professionali (Istruzione e Formazione Professionale Tecnica superiore). Si tratta di una filiera che offre al giovane l'opportunità di acquisire un'identità professionale connotata, in termini di qualificazione, per risultati di apprendimento referenziati al 3° livello (operatori di qualifica IeFP) e al 4° livello (tecnici professionali IeFP, profili in uscita IP, specializzazioni tecniche IFTS) del *framework* italiano/europeo “Quadro nazionale delle qualificazioni (QNQ)/Quadro europeo delle qualifiche (EQF)”. Sulla base dell'attuale quadro normativo, questa filiera contempla la cosiddetta “formazione secondaria professionalizzante” (IeFP, IP) e la “formazione post-secondaria

professionalizzante” (IFTS). Solo di recente, l'accezione “professionalizzante” è stata utilizzata anche in riferimento all'Istruzione Tecnica Superiore (ITS) ora denominata anche come “formazione terziaria professionalizzante”.

## Guardando all'Europa: la VET per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva

A livello europeo si è progressivamente sempre più consolidata l'idea che la filiera formativa professionalizzante VET (*Vocational Education and Training*) assuma il ruolo di sistema organico di offerta di istruzione e formazione, da quella iniziale (I-VET) a quella continua (C-VET), ivi compresa quella post-secondaria e terziaria. Una filiera “consistente e lunga”, secondo la direzione europea “2020” e ora “2030”, chiamata a contribuire in modo significativo a immettere nei contesti produttivi quelle professionalità di differente livello, oggetto di gran parte della quota di domanda delle imprese che rimane inevasa (“*vacancy*”); nello specifico, molte delle qualificazioni professionalizzanti dei livelli 3°, 4° e 5° del *framework* europeo (EQF).

## Guardando all'Italia: un cammino accidentato e incompleto

La “filièra professionalizzante” italiana rispetto a quella europea è, ancora oggi, molto segmentata e incompleta. Frequentemente negli ultimi anni ma anche recentemente, si è sottolineata la necessità di un suo rilancio perché strumento necessario “*sia per garantire ad ognuno competenze per un proprio percorso umano e occupazionale, sia come impegno collettivo al contrasto della dispersione scolastica*” (MI, Comitato di esperti istituito con D.M. 21 aprile 2020 n. 203 “Scuola ed emergenza Covid-19”, documento “Idee e proposte per una scuola che guarda al futuro”, Rapporto finale 13 luglio 2020). Concorrono a questo quadro l’assetto normativo, la titolarità dell’offerta (Stato, Regioni), la disponibilità di risorse, il sistematico rinvio dei passi necessari per assicurare una maggiore organicità a un “mosaico disomogeneo di opportunità”.

Eppure, il cammino è iniziato con la Legge 28 marzo 2003, n. 53 “Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull’istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale” (meglio conosciuta come “riforma Moratti”), è continuato con il decreto legislativo n. 226 del 2005 (che sancisce la filiera dell’Istru-

zione e Formazione Professionale istituendo i percorsi triennali e quadriennali), con il DPCM 25 gennaio 2008 (Linee guida per la riorganizzazione del Sistema di istruzione e formazione tecnica superiore e la costituzione degli Istituti tecnici superiori, Capo III “Percorsi di istruzione e formazione tecnica superiore IFTS”), con il Decreto Interministeriale n. 91 del 7 febbraio 2013 “Definizione dei percorsi di specializzazione”, con il “comma 46” della Legge 107 del 2015 (la cosiddetta “buona scuola”), con il Decreto legislativo 61 del 13 aprile 2017 (revisione dei percorsi dell’istruzione professionale), con l’Accordo in Conferenza Stato-Regioni del 20 gennaio 2016 (definizione della struttura e del contenuto dei percorsi annuali di Istruzione e formazione tecnica superiore), con gli Accordi in Conferenza Stato-Regioni del 27 luglio 2011 (passaggio a nuovo ordinamento della IeFP) e del 1 agosto 2019 (Nuovo Repertorio nazionale delle figure di operatore e tecnico professionale) poi adottato con Decreto interministeriale n. 56 del 07 luglio 2020.

Una filiera, quindi, che appoggia su una “complessa *governance*”, generata da accentramenti di competenza su diversi soggetti istituzionali. Questa filiera sul piano normativo è andata strutturandosi attraverso un lavoro inter-istituzionale che ha visto impegnati tutti gli attori in campo; sul piano attuativo, invece, la filiera è

presente a “macchia di leopardo” nei diversi territori del Paese; lo dimostra l’offerta di quarti anni di diploma professionale IeFP, presente ancora solo in poche Regioni, oppure la non stabilità dell’offerta di percorsi IFTS in quanto legata alla contingenza della pubblicazione dei bandi di assegnazione da parte delle Amministrazioni regionali.

Queste molteplici opportunità, definite nei vari ordinamenti e che sono alla base della libera scelta dei giovani, non essendo esigibili “in maniera uguale” nei vari territori precludono la fruizione di un diritto da parte dei giovani che sono orientati a una “scelta professionalizzante”.

A questa programmazione disomogenea e precaria della filiera si aggiunge l’attuale non chiara presa in carico dai soggetti istituzionali competenti dell’istanza, proveniente da territori e categorie economiche, di

completamento del “cammino professionalizzante” attraverso formule che consentano di fluidificare gli attuali snodi che non favoriscono il passaggio diretto dalla formazione secondaria professionalizzante alla formazione terziaria professionalizzante. Monitoraggi ricorrenti descrivono gli aspetti quantitativi e qualitativi della filiera e della crescita del sistema in Italia (Monitoraggio dell’Istituto Nazionale per l’Analisi delle Politiche Pubbliche - INAPP sui percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) svolti anche nella modalità duale e sui percorsi di Istruzione Formazione Tecnica Superiore (IFTS), dell’Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa – INDIRE – sui percorsi di Istruzione Tecnica Superiore (ITS).

## Bibliografia

- MALASSIS L., *Economie de la consommation et de la production agro-alimentaire*, in MALASSIS L. (a cura di), *L'économie agro-alimentaire*, Edition Cujas, Paris, 1973
- FRABBONI F., *Il Sistema formativo integrato*, Teramo, 1989
- Legge 28 marzo 2003, n. 53 “Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull’istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale”
- Decreto legislativo n. 226 del 2005; DPCM 25 gennaio 2008 “Linee guida per la riorganizzazione del Sistema di istruzione e formazione tecnica superiore e la costituzione degli Istituti tecnici superiori, Capo III, Percorsi di istruzione e formazione tecnica superiore”; Decreto Legge del 7 Febbraio 2013 “Linee Guida di cui all’art. 52, commi 1 e 2, della legge n. 35 del 4 aprile 2012, contenente misure di semplificazione e di promozione dell’istruzione tecnico professionale e degli Istituti Tecnici Superiori”
- Legge 13 luglio 2015, n. 107 “Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti”, comma 46
- Accordo in Conferenza Stato-Regioni del 20 gennaio 2016 “Definizione della struttura e del contenuto dei percorsi annuali di Istruzione e formazione tecnica superiore”
- Accordo in Conferenza Stato-Regioni del 27 luglio 2011 “Atti necessari per il passaggio a nuovo ordinamento dei percorsi IeFP”; Accordo in Conferenza Stato-Regioni del 1 agosto 2019 “Integrazione e la modifica del Repertorio nazionale delle figure di IeFP”



# Didattica integrata

Roberto Franchini

## 1. Le coordinate

L'aggettivo "integrata"<sup>1</sup> riferito alla didattica è da collegarsi a due istanze educative, distinte e complementari tra loro:

- la prima indica *l'uso della tecnologia a scopo educativo*, ovvero richiama le modalità attraverso le quali la presenza dei nuovi *media* viene integrata nelle attività di apprendimento; tale principio fa dunque riferimento al *come*, mettendo in luce l'amplessimo dispiegarsi delle modalità attraverso le quali l'ambiente digitalmente aumentato consente di fruire o di produrre oggetti culturali, acquisendo conoscenze e competenze (es. video, podcast, ebook, tutorial, webinar, videolezioni, etc.); questo tipo di trasformazione non riguarda ancora le dimensioni del *dove* e del *quando*, potendo essere attuate sia in presenza che in remoto, in modo sincrono o asincrono;
- la seconda, è riferita all'integrazio-

ne tra *attività educative in presenza e attività educative a distanza (in remoto)*; tale principio fa riferimento al *dove*, distinguendo e collegando attività diversificate, che possono essere svolte a scuola, a casa o in altri contesti. Per quanto riguarda le attività in remoto, un'ulteriore distinzione riguarda il *quando*, a seconda che l'attività sia prevista in modo sincrono o asincrono.

## 2. La definizione

Alla luce di queste due coordinate, si può definire la didattica integrata come *l'insieme delle metodologie educative che la presenza di Internet e delle nuove tecnologie offrono ai contesti educativi, moltiplicando le opportunità e le forme dell'apprendimento, e consentendo la combinazione di attività di insegnamento in presenza e in remoto*.

È il caso di notare che, così intesa, la dinamica dell'integrazione riguarda in primo luogo le attività di apprendi-

<sup>1</sup> L'aggettivo sembra costituire la migliore traduzione possibile del termine inglese "blended", da cui l'espressione *blended learning*. Per un excursus sulla nascita di questa dicitura si può vedere l'efficace sintesi operata da Norm Friesen sul suo blog, cfr. FRIESEN N., *Report: Defining Blended Learning*, [https://www.normfriesen.info/papers/Defining\\_Blended\\_Learning\\_NF.pdf](https://www.normfriesen.info/papers/Defining_Blended_Learning_NF.pdf).

mento dello studente, e solo poi le attività di insegnamento del formatore/docente; pertanto, l'espressione più calzante dovrebbe essere "apprendimento integrato" (*blended learning*), e non "didattica integrata".

Infatti, soltanto all'interno di una ben congegnata autonomia e autoregolazione dello studente ha senso parlare di didattica integrata, evitando di ricondurla alla semplice replica o condivisione in remoto di attività frontali, sincrone o asincrone.

### 3. Chiarimenti

La didattica integrata (o apprendimento integrato) può essere attuata a vari livelli di profondità, che incidono in misura minore o maggiore sul paradigma educativo<sup>2</sup>. Ai due estremi si collocano da una parte il mero *uso sostitutivo*, secondo il quale la tecnologia è finalizzata a sostenere/surrogare le forme consuete della didattica; dall'altra l'*uso trasformativo*, mediante il quale la tecnologia è interpretata come un'opportunità per ripensare radicalmente le modalità di promozione di un apprendimento efficace<sup>3</sup>.

Nelle cosiddette modalità migliorative (sostituzione e aumentazione), la tecnologia è usata per svolgere le medesime routine che venivano perseguite in sua assenza. L'insegnamento rimane centrato sul formatore/docente, che struttura il tempo mediante una combinazione variabile di lezione, presentazione e dialogo. Lo studente ascolta, prende appunti e interviene in forma per lo più individuale, inoltrando in modo sincrono o asincrono istanze di chiarimento e richieste di aiuto.

Nelle modalità trasformative (modificazione e ridefinizione), la tecnologia è usata creando nuove situazioni formative prima inconcepibili, fruendo di una molteplicità di fonti/canali, e spostando l'attenzione sul prodotto da realizzare (oggetto culturale/professionale). Lo studente è al centro delle attività di apprendimento, in modo autonomo e autoregolato, seppur con il supporto del formatore/docente. La collaborazione diventa necessaria, e la tecnologia la rende possibile in modi flessibili e variati.

<sup>2</sup> Per approfondire il cambiamento di paradigma educativo mediato dalla tecnologia si può vedere FRANCHINI R., *L'apprendimento mobile attivo in presenza di tecnologie digitali*, CNOS-FAP, Roma 2016.

<sup>3</sup> Celebre a questo proposito il modello SAMR (Substitution Augmentation Modification Redefinition) di Ruben Puentedura. Per un approfondimento cfr. HAMILTON E.R., ROSENBERG J.M., AKCAOGLU M. (2016), *The Substitution Augmentation Modification Redefinition (SAMR) Model: a Critical Review and Suggestions for its Use*, TechTrends, pp. 433-441.

## 4. Condizioni

La didattica integrata richiede trasformazioni profonde, non solo in termini di disponibilità di dispositivi e connessioni, ma anche sotto il profilo organizzativo, in quanto coinvolge la manipolazione di variabili implicite come lo spazio, il tempo e le modalità di interazione e raggruppamento<sup>4</sup>. La grammatica dell'educativo digitale<sup>5</sup> può dunque essere rappresentata dalle seguenti possibili coordinate trasformative<sup>6</sup>:

- *dall'aula alle zone di apprendimento*, ovvero all'articolazione di spazi differenziati per ricercare, collaborare, connettersi, in presenza ma anche in remoto;
- *dall'orario scolastico al tempo di lavoro*: per stimolare l'autonomia,

la creatività e l'autoregolazione dei ragazzi occorre superare la rigidità dell'orario scolastico, diminuendo considerevolmente i tempi dedicati ad attività (lezioni) condotte direttamente dal docente, e dando spazio all'apprendimento basato su progetti;

- *dal gruppo classe a piccoli raggruppamenti* (team cooperativi);
- *dal libro di testo alle fonti culturali*, ovvero da risorse didattiche rigide e mnemoniche a una molteplicità di fonti, cartacee e digitali;
- infine, il cambiamento forse più importante, premessa e condizione di ogni altro: *da insegnanti ex cathedra a insegnanti facilitatori*, registi di esperienze di apprendimento.

<sup>4</sup> Questi cambiamenti sono descritti in FRANCHINI R., *Una crisi da non sprecare. L'educativo digitale prima, durante e dopo il Coronavirus*, in Rassegna CNOS-FAP, 2/2020, pp. 75-98.

<sup>5</sup> La grammatica della scuola consiste nell'insieme di regole implicite che ne strutturano il funzionamento, condizionando in modo tacito le pratiche educative esplicite (linguaggio). Cfr. il magistrale TYACK D., TOBIN W., *The "Grammar" of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change?* in *American Educational Research Journal*, 31/1994, pp. 453-479.

<sup>6</sup> Un lavoro in questa direzione è in allegato al già citato volume di Franchini, 2016: *Linee Guida per l'apprendimento attivo in presenza di tecnologie*. Si tratta di un documento che è frutto di una Consensus Conference, e che riassume i cambiamenti necessari lungo quattro domini o ambiti: pedagogico, didattico, organizzativo e tecnologico. Cfr. <https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/pubblicazioni/leneeguida-apprendimento.pdf>.

## Bibliografia

- FRANCHINI R., *L'apprendimento mobile attivo in presenza di tecnologie digitali*, CNOS-FAP, Roma 2016
- FRANCHINI R., *Una crisi da non sprecare. L'educativo digitale prima, durante e dopo il Coronavirus*, in *Rassegna CNOS-FAP*, 2/2020, pp. 75-98
- FRIESEN N., *Report: Defining Blended Learning*, [https://www.normfriesen.info/papers/Defining\\_Blended\\_Learning\\_NF.pdf](https://www.normfriesen.info/papers/Defining_Blended_Learning_NF.pdf)
- HAMILTON E.R., ROSENBERG J.M., AKCAOGLU M. (2016), *The Substitution Augmentation Modification Redefinition (SAMR) Model: a Critical Review and Suggestions for its Use*, *TechTrends*, pp. 433-441
- TYACK D., TOBIN W., *The "Grammar" of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change?* in *American Educational Research Journal*, 31/1994, pp. 453-479

intravedere personalità e stili di leadership centrati prevalentemente o esclusivamente sulla gestione dei processi (normativi, amministrativi, burocratici o rendicontativi), come se i fini e gli obiettivi educativi fossero in qualche modo scontati, e non avessero bisogno di essere governati, in luogo di essere semplicemente dichiarati (ad esempio nei progetti formativi).

In realtà, non è quasi mai possibile per un leader limitarsi a gestire il presente: egli deve essere orientato al futuro, non in un modo arbitrario, ma attraverso un progetto in grado di tenere assieme valori, obiettivi, elementi contestuali ed organizzativi. A partire dai valori e dalla missione del sistema educativo, riletti nel contesto, egli deve dunque prendere decisioni, basate non solo sulle evidenze disponibili, ma anche su analisi probabilistiche, che tengano conto anche di possibili conseguenze inaspettate, elaborando piani alternativi per cambiare direzione, se si rendesse necessario.

Il rischio è una componente inevitabile del governo: non è possibile costruire il futuro senza mettere in discussione lo *status quo* ed assumersi responsabilità! Il punto, semmai, è individuare quali rischi siano da evitare e quali invece da attraversare consapevolmente. Occorre in questo sfatare l'immagine del leader come colui che ama prendersi dei rischi. In realtà, egli è consapevole:

- che essi esistono;
- che rappresentano un'insidia per la propria organizzazione e per gli studenti;
- che alcuni possono essere evitati, altri no;
- che è necessario minimizzarne il possibile impatto sui secondi.

Semplicemente, ci sono guadi che vanno attraversati, dotandosi del corredo utile a ridurre le insidie e i pericoli. Pertanto, mentre cerca di guidare in avanti la propria organizzazione, egli deve essere in grado di utilizzare strumenti di analisi del rischio, come analisi di scenario, alberi decisionali, simulazioni.

Terzo elemento del modello, il leader deve essere in grado di *sviluppare le competenze del personale*, mettendo la propria organizzazione in grado di attrarre, far crescere e trattenere insegnanti e formatori di qualità. Sotto questo profilo sono decisivi due aspetti: la ricerca del talento e la capacità di facilitare la crescita professionale. Occorre stare attenti all'insidia legata alla tendenza a considerare docenti e formatori come ingranaggi sostituibili di un'organizzazione di routine: anche laddove sia difficile, se non impossibile, immaginare l'utilizzo di incentivi e di percorsi di carriera, la cura della formazione continua, anche sotto forma di supervisione, l'adozione di modalità di leadership distribuita e l'attenzione ad un clima orientato alle relazioni e all'innovazione possono essere alcuni tra gli elementi che facilitano il desiderio di rimanere e di aumentare le proprie competenze, al fine di contribuire attivamente al successo della propria istituzione.

Quarto aspetto, collegato al terzo, è l'intenzionale e sistematico impegno a

*migliorare la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento.* Si tratta di un ambito delicato, in quanto potrebbe non essere chiaro che cosa effettivamente sia in grado di influenzare in meglio le pratiche educative, districandosi nel bosco fitto delle mode e dei pallini professionali. Chi non ha sentito parlare dell'uno o dell'altro modello didattico come la novità decisiva, in grado di avere un chiaro impatto sulla motivazione e gli apprendimenti degli studenti? In realtà, occorre grande attenzione a non sperperare tempo e risorse in approcci improvvisati, operando un serio discernimento su cosa investire, mediante il criterio dell'*evidence-based*, ed evitando di virare da un anno all'altro su contenuti diversi, all'insegna del "che cosa di nuovo potremmo fare quest'anno" (per poi abituarsi a constatare che in realtà le pratiche non cambiano, tanto meno i loro effetti).

Non è certamente necessario che il leader diventi un ricercatore (mestiere difficile e a tempo pieno), ma è utile che egli sia in grado di orientarsi nella letteratura scientifica, traendone utili indicazioni per i programmi di aggiornamento. Un esempio di rigoroso studio sui fattori che effettivamente hanno dimostrato di influire positivamente (o negativamente) sull'apprendimento si trova nel memorabile volume di John Hattie<sup>11</sup>. Al termine di un'estenuante meta-analisi di 52.637 studi di efficacia riguardanti circa 240 milioni di studenti, egli è riuscito ad effettuare una stima dell'influenza di programmi, politiche o innovazioni didattiche nell'ambito di scuole di ogni ordine e grado, sintetizzando gli esiti della sua ricerca mediante l'immagine del barometro di efficacia, all'interno del quale è visualizzata la misura di impatto (*effect-size*) di approcci didattici ed elementi organizzativi. In esso, tanto per fare qualche esempio, la valutazione formativa e l'approccio costruttivista sono risultati tra i fattori di maggiore successo per la qualità dei processi educativi.

Quinto dominio del modello è lo *stile di presenza e di influenza* sulle varie componenti dell'istituzione educativa. In questo ambito gli autori sottolineano tre abilità critiche:

- la prima consiste nel "*farsi sentire*", mediante un'intenzionale e attenta comunicazione. Il leader deve essere in grado di galvanizzare l'ambiente e le persone, sfruttando opportunamente la potenza del linguaggio, mediante metafore, slogan e argomentazioni in grado di raggiungere sia la parte razionale che quella emotiva del proprio staff, evocando chiaramente valori, obiettivi e concreti itinerari atti a perseguirli; di fronte ai mutamenti contestuali, egli sarà in grado di mostrare dove si sta andando e perché, offrendo cornici di significato e presagendo possibili storie;

<sup>11</sup> HATTIE J., *Visible Learning for Teachers: maximizing impact on learning*, New York, Routledge, 2012.

- la seconda consiste nel “*farsi vedere*”. Il leader è presente nei momenti e nelle situazioni critiche, diventando esempio di solerzia e tenacia, e spalleggiando con intelligenza le persone che lavorano con lui;
- la terza consiste nell’*interagire e nell’ascoltare*. Per influenzare le persone, infatti, occorre che le persone abbiano la consapevolezza di poter influenzare il leader, nell’ambito di un clima relazionale a due direzioni, dove, rimanendo chiari ruoli e responsabilità diversificate, si avverte libertà di parlare ed anche di entrare in contraddittorio.

Il *sesto dominio* riguarda la disponibilità ad *essere leader di se stessi*, guidando e modellando la propria crescita professionale, evitando di pensare che siano sempre e comunque gli altri a dover cambiare. La capacità di rivedere le proprie convinzioni e credenze, la cura del proprio aggiornamento, l’apertura al confronto con altre esperienze e opinioni sono altri elementi chiave di un buon leader.

L’ultimo dominio consiste nello *sviluppo della propria istituzione*, che consiste nella capacità di mettere mano intenzionalmente ai fattori organizzativi, adattandoli ai cambiamenti contestuali e allineandoli agli scopi educativi. Quest’ultimo aspetto riteniamo sia oggi particolarmente importante, se si concorda sul fatto che ci si trova di fronte non semplicemente ad una crisi temporanea, o a qualche novità tecnologica, ma ad un vero e proprio slittamento di paradigma nei sistemi formativi. Per entrare con coraggio nell’educativo digitale non basta aggiornare il personale all’una o all’altra pratica tecnologica, né semplicemente inserire nuove strumentazioni, ma occorre rivedere in profondità le coordinate fondamentali dell’agire educativo. Si tratta del cosiddetto *setting educativo*, concetto che vale a denotare lo spazio fisico e relazionale in cui si gioca il rapporto formativo, richiamando sinteticamente un complesso di azioni intenzionali volte a predisporre spazi, programmare tempi, articolare i raggruppamenti, predisporre risorse. La già richiamata capacità del leader di decidere e assumersi i rischi va spesa anche al riguardo degli elementi organizzativi: come già affermato, da aule a zone di apprendimento, da orari a tempi di lavoro, da classi a gruppi cooperativi, da libri di testo a risorse di apprendimento multiple e diversificate. Facile a dirsi, ma il passaggio al setting richiesto dall’educativo digitale richiede non tanto e non solo investimenti, ma anche e soprattutto coraggio e intraprendenza. Non si tratta infatti di acquisire costose tecnologie o arredi fantascientifici, ma di ripensare con determinazione e pazienza gli allestimenti educativi, tesORIZZANDO il più possibile risorse già a disposizione, ricollocandole nello spazio, e consentendo a studenti e allievi di usare con creatività strumenti che probabilmente hanno già in tasca, predisponendone opportunità e tempi.

## Conclusioni

Il Covid-19 rappresenta un evento nefasto, ma anche una crisi da non sprecare. Come affermava Einstein<sup>12</sup>, la crisi è la più grande benedizione per le persone e le nazioni, perché la crisi porta progressi. La creatività nasce dall'angoscia come il giorno nasce dalla notte oscura. È nella crisi che sorge l'inventiva, le scoperte e le grandi strategie. Chi supera la crisi supera se stesso senza essere "superato". La vera crisi, continua il grande scienziato, è la crisi dell'incompetenza.

Il fattore umano ha sempre fatto e sempre farà la differenza. Di fronte all'attuale contingenza pandemica, giunta alla parte destra della curva, auspichiamo l'affermarsi di leader in grado di trarre il bene e il meglio da questa, come da altre crisi che verranno.

## Bibliografia

- DRYSDALE L. - D. GURR (2017), *Leadership in uncertain times*. International Studies in Educational Administration, 45(2), pp. 131-159.
- EINSTEIN A., *Il mondo come io lo vedo. La teoria della relatività*, Newton Compton, 2016.
- GURR D. - L. DRYSDALE, *Leadership for challenging times*. International Studies in Educational Administration, 48(1), 2020, pp. 24-30.
- FLORIDI L., *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Milano, Raffaello Cortina editore, 2017.
- FRANCHINI R., *Una crisi da non sprecare: l'educativo digitale prima, durante e dopo il Coronavirus*, in Rassegna CNOS-FAP, 2/2020, pp. 75-98
- HATTIE J., *Visible Learning for Teachers: maximizing impact on learning*, New York, Routledge, 2012.
- LOADER D., *The Inner principal*, London, UK, Falmer Press, 1997.
- MALIZIA G., *La leadership educativa di una Scuola/Centro. Verifiche e nuove prospettive*, in Rassegna CNOS-FAP, 3/2019, pp. 79-96
- PALFREY J. - U. GASSER, *Born digital: Understanding the first generation of digital natives*, New York, Basic Books, 2008.
- ZHAO Y., *Catching up or leading the way: American education in the age of globalization*, Alexandria, VA, ASCD, 2009.
- ZHAO Y. - EMLER T.E. - SNETHEN A. - YIN D., *An education crisis is a terrible thing to waste. How Radical Changes Can Spark Student Excitement and Success*, Teachers College Press, 2019.

<sup>12</sup> EINSTEIN A., *Il mondo come io lo vedo. La teoria della relatività*. Newton Compton, 2016.

# In “cammino” verso apprendistati formativi efficaci e di qualità Seconda tappa: l’apprendistato nella “transizione digitale” del sistema IeFP

MAURO FRISANCO<sup>1</sup> - FEDERICA ORADINI<sup>2</sup>

## La transizione digitale del sistema IeFP: oltre lo scenario Covid-19, verso una maggiore reattività e resilienza

Viviamo in una fase storico-sociale nella quale abbiamo compreso tutte le potenzialità dell'*e-learning* non solo per garantire la formazione e per tenere “aggregati” gli allievi in situazioni di distanziamento ma, soprattutto, per “incontrarli nei luoghi in cui abitano e si muovono”, ovvero nei tanti loro ambienti quotidiani come *WhatsApp*, *Instagram*, *Facebook*, per impegnarli in uno spazio di apprendimento (virtuale, digitale) flessibile, polifunzionale, modulare, facilmente configurabile in base alle attività proposte, coinvolgente, di esplorazione attiva, di cooperazione, di piena valorizzazione delle risorse di ognuno, anche di quelle generate da apprendimenti nei contesti non formali e, soprattutto, informali.

*E-learning, specifica ed “evoluta” forma di FAD consistente in un modello di formazione in remoto caratterizzato da forme di interattività a distanza tra i discenti e i docenti e/o gli e-tutor e/o altri discenti, sia in modalità sincrona che asincrona. Attraverso piattaforme ad hoc, le tecnologie e-learning consentono il monitoraggio quali-quantitativo delle modalità di utilizzo, la possibilità di un reale supporto all'apprendimento, la verifica dei risultati di apprendimento raggiunti, nonché la creazione di gruppi didattici strutturati (es. “aule virtuali telematiche”, “webinar”), o semi-strutturati (forum tematici, chat di assistenza).*

<sup>1</sup> Economista del lavoro, tecnologo ed esperto nell’ambito dei processi di ricerca e sviluppo dell’Istruzione e della Formazione Professionale.

<sup>2</sup> Esperta nella progettazione, sviluppo e promozione delle tecnologie digitali a supporto della didattica nei processi di innovazione educativa, già Coordinatrice del Dipartimento di Sviluppo delle Tecnologie Mobili Education Technology (Università di Westminster, Londra), responsabile scientifica di *eVET Lab*<sup>®</sup> di Enaip Trentino.

*FAD attività di insegnamento/apprendimento caratterizzata da una situazione di non contiguità spaziale (e talvolta temporale) tra docenti e discenti e dall'utilizzo intenso e sistematico delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, con particolare riferimento all'utilizzo di Internet e di modalità di monitoraggio dell'utilizzo da parte dei discenti.*

I tanti monitoraggi svolti sulle esperienze attivate nella fase di emergenza<sup>3</sup>, oltre agli inevitabili punti di criticità legati alla strutturale inadeguatezza e inefficienza “dell’infrastruttura digitale” del sistema Paese ovvero alle conseguenti disuguaglianze sociali nell’accesso e piena fruibilità di questa nuova opportunità, hanno messo in evidenza numerosi aspetti positivi in termini di “capacità ridefinitorie del digitale”. Ad esempio, la capacità di integrare nella didattica l’uso intelligente degli *smartphone* (“banditi” dall’ambiente fisico formale di apprendimento, la scuola) o di tanti altri *device*, di personalizzare i percorsi di apprendimento, di valorizzare al meglio gli stili di accrescimento di abilità e conoscenze di ognuno, di far emergere il reale potenziale di quelle risorse personali che spesso rimangono nelle “profondità del singolo” e che difficilmente emergono in situazioni di confronto e/o competizione nell’ambiente scolastico quando sono coinvolti gli allievi in situazione di maggiore fragilità emotiva, oltre che cognitiva. Inoltre, possiamo considerare, la capacità di “scrivere, leggere e osservare in modo cooperativo”, di simulare, di imparare “giocando” (con la matematica, le scienze, la storia), di avere accesso a competenze esperte disponibili (esperti di settore, ricercatori), non solo sul territorio di riferimento del proprio centro di formazione, ma nella più generale comunità virtuale. Da questa prospettiva la transizione digitale favorisce un’apertura al sapere senza precedenti, colmando la carenza di competenze-esperte aggiornate anche tra gli insegnanti, veicolando, grazie all’interazione digitale allievo-esperto, in “famiglia” (in)formazione ad ampio spettro, come opportunità diffusa di disporre di conoscenze facilmente accessibili per il pieno esercizio della cittadinanza attiva. Pensiamo ai tanti genitori che, per scelta o necessità, hanno affiancato i propri figli nell’apprendimento online durante la fase di emergenza sanitaria e che, a loro volta, sono diventati inconsapevolmente membri di comunità digitali di apprendimento. Da non sottovalutare, inoltre, la portata della costruzione “digitale” di reti tra allievi ed esperti, funzionali non solo all’apprendimento contingente (conseguimento dei risultati di apprendimento del percorso formativo online) ma nell’ottica di disporre di risorse strategiche per l’aggiornamento conti-

<sup>3</sup> Cfr. Indagine sulle problematiche e sulle ripercussioni della pandemia Covid-19 sull’Istruzione e Formazione Professionale intrapresa dalla Commissione europea tra marzo e maggio 2020. Varie tipologie di monitoraggi eseguite nei diversi contesti regionali, a cura delle Regioni o delle istituzioni formative.

nuo, per la manutenzione e il miglioramento delle proprie performance professionali.

È sulla base di questo quadro esperienziale, che non vuole assolutamente indicare nell'e-Learning la panacea di tutti i problemi che affliggono il "modello organizzativo-didattico tradizionale" ne tantomeno l'alternativa assoluta alla didattica in presenza, che è strategico fare tesoro delle tante esperienze di qualità sperimentate (anche se in piena emergenza), dei loro punti di arrivo, dei tanti punti ancora aperti, delle convinzioni maturate, delle incertezze, per sfruttare "questo tempo" o "questa nuova normalità", come contesto che possa produrre quell'alchimia (non solo di "cura") in grado di generare quella metamorfosi, difficilmente innescabile dalla sua condizione di origine e in assenza di una rilevante necessità di adattamento ai mutamenti o ai bisogni funzionali che stiamo vivendo.

L'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) è, anche in questo contesto di crisi, ricca di esperienze di qualità, a testimonianza della sua "identità d'avanguardia" quando si deve innovare veramente, quando bisogna innestare dei cambiamenti, quando la società chiede di intraprendere "cammini di transizione", in questo caso rispetto a quello "digitale".

Il cammino più generale che abbiamo avviato "verso apprendistati formativi efficaci e di qualità" attraverso le suggestioni e le riflessioni riportate nel precedente numero di Rassegna CNOS non può, dunque, che dedicare questa tappa alla transizione digitale dell'apprendistato formativo duale, vista non solo come "cassetta di emergenza" ma come elemento di ulteriore rafforzamento e promozione di questo sistema di apprendimento basato sul lavoro (Work-Based Learning) che, seppur messo duramente alla prova dal blocco delle attività, dal distanziamento, dall'incertezza della ripartenza in Covid-19, può uscirne più reattivo e resiliente di prima.

## **Apprendere in apprendistato: le potenzialità nell'ottica "smart"**

Non vi è dubbio che il canale dell'apprendistato formativo duale risulti, con il passare degli anni, sempre più promosso e partecipato dai "giovani IeFP" per conseguire una qualifica o un diploma professionale. Questo inaspettato successo, pur in un contesto ancora complesso e non privo di rilevanti sfide da affrontare, si deve alla maggiore consapevolezza e convinzione, da parte di allievi, famiglie e aziende, della "bontà e valore" dello strumento in termini di *"percorso educativo completo che permette di implementare ed acquisire competenze che consentano alla persona di essere parte integrante, consapevole e attiva della so-*

cietà in cui si trova e di gestire con successo le transizioni all'interno del mercato del lavoro"<sup>4</sup>.

Si tratta, dunque, di un percorso di formazione integrale della persona che combina e integra, per definizione e sistematicamente, un apprendimento generato in "luoghi e/o ambienti" diversi ma collocati su un piano di piena e riconosciuta equivalenza formativa, che offrono l'opportunità di uno sviluppo organico ed equilibrato di molte dimensioni e qualità del lavoratore (e della persona). Entrano in gioco, competenze tecnico-operative specifiche (*hard skill specifiche*), competenze di base in scienza e tecnologia, di comunicazione in lingua straniera, informatiche o digitali (*hard skill generiche*), dimensioni personali che si configurano come *soft skill* sottese e trasversali a tutte le competenze ed in grado di assicurare azioni e atteggiamenti efficaci in risposta alle sollecitazioni esterne (skill di efficacia personale, relazionali e di servizio, relative a impatto e influenza, orientate alla realizzazione, cognitive).

Questa strutturale e organica combinazione-integrazione tra "luoghi e/o ambienti" di apprendimento rende evidente nell'attuale contesto:

- da una parte, la complessità (sicuramente qui maggiore) di assicurare, pur avvalendosi di forme di didattica supportate dalle tecnologie disponibili (piattaforme, App), sia la prosecuzione delle esperienze, sia gli apprendimenti in contesti emergenziali di distanziamento sociale e sospensione delle attività lavorative a causa della pandemia di Covid-19;
- dall'altra, una condizione di vantaggio nella prospettiva più generale di utilizzare il "vettore" della transizione digitale come "sostanza attiva" in grado di determinare quella reazione biochimica di rafforzamento, modernizzazione e promozione del sistema duale nella ripresa dopo la "crisi Covid-19" al fine di affrontare con qualità (nello spirito *EQAVET*<sup>5</sup>), con flessibilità e personalizzazione (nello spirito *ECVE*<sup>6</sup>) le sfide connesse alla "preparazione digitale" per l'esercizio delle competenze necessarie per muoversi in nuovi ambienti sia di apprendimento sia lavorativi (processi produttivi e di servizio 4.0, smart working).

In esito al periodo recente, che ha visto gli apprendisti proiettati da una situazione lavorativa e formativa sostanzialmente codificata in tutti i suoi aspetti a una situazione imprevista e incerta, è comunque possibile constatare che anche nel sistema duale è scattato l'intervento con la "cassetta di emergenza",

<sup>4</sup> CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEO, *European Framework for Quality and Effective Apprenticeships*, Raccomandazione del 15 marzo 2018 (2018/C 153/01).

<sup>5</sup> GU C 155 dell'8.7.2009.

<sup>6</sup> GU C 155 dell'8.7.2009.

contenente modalità didattiche implementabili a distanza: la *FAD* (soprattutto sincrona ma in alcuni casi anche asincrona) quale modalità della formazione esterna realizzata dall'istituzione formativa; lo *smart working* e il *project work* quale modalità della formazione interna realizzata dal datore di lavoro.

Da questa angolatura, è importante sottolineare come il sistema duale sia stato in grado di assicurare in fase emergenziale, seppur con diversi gradi di successo, la "Raccomandazione UE"<sup>7</sup> che in termini di servizio di sostegno, ai fini dell'applicazione della raccomandazione, prevede di promuovere la condivisione di conoscenze, le attività di rete, l'apprendimento reciproco attraverso l'innovazione digitale nell'ambito degli apprendistati (criterio 19 per le condizioni di apprendimento e di lavoro). L'auspicio della Raccomandazione, ovviamente, è che l'*e-Learning* diventi un supporto strutturale di un sistema duale moderno, efficace e di qualità nella prospettiva sia di preparare cittadini e lavoratori in grado di "navigare in uno spazio sociale a complessità crescente", sia di incrementarne l'attrazione (*appeal*) di giovani e imprese, sia di elevare il grado di fiducia di "tenuta" dell'apprendimento in ogni possibile situazione e scenario.

Tutto questo può avvenire solo se si determinano condizioni favorevoli per l'incorporazione della formazione digitale nei programmi di apprendimento basati sul lavoro (WBL). Si tratta di affrontare sfide di varia natura: culturale, normativa, metodologica. Per una transizione verso questa nuova forma e modalità di apprendimento è essenziale che le organizzazioni, sia formative sia aziendali, colgano la "crucialità" di questo cambiamento per poter sfruttare meglio, e ancora di più, il potenziale di tutte le forme di apprendimento riconducibili a WBL.

Un "potenziale significativo e decisivo" deriva dall'acquisire conoscenze, abilità e padronanza dei compiti in alternanza, e dal dialogo, tra azione e riflessione, tra partecipazione e collaborazione, tra realizzazione e concettualizzazione, tra contestualizzazione e ricontestualizzazione di schemi e approcci operativi.

Tale carattere identitario del sistema duale può essere "elevato a potenza" grazie alle tecnologie ed ai contenuti digitali che favoriscono, in generale, approcci basati sull'integrazione e sull'interazione. Grazie agli ambienti di apprendimento, a pedagogie e strumenti nuovi, in particolare quelli collegati alla digitalizzazione, ad esempio, è possibile rafforzare concretamente e operativamente, non solo le formali Intese formative sottoscritte tra gli attori in campo, ma la capacità di "fare rete (anche) attraverso la rete" tra tutti i diversi momenti formativi, nello specifico tra formazione esterna (presso il CFP) e formazione interna (presso l'azienda) al fine di scambiare e condividere conoscenze oppure per

<sup>7</sup> Cfr. nota precedente.

far dialogare il Piano formativo individuale dell'Apprendista con il "resto del mondo". Un interscambio che può, proprio grazie all'ambiente online, far percepire a chi è in WBL la presenza e l'operatività effettiva di una vera comunità di pratica (professionale e/o disciplinare) e, di riflesso, l'appartenenza a un ecosistema di apprendimento. Si tratta solo di un primo esempio, ma in grado di rappresentare l'insieme di una pluralità di vantaggi dell'incorporazione dell'e-Learning nella WBL. In estrema sintesi, considerando i diversi punti di vista (apprendista, impresa, istituzione formativa), possiamo cogliere i vantaggi attraverso i seguenti quadri.

*Apprendere "connessi" in Apprendistato: diversi punti di vista, diversi vantaggi*

*Punto di vista "Apprendista"*

- Accesso a "reti di professionisti esperti" in aggiunta alle *expertise* rinvenibili sia nel contesto lavorativo che in quello del Centro di Formazione Professionale, superando le "limitazioni territoriali" del contesto formativo reale nel quale si apprende
- Accesso a modalità che supportano l'autovalutazione e la valutazione fra pari
- Accesso a una varietà di risorse didattiche e simulazioni
- Accesso ai contenuti formativi in qualsiasi momento, con processo di apprendimento modulato in base al proprio ritmo
- Acquisire e vantare adeguate competenze digitali a supporto sia delle pratiche quotidiane sia della "cittadinanza attiva"
- Coinvolgimento in "co-progettazione" nella strutturazione e declinazione del processo di apprendimento
- Condividere esperienze e imparare dalle esperienze degli altri
- Disponibilità di "supporti (*mentoring, coaching*) virtuali" *on demand*
- Maggiore sviluppo del pensiero critico
- Maggiori opportunità di esercizio dell'autoapprendimento
- Mantenimento nel tempo di "reti esperte" oltre l'esperienza di apprendistato
- Miglioramento della *retention* delle conoscenze (con comprensione dei concetti in modo più efficace, perché applicati ad attività pratiche e accompagnati da feedback sistematici e rapidi)
- Opportunità di creare, attraverso commenti personali, discussioni e confronti in gruppo, "valore aggiunto" rispetto ai *repository* digitali utili per l'apprendimento (ottica della contestualizzazione e personalizzazione condivisa)
- Opportunità di diventare "protagonisti" di un apprendimento autoregolato
- Opportunità di essere creatori di contenuti digitali (e non solo consumatori)
- Opportunità di fornire *feedback* in tempo reale sul proprio percorso di crescita professionale e personale
- Personalizzazione della formazione sia nei contenuti, in base all'esperienza lavorativa che si sta vivendo, sia nelle modalità di fruizione

- Possibilità di sviluppare, promuovere, condividere “nuove idee e interessi” utili all’intera comunità di pratica
- Possibilità di utilizzare quadri di riferimento, standard e strumenti online (ad esempio DIGCOMP) per l’autovalutazione della “personale” crescita sul piano delle competenze digitali
- Potenziamento della creatività e dell’espressione creativa
- Sviluppo di *soft skill*, sia di efficacia personale che relazionali, di servizio, di impatto e influenza, orientate alla realizzazione e cognitive
- Sviluppo e consolidamento di “un’impronta digitale” guidata da corretti e responsabili comportamenti all’interno degli ambienti online
- Utilizzo di forme evolute di “narrazione” e “riflessione critica” delle proprie esperienze (*ePortfolio*)
- Valorizzazione degli apprendimenti acquisiti in contesti “digitali informali” nell’ottica di “accreditamento” di apprendimenti pregressi ed esperienziali

*Apprendere “connessi” in Apprendistato: diversi punti di vista, diversi vantaggi*

*Punto di vista “Impresa”*

- Abbattimento dei tempi di riscontro (feedback in tempo reale) rispetto ai progressi compiuti dal singolo apprendista, alla valutazione formativa e sommativa, con interventi immediati di revisione, aggiornamento, ripensamento della programmazione formativa
- Ampliamento dello “spazio” per la valutazione formativa con attenzione, oltre alle conoscenze ed alle abilità, agli atteggiamenti (pro-attività, collaborazione, ecc.)
- Assicurazione di approcci per lo sviluppo professionale ad ampio spettro, compreso il *coaching* e il *mentoring* in forma mista (non solo in presenza ma anche in rete) sia all’interno che all’esterno dell’organizzazione
- Compressione dei tempi della formazione
- Flessibilità dell’erogazione della formazione
- Formazione più efficiente grazie all’approccio “blended” (l’alternanza e integrazione tra formazione sul posto di lavoro e formazione online permette alla tutorship di sfruttare al meglio il tempo “formativo” insito nelle attività lavorative data la possibilità di dedicare più tempo a chiarire i dubbi e testare il livello di comprensione degli apprendisti durante lo svolgimento delle diverse attività)
- Incremento del clima di fiducia rispetto alla valutazione formativa, sommativa e non-formale attraverso l’autovalutazione e la valutazione fra pari
- Incremento della flessibilità nella programmazione e attuazione delle attività formative
- Maggiore impegno e coinvolgimento dell’apprendista nelle attività formative
- Maggiore soddisfazione e fidelizzazione formativa (e aziendale) dell’apprendista

- Occasioni di sviluppo della conoscenza e di accesso ad esperienze avanzate attraverso le interazioni e le collaborazioni formative con “reti esperte”
- Possibilità di implementare ed avvalersi di *learning analytics* al fine dell'ottimizzazione della prestazione “formativa” e della qualità gestionale complessiva dell'organizzazione
- Possibilità di utilizzare quadri di riferimento, standard e strumenti online (ad esempio DIGCOMP) per la valutazione della crescita delle competenze digitali
- Rendicontazione e certificazione “smart” della partecipazione alla formazione
- Riduzione dei costi della formazione
- Utilizzo di simulazioni online

*Apprendere “connessi” in Apprendistato: diversi punti di vista, diversi vantaggi*

*Punto di vista “Istituzione formativa”*

- Abbattimento dei tempi di riscontro (feedback in tempo reale) rispetto alla valutazione sommativa a supporto di immediati revisioni/aggiornamenti della programmazione formativa
- Ampliamento degli approcci pedagogici con incorporazione di pratiche didattiche flessibili, adattabili e coinvolgenti
- Ampliamento dello “spazio” per la valutazione formativa con attenzione, oltre alle conoscenze e alle abilità, agli atteggiamenti (pro-attività, collaborazione, ecc.)
- Co-responsabilità formativa, con responsabilità del processo di insegnamento (e apprendimento) trasferita e condivisa con gli apprendisti e conseguente opportunità di attivazione della strategia didattica della «classe capovolta» o «flipped classroom»
- Formazione più efficiente (l'approccio blended, sulla base di attività in presenza e a distanza in modalità asincrona) permette al docente di sfruttare al meglio il tempo trascorso in aula, dedicando più tempo a chiarire i dubbi e testare il livello di comprensione)
- Incentivazione ad esplorare nuovi approcci pedagogici a supporto dell'integrazione attiva e dell'uso efficace delle nuove tecnologie educative (dispositivi, software, applicazioni, contenuti digitali, servizi online) per il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento
- Incremento del clima di fiducia rispetto alla valutazione formativa, sommativa e non-formale attraverso l'autovalutazione e la valutazione fra pari
- Maggiore soddisfazione e fidelizzazione formativa (contenimento del rischio di abbandono) dell'apprendista
- Opportunità di avviare, grazie all'uso creativo e innovativo delle tecnologie educative, percorsi di “trasformazione” del profilo degli operatori (da docenti a *mentor*, a “orchestratori”, a facilitatori nei processi di apprendimento; da consumatori a creatori di contenuti digitali)
- Ottimizzazione, in relazione ai diversi contesti di apprendimento, degli approcci centrati sull'allievo

- Possibilità di implementare ed avvalersi di *learning analytics* al fine dell'ottimizzazione della prestazione “formativa” e della qualità gestionale complessiva dell'istituzione formativa
- Possibilità di utilizzare quadri di riferimento, standard e strumenti online (ad esempio DIGCOMP) per la valutazione della crescita delle competenze digitali
- Rafforzamento dell'interdisciplinarietà
- Rendicontazione e certificazione “smart” della partecipazione alla formazione

Questi primi possibili vantaggi possono essere assicurati da tecnologie e soluzioni di varia tipologia, da numerosi e collaudati *tools*, tuttavia la questione cruciale da affrontare è quella “dell'approccio progettuale e formativo” da adottare. È impensabile assicurare apprendimenti efficaci in modalità *e-Learning* senza nuove pedagogie e nuovi paradigmi, aperti, digitali, partecipativi, opportunamente combinati, comprendenti luoghi di lavoro, luoghi fisici e virtuali di formazione, strumenti e risorse avanzate e accessibili che possano aumentare l'efficienza e l'appetibilità, anche dei percorsi di apprendistato.

Ciò richiede l'attivazione di piani di lavoro di vario livello, da quello strategico (la strategia di digitalizzazione che si vuol adottare), a quello culturale (il superamento delle diffidenze, delle paure, dei rifiuti, dei pregiudizi, dei blocchi di fronte alle trasformazioni in atto), a quello normativo (l'ammodernamento e l'ottimizzazione dei livelli essenziali di prestazione per trovare nuovi equilibri tra forme di apprendimento più tradizionali e forme più evolute), a quello della governance (l'elaborazione di un rinnovato patto di fiducia tra tutti gli attori coinvolti, istituzioni pubbliche, istituzioni formative, imprese, giovani, famiglie rispetto alla presenza di opportunità moderne, semplificate, accessibili e stabili nella dotazione delle risorse a supporto).

Anche nel contesto WBL è dunque possibile, grazie alla digitalizzazione, creare comunità di apprendimento efficaci e di qualità che possano contribuire alla “resilienza” del sistema duale<sup>8</sup>, nello specifico alla sua capacità di operare non solo “in pandemia Covid-19” ma, soprattutto, di contribuire a modernizzare il sistema più generale di Istruzione e Formazione Professionale in rapporto a un mondo del lavoro, e delle competenze, chiamato, in prospettiva, a cambiamenti rilevanti e sfidanti.

Nell'impegno a sostenere i giovani affinché sviluppino le “giuste competenze per un mondo del lavoro in evoluzione” attraverso l'esperienza lavorativa, in particolare anche quelle riconducibili alla transizione digitale, è pertanto importan-

<sup>8</sup> Cfr. Raccomandazione del Consiglio relativa all'istruzione e formazione professionale (IeFP) per la competitività sostenibile, l'equità sociale e la resilienza, 1 luglio 2020, 2020/0137.

te che tutti gli interlocutori siano incoraggiati a una collaborazione proattiva che consenta di avvalersi delle significative opportunità previste dalle politiche più generali, ad esempio dal piano per la ripresa europea, nello specifico da "Next Generation UE" (dispositivo per la ripresa e la resilienza) oppure da "REACT-EU", dispositivo a favore dell'occupazione giovanile.

In questo modo, il sistema duale nazionale e, più in generale, quello di Istruzione e Formazione Professionale potranno effettivamente avvalersi di una strategia, di approcci, di servizi e di prodotti *e-Learning* che permettano di sviluppare processi di insegnamento e apprendimento validi sia sul piano formativo che educativo, più appetibili in rapporto a "bisogni e caratterizzazioni" del profilo delle nuove generazioni di discenti (nativi digitali), funzionali all'emersione e piena realizzazione del loro potenziale (strategia tech & touch) nonché alla promozione di atteggiamenti proattivi rispetto al proprio progetto di crescita personale e professionale.

Riprendiamo il cammino verso la tappa successiva.

# Alleanza territoriale per la formazione continua e permanente e per l'occupabilità: le esperienze di AFP Patronato San Vincenzo di Bergamo

PATRONATO SAN VINCENZO<sup>1</sup>

Il 21 febbraio 2020 ha segnato l'inizio di un periodo difficile e disgregante per l'Italia colpita, come altri Paesi, dalla diffusione del virus Covid-19. La provincia di Bergamo è stata tra le aree più colpite dall'emergenza e le conseguenze della pandemia sono state drammatiche sia in termini umani che di impatto a livello socio-economico. Tra tutti, la sospensione delle attività lavorative e dei servizi educativi delle scuole di ogni ordine e grado, sono stati sicuramente tra i provvedimenti che hanno avuto un impatto profondo e immediato nella vita del Paese.

Questa esperienza traumatica ha tuttavia facilitato la riscoperta collettiva dell'educazione e del lavoro come elementi fondamentali per una piena esistenza. Il concatenarsi degli effetti della crisi sanitaria, economica e sociale, combinati ai già esistenti trend di globalizzazione e digitalizzazione del lavoro, hanno portato le moderne democrazie a rivalutare l'importanza di quello che Dario Nicoli chiama il "lavoro buono", definito come attività ad alto valore educativo e vocazionale che consente di compiere un'autentica esperienza umana e culturale, oltre che di contribuire al bene collettivo e di realizzare le potenzialità della propria esistenza<sup>2</sup>.

In linea con questa idea, il presente testo presenta le caratteristiche, gli obiettivi e i risultati dell'iniziativa AFP TOOLS promossa dall'Associazione Formazione Professionale del Patronato San Vincenzo di Bergamo.

Tale iniziativa è ritenuta un interessante caso studio in cui l'alleanza tra Ente di formazione, sistema produttivo e territorio si focalizza inizialmente sull'a-

<sup>1</sup> Associazione Formazione Professionale del Patronato San Vincenzo di Bergamo.

<sup>2</sup> NICOLI D., *Il Lavoro buono. Un manuale di educazione al lavoro per i giovani*, Soveria Mannelli (Cz), Rubbettino, 2018.

deguamento del laboratorio macchine utensili del Centro di formazione e si evolve in seguito in un'ambiziosa alleanza territoriale per la formazione continua e permanente e per l'occupabilità.

AFP TOOLS propone un modello per passare da un sistema duale presente a livello normativo ad un'idea sfidante di alternanza formativa che, superando la sola alternanza scuola-lavoro e il modello pedagogico lineare-separativo, evolve in integrazione formativa e si realizza poi in alleanza territoriale per la formazione continua e permanente e per l'occupabilità.

Si concorda quindi con la tesi di Emmanuele Massagli, secondo cui è: «fuorviante l'utilizzo dello stesso termine "alternanza" che rimanda al susseguirsi cadenzato di contesti diversi, certo ordinati tra loro, ma non contaminati, in fondo "sconnessi" e d'altra parte non è neppure corretto "richiamare" la sola "scuola": più coerente con l'impostazione presentata parlare di "formazione" tutta, sia essa di impostazione scolastica o inserita nel canale di istruzione e formazione professionale regionale, sia essa obbligatoria o continua, terziaria universitaria o terziaria non universitaria (ITS)»<sup>3</sup>.

A sostegno di questi argomenti, l'articolo si sviluppa in tre paragrafi di approfondimento.

Il primo presenta una riflessione teorica sulla crisi del modello lineare-separativo e sul nuovo ruolo dell'Ente di istruzione e formazione che è chiamato a leggere i bisogni del territorio e ad allearsi con il mondo esterno per adempiere con completezza alla sua missione di educazione della persona.

Il secondo paragrafo, in coerenza con gli argomenti delle parti precedenti, propone un caso studio: l'iniziativa "AFP TOOLS" che interpreta il laboratorio come luogo di alleanza tra formazione e impresa per il rafforzamento delle competenze e dell'occupazione degli allievi. Il caso è presentato anche attraverso interviste ai promotori dell'iniziativa.

L'ultimo paragrafo riporta argomentazioni e riflessioni conclusive sulle lezioni apprese e sulle sfide future delle alleanze territoriali per la formazione continua e permanente e per l'occupabilità.

## **1. Superamento del modello lineare-separativo e integrazione formativa**

I vantaggi educativi e socio-economici di un'alleanza territoriale per la formazione continua e permanente e per l'occupabilità sono sostenuti da un'ampia

<sup>3</sup> MASSAGLI E., *Per una corretta definizione di "integrazione formativa*, in MASSAGLI E. (a cura di), *Dall'alternanza scuola-lavoro all'integrazione formativa*, Adapt, University Press, 2017.

letteratura nel campo della pedagogia e della formazione. Nel dettaglio, Giuseppe Bertagna indica l'inadeguatezza del paradigma separativo nella società moderna che richiede invece il passaggio ad un modello basato sull'alternanza formativa in cui si può apprendere dall'esperienza<sup>4</sup>.

Il modello lineare-separativo propone una netta separazione tra scuola e lavoro in termini di tempi, luoghi e scopi. Nel dettaglio, secondo la logica su cui si basa tale modello, studio e lavoro sono poli successivi, non simultanei né integrati, quindi:

- l'istruzione e la formazione avvengono a scuola secondo metodi e obiettivi centralizzati e generali;
- chi ha iniziato a lavorare fin da giovane o dopo aver conseguito un titolo o una certificazione non ha più il diritto-dovere di studiare o formarsi;
- l'impresa non è un luogo di formazione né dovrebbe essere interessata alla formazione per migliorare la sua performance.

Da questi elementi si evince, inoltre, che il modello lineare-separativo implica un forte orientamento alla preparazione, cioè l'erogazione di una formazione specifica per un'occupazione e un ruolo nella società altrettanto specifici e predefiniti.

Tuttavia, la logica lineare-separativa confligge nettamente con le dinamiche del mercato del lavoro e della società. Infatti, la richiesta di esperienza nei profili dei candidati anche al primo impiego non permette più di separare studio e lavoro, teoria e pratica, idea ed esperienza. D'altra parte, anche l'idea di una preparazione ai posti di lavoro aprioristica confligge con una serie di trend emergenti: l'evoluzione continua delle tecnologie e dei processi, la nascita di nuovi lavori, la maggiore rilevanza delle *soft skill* per tutti i livelli e la crescente richiesta di competenze digitali per tutte le figure professionali.

Tali dinamiche portano alla fine della linearità e del separazionismo scientifico, formativo ed educativo, tale per cui "la scuola è un mondo, il lavoro un altro; la teoria ha le sue regole, il lavoro manuale delle altre; l'intelligenza è dote a sé stante, la pratica un'altra"<sup>5</sup>. Dalla fine di questo modello deve però nascere un modello di integrazione formativa in cui:

- l'educazione non è più esclusiva della scuola, ma l'apprendimento è ammesso in tutte le sue forme: in contesti, formali, informali e non formali;
- l'apprendimento è permanente e coinvolge il cittadino (allievo, studente e lavoratore) lungo tutto l'arco della vita;

<sup>4</sup> BERTAGNA G., *Condizioni pedagogiche per non dimezzare il significato dell'alternanza formativa e dell'alternanza scuola lavoro*, in *Formazione, lavoro, persona*, VI, 18, 2016.

<sup>5</sup> MASSAGLI E., *Scuola-lavoro: meglio l'integrazione dell'alternanza*, Libertà di Educazione, Quaderno n. 36, Milano, DIESSE, 2013.

- L'Ente di istruzione e formazione, l'impresa e il territorio si alleano e integrano *know-how* e luoghi di apprendimento in modo da offrire una formazione utile, attuale e personalizzata.

A livello legislativo, elementi che richiamano questo modello sono presenti nel nostro ordinamento sin dal 2003, anno in cui l'alternanza scuola-lavoro è stata prevista la prima volta a livello legislativo dall'art. 4 della Legge n. 53/2003 (c.d. Riforma Moratti). In seguito, il sistema duale italiano e il paradigma pedagogico dell'alternanza formativa sono stati resi più organici dalla Legge n. 107/2015 e dal Decreto legislativo n. 81/2015 che operano un rafforzamento dell'asse formazione-lavoro in attuazione della necessità di "una maggiore inclusività dei nostri istituti di istruzione e formazione e di una collaborazione con tutti gli stakeholder".

Sia l'alternanza scuola-lavoro che l'apprendistato portano il mondo dell'istruzione e formazione e il mondo del lavoro a interfacciarsi nel definire l'offerta formativa per i giovani. Accanto a queste dinamiche, troviamo anche la formazione per adulti e per le imprese che, finanziata principalmente dai fondi interprofessionali, è nella maggior parte dei casi erogata dalle istituzioni formative poiché queste dispongono dell'esperienza e delle competenze necessarie.

Tuttavia, per cogliere i reali vantaggi di un'alleanza territoriale, tali momenti di incontro tra Ente di istruzione e formazione e impresa non devono essere visti in modo slegato, ma piuttosto in modo integrato e strategico. Infatti, se da una parte il sistema duale fornisce il contesto necessario per un adeguamento delle competenze degli studenti con quelle richieste dal sistema economico e produttivo, dall'altra, è necessario che l'alternanza e l'apprendistato siano considerati come l'inizio di un percorso di analisi e formazione che prosegue con la formazione continua dei lavoratori, in una logica circolare tra momenti di apprendimento e lavoro che è propria del *lifelong learning* e del paradigma di integrazione formativa.

Se si accetta questa logica e si è disposti a superare definitivamente il modello lineare-separativo si realizza che i vantaggi derivanti da un'alleanza territoriale per la formazione continua e permanente e per l'occupabilità sono vari e numerosi per tutti gli attori coinvolti.

Un confronto costante e programmato tra Enti di istruzione e formazione e imprese consente innanzitutto di progettare in modo congiunto il percorso formativo, sia in termini di competenze da acquisire che in termini di criteri di valutazione da adottare. In secondo luogo, questo tipo di relazione, possibilmente arricchito da momenti di confronto e formazione congiunta dei tutor didattici e dei tutor aziendali, consente una maggiore personalizzazione dei percorsi di orientamento rispetto ai profili professionali più richiesti dalle imprese. Per ultimo, un Ente di istruzione e formazione e un insieme di imprese aperte a forme

di collaborazione possono anche co-progettare le caratteristiche e le dotazioni dei luoghi di formazione e apprendimento combinando in modo più efficiente le risorse e massimizzando i vantaggi dell'apprendimento in classe, in laboratorio e in azienda.

A livello più generale, un'alleanza territoriale di questo tipo consentirebbe anche di proporre una visione meno antagonistica del rapporto tra impresa e territorio. In tal senso va interpretata la tesi di Tiraboschi, secondo il quale, in Italia, l'ancora troppo limitata applicazione del sistema duale, si spiega: «anche a causa del disvalore che la nostra società ha per lungo tempo assegnato alla impresa, con il conseguente pregiudizio che chi studia e si forma non può lavorare e viceversa. Cosa che non è mai stata vera e che, comunque, oggi non è più possibile affermare in un mercato del lavoro moderno ed evoluto che richiede continue innovazioni e, conseguentemente, persone con competenze professionali e relazionali idonee a gestire la rivoluzione tecnologica e il cambiamento in atto»<sup>6</sup>.

Nel prossimo paragrafo, le argomentazioni sin qui esposte vengono esemplificate tramite un caso studio: l'iniziativa "AFP TOOLS" dell'Associazione Formazione Professionale del Patronato San Vincenzo di Bergamo.

L'iniziativa è presentata anche tramite dichiarazioni rilasciate dai promotori della stessa, i quali, superando le differenze tra mondo della formazione e mondo del lavoro, hanno deciso di interpretare il laboratorio come luogo ideale per la costruzione di un'alleanza territoriale per la formazione continua e permanente e per l'occupabilità.

## **2. AFP TOOLS: il laboratorio come luogo di alleanza tra CFP e impresa per la formazione e per l'occupabilità**

Il presente paragrafo cerca di concretizzare le argomentazioni sopra presentate mettendole in relazione al territorio di Bergamo e all'iniziativa AFP TOOLS promossa dall'Associazione Formazione Professionale del Patronato San Vincenzo.

L'iniziativa AFP TOOLS è ben descritta dalle parole di don Marco Perrucchini, Direttore Generale dell'Associazione Formazione Professionale del Patronato San Vincenzo, il quale dichiara che: «Si tratta di un'esperienza innovativa grazie alla quale scuola, imprese e territorio si alleano allo scopo di formare persone, cittadini e futuri lavoratori offrendo le migliori competenze e le tecnologie più

<sup>6</sup> TIRABOSCHI M., *L'alternanza scuola-lavoro può decollare solo se si ridà all'impresa il valore che merita*, in *Il Sole 24 Ore* del 24 settembre 2014.

avanzate nell'area della meccanica, settore che risulta essere chiave per la provincia di Bergamo»<sup>7</sup>.

Nel dettaglio, AFP TOOLS è nata da un'attenta analisi dei bisogni del territorio e del settore meccanico associata ad una voglia di rinnovamento dell'Ente di Formazione Professionale sia in termini di attrezzature e laboratori per l'apprendimento sia in termini di gestione del rapporto con le imprese del territorio. Tutto ciò appare chiaro dalle parole del Direttore della sede di Bergamo di AFP Patronato San Vincenzo, Efrem Barcella: «Nel nostro territorio provinciale l'area della meccanica (dalla saldatura alle macchine utensili) rappresenta un settore decisivo del mondo produttivo: il bisogno di ricambio generazionale e di nuove assunzioni è forte, ma al tempo stesso è molto grande la distanza fra tale necessità e la percezione delle famiglie e dei ragazzi. Ciò fa sì che non vengano riconosciute le possibilità che questo settore offre ancora oggi. D'altra parte, anche negli Open Day, la scuola stessa mostrava distanza fra le attrezzature e le esigenze del mondo produttivo, rendendo il settore poco attrattivo per i ragazzi. Come direzione e come formatori, sentivamo l'esigenza di metter mano agli ambienti e di rilanciare il settore»<sup>8</sup>.

Partendo da questo quadro generale, nel 2017 AFP Patronato San Vincenzo ha avviato un'azione di coinvolgimento di tutti gli stakeholder del territorio interessati a rilanciare l'offerta formativa nel settore della meccanica e delle macchine utensili. Strategia che, nel febbraio 2019, ha portato all'inaugurazione della nuova area meccanica.

Tale pratica di ingaggio del sistema produttivo nella co-realizzazione del nuovo laboratorio macchine utensili ha tra i suoi primi e più attivi promotori Luigi Ferri, formatore e coordinatore del settore macchine utensili del centro di Bergamo.

Il ruolo di coordinatore del settore e del laboratorio gli ha infatti permesso di saggiare in modo quotidiano e reale il supporto che le imprese chiedono al Centro di formazione. Egli ha rilevato innanzitutto che i momenti di incontro tra imprese e formazione erano limitati alla gestione dell'alternanza, in cui il Centro di Formazione Professionale (CFP) si rapportava con l'impresa quasi solamente per la definizione delle esperienze di tirocinio. Ma, stando alle dichiarazioni di Ferri, «ciò non era sufficiente per correlare in modo efficace il percorso degli allievi con i bisogni del territorio in modo sistemico e integrato»<sup>9</sup>. Capito ciò, Ferri

<sup>7</sup> PERRUCCINI M., intervista al Direttore Generale dell'Associazione Formazione Professionale del Patronato San Vincenzo e promotore dell'iniziativa AFP TOOLS.

<sup>8</sup> BARCELLA E., intervista al Direttore della sede di Bergamo dell'Associazione Formazione Professionale del Patronato San Vincenzo e promotore dell'iniziativa AFP TOOLS.

<sup>9</sup> FERRI L., intervista al coordinatore del settore della meccanica e delle macchine utensili dell'Associazione Formazione Professionale del Patronato San Vincenzo e promotore dell'iniziativa AFP TOOLS.

ha iniziato ad approfondire la conoscenza dei referenti aziendali per indagare l'evoluzione dei bisogni formativi delle aziende in termini di competenze realmente utili.

Quest'azione di indagine sul territorio, protratta nei mesi ed ampliata a varie realtà produttive dello stesso, non ha tardato a dare i suoi primi risultati.

Innanzitutto, il CFP ha iniziato a collaborare in modo più continuativo con le aziende di saldatura che, per rispondere meglio al loro bisogno formativo e professionale hanno iniziato a mettere a disposizione le proprie risorse sia in termini di attività di docenza dei dipendenti presso il CFP sia in termini di materiale e strumentazione per il rafforzamento dei laboratori.

La creazione di un rapporto di collaborazione paritaria con le aziende di saldatura e di co-valutazione delle esigenze del laboratorio ha permesso, al formatore prima e all'Ente poi, di riconsiderare il rapporto che la scuola aveva tradizionalmente tenuto con il mondo produttivo. Si è passati infatti, da un rapporto impari di richiesta di ospitare l'allievo in azienda ad un rapporto più equilibrato in cui la scuola e l'azienda hanno bisogno l'una dell'altra e si aprono per arrivare ad un interesse comune tra ragazzo, scuola e impresa dando luogo ad una logica *win-win-win*.

Parallelamente, i sempre maggiori contatti con le imprese della meccanica, hanno facilitato la lettura dei bisogni professionali delle imprese del settore. Tale analisi ha portato ad una sperimentazione che ha visto la creazione di una curvatura del curriculum formativo in modo coerente.

Infatti, con le attrezzature allora presenti a scuola, sono state aumentate notevolmente le ore dedicate a disegno tecnico, programmazione, CAD-CAM e attrezzaggio della macchina. In seguito, gli allievi coinvolti in questo percorso hanno iniziato ad essere inclusi nelle attività aziendali, tramite tirocinio curriculare o tramite apprendistato duale, e in fase di valutazione tutti gli attori coinvolti (allievi, imprese ed Ente di formazione) hanno verificato i vantaggi derivanti da una formazione basata sui reali bisogni del contesto aziendale.

Tuttavia, a dispetto di tale successo iniziale, il formatore e le aziende concordavano sul fatto che se si voleva portare ad un livello più alto il profilo di competenze degli allievi, un ulteriore investimento in macchinari e attrezzature era necessario.

In tale contesto, è stato determinante l'incontro tra il CFP e la Ceresoli Utensili. L'azienda, nella persona di Corrado Ceresoli, da tempo cercava un valido partner nel sistema di IeFP del territorio. L'incontro e l'avvio di un'iniziale collaborazione hanno fornito all'azienda l'opportunità di offrire ai propri dipendenti corsi di aggiornamento erogati dal prof. Ferri e al contempo al CFP la possibilità di realizzare dei tirocini formativi per i propri allievi presso l'impresa che poi li ha assunti.

Ceresoli ricorda che: «Dopo uno scambio di opinioni e dopo aver assunto 2 ragazzi provenienti dal Patronato a seguito degli stage formativi nella nostra azienda, abbiamo capito che nell'Istituto si potevano creare le condizioni (professionalità dei docenti, serietà e competenza dei dirigenti e formazione dei ragazzi mirata oltre ai temi di studio, ad un atteggiamento di serietà rispetto e educazione) per iniziare un percorso di modernizzazione della scuola e portarla ad essere esaustiva delle necessità delle aziende»<sup>10</sup>.

Altra importante figura, nel processo di avvio di AFP TOOLS è stata quella di Aldo Curatolo, allora *Sales Regional Manager* di DMG MORI, il quale, collaborando con gli altri promotori, ha messo a disposizione del progetto la sua rete di aziende e la sua conoscenza dei reali bisogni delle imprese in termini di macchine e figure professionali. Da questo nucleo iniziale di lavoro è partita l'idea di collaborare con una rete di aziende più ampia che ha portato all'adesione di un totale di 11 imprese del settore, complementari e disposte a mettersi in gioco per realizzare un nuovo patto territoriale.

Le aziende coinvolte sono state A.R. di Adelio; Ceresoli Utensili (anche membro della cabina operativa); Citizen Macchine Italia Srl; CONTI Srl; DMG MORI; PNEUMAX S.p.A. (anche membro della cabina operativa); OFFICINA MECCANICA Fratelli GUALANDRIS S.R.L.; I.M.F. SRL; Siemens AG; MEI System; OFFICINE LAMERA SRL.

L'esistenza di una così valida rete a sostegno del settore macchine utensili ha permesso ad AFP Patronato San Vincenzo di attivare altre risorse del territorio che, sommate alla spinta delle imprese, ha portato ad un'alleanza territoriale più ampia. Nel dettaglio, l'iniziativa AFP TOOLS, ha incontrato la fiducia della Fondazione UBI Banca Popolare di Bergamo Onlus che ha colto appieno il senso dell'operazione donando 100.000 euro e facilitando così l'attivazione di un investimento di pari importo da parte della scuola per una ristrutturazione dei locali del laboratorio macchine utensili al fine di renderli idonei a contenere le nuove attrezzature e i nuovi macchinari.

Tuttavia, seppure il nuovo laboratorio è il risultato più visibile del progetto, non è l'unico. Anzi, forse uno dei risultati più importanti in termini strategici per l'evoluzione del rapporto tra mondo del lavoro e mondo della Formazione Professionale, è stato il contemporaneo avvio del comitato non formalizzato AFP TOOLS quale gruppo stabile di co-gestione e co-progettazione del laboratorio e dei profili formativi ad esso legati.

L'avvio del comitato AFP TOOLS ha consentito l'implementazione di alcune rilevanti pratiche innovative che sono di seguito riportate nel dettaglio.

<sup>10</sup> CERESOLI C., intervista al Presidente della Ceresoli Utensili e promotore dell'iniziativa AFP TOOLS.

In un atteggiamento di reciproca critica costruttiva, l'Ente di formazione e la rete di aziende aderenti al comitato hanno avuto la possibilità di individuare con più efficacia spunti e idee per la definizione di curvature di profili professionali innovativi. In tali percorsi, gli allievi sono stati supportati e valutati sia da rappresentanti della formazione che da esponenti del settore produttivo. Infatti, i rappresentanti delle aziende, coinvolti anche nell'attività di docenza, hanno potuto arricchire l'esperienza formativa con "compiti di realtà" collegati ai bisogni del mondo produttivo.

L'esistenza di un comitato stabile come quello di AFP TOOLS ha anche permesso un maggiore allineamento tra le competenze e i linguaggi dei tutor didattici e dei tutor aziendali, i quali, agendo non più a livello di esigenze di singolo tirocinio o allievo, hanno potuto pianificare tirocini curriculari e contratti di apprendistato duale in un'ottica di lungo periodo massimizzando l'occupabilità degli allievi.

Inoltre, le dinamiche proattive del comitato AFP TOOLS e il proliferare di contatti e confronti ad esso legati, hanno anche portato ad un aumento di circolarità e di scambio tra docenti della scuola e docenti del mondo del lavoro e ciò ha notevolmente facilitato la condivisione delle conoscenze tecniche e delle strategie necessarie a pianificare i futuri investimenti per il laboratorio in termini di macchine e attrezzature in modo che queste siano simili o uguali a quelle che gli allievi troveranno poi nel contesto lavorativo.

Oltre a quanto detto, è bene sottolineare che i miglioramenti nei rapporti tra Ente di formazione e imprese derivanti dall'iniziativa AFP TOOLS hanno portato notevoli benefici anche in termini di competitività dell'Ente di formazione e di aumento di collaborazioni con altri attori territoriali.

Rispetto al primo punto, l'esistenza di una nuova strategia formativa, concretamente rappresentata dal laboratorio ristrutturato e cogestito dal comitato, ha fornito gli strumenti per rendere più attrattiva la Formazione Professionale e in particolare i percorsi relativi alle macchine utensili. Questa nuova percezione dell'Ente e del settore ha fatto sì che le iscrizioni per l'anno formativo 2019/2020 quasi raddoppiassero tanto da rendere necessaria la creazione di due classi prime per operatori del settore macchine utensili.

In secondo luogo, AFP TOOLS, sin dal giorno della sua inaugurazione, ha attirato l'attenzione delle Agenzie per il Lavoro del territorio Bergamasco, le quali hanno visto nella nuova area di meccanica uno spazio di apprendimento utile a migliorare la loro offerta di corsi per la riqualificazione di disoccupati e per la formazione di lavoratori in somministrazione.

Rispetto al passato, la vera innovazione nella realizzazione delle pratiche sopra descritte è la disponibilità dei membri del comitato AFP TOOLS alla collaborazione e all'ascolto reciproco in tutte le fasi tipiche dell'offerta formativa: ana-

lisi dei fabbisogni, progettazione congiunta, condivisione del *know-how*, condivisione degli spazi e delle attrezzature per la formazione, verifica e monitoraggio dei percorsi, pianificazione e implementazione dei percorsi in contesto lavorativo e valutazione degli esiti formativi.

### **3. Lezioni apprese e sfide future**

Il sistema duale, mutuato dalla cultura tedesca, è stato adattato al contesto italiano nell'ottica di introdurre misure di medio-lungo periodo per ridurre i tassi di disoccupazione, per agevolare la transizione scuola-lavoro e per ridurre il divario in termini di competenze tra Enti di formazione ed impresa. L'esistenza di tale impianto normativo, tuttavia, non assicura di per sé un cambio di paradigma che invece è richiesto a gran voce dagli allievi, dalle imprese, dal territorio e dagli Enti di istruzione e formazione.

Per attuare tale cambio di paradigma si deve passare da un sistema duale presente a livello normativo ad un'idea sfidante di alternanza formativa che, superando la sola alternanza scuola-lavoro e il modello lineare-separativo, evolve in integrazione formativa e si realizza poi in alleanza territoriale per la formazione continua e permanente e per l'occupabilità.

AFP TOOLS, in cui il laboratorio viene interpretato come luogo di alleanza tra formazione e impresa per il rafforzamento delle competenze e dell'occupazione, è stata però solo il punto di partenza nella realizzazione di alleanze con le aziende del territorio. Questa iniziativa, ispirata a una logica di integrazione, non ha tardato a dare i suoi frutti in termini di complementarietà con altre iniziative e di replicabilità del modello.

Il primo esempio di complementarietà è il progetto "Artigiani Digitali 4.0", finanziato dal bando "Lombardia PLUS – LINEA SMART" – ASSE III POR FSE Lombardia 2014-2020. Il progetto, frutto della collaborazione tra servizi DDIF ed extra-DDIF, entrambi supportati dalle imprese del comitato AFP TOOLS, mirava a offrire al territorio il corso "Tecniche di Programmazione su Macchine Utensili a Controllo Numerico e Sistemi CAD/CAM", sviluppato in 300 ore di aula/laboratorio e in 200 ore di tirocinio curriculare, e diretto alla formazione di disoccupati con età compresa tra i 16 e 35 anni.

Il secondo esempio di complementarietà consiste nell'avvio di una formazione continua da parte dei docenti del CFP verso i dipendenti delle imprese del comitato AFP TOOLS. Tale formazione, nell'ottica di collaborazione tra membri del comitato, è stata inserita nelle linee di finanziamento dei fondi interprofessionali e ha permesso alle aziende, che hanno creduto e investito nel rinnovamento dei laboratori, di assicurare ai loro dipendenti una formazione continua

adeguata ai reali bisogni del mercato in termini di nuove competenze per l'uso di macchinari innovativi o per l'implementazione di nuovi processi organizzativi e produttivi.

Passando ai risultati in termini di replicabilità, è utile riportare almeno due esempi: l'iniziativa "Fanzago Lab", che ha coinvolto la sede di Clusone di AFP Patronato San Vincenzo, e la collaborazione tra la Scuola della Formazione Professionale Salesiani Schio e la Gaspari Utensili S.R.L.

Il progetto Fanzago Lab rappresenta una esperienza vincente di collaborazione tra pubblico e privato per innovare la Formazione Professionale. A differenza di AFP TOOLS, vede la compartecipazione di Enti pubblici (Regione Lombardia, Camera di Commercio di Bergamo) e attori privati (AFP e aziende meccaniche del territorio), che insieme hanno condiviso necessità e fabbisogni di rinnovare il laboratorio meccanico di AFP, della sede di Clusone, per poter fornire una proposta formativa adeguata alle richieste del mercato del lavoro. Il progetto prevede di raggiungere tali obiettivi attraverso le seguenti azioni:

- attività di animazione progettuale attraverso informazione e sensibilizzazione sull'intero perimetro territoriale individuato, diffusione del progetto e orientamento per giovani e famiglie che intendono scoprire le opportunità offerte dal progetto sul proprio territorio;
- riqualificazione strutturale del Padiglione "Fanzago" del complesso scolastico sito nel Comune di Clusone;
- coinvolgimento delle imprese attraverso la partecipazione attiva delle stesse alla costruzione di specifici percorsi di formazione, sia attraverso la valorizzazione del loro *know-how*, sia attraverso la concessione di strumentazione e materiale per i laboratori.

Infine, proprio per le logiche descritte nei paragrafi precedenti, obiettivo permanente del progetto di sviluppo territoriale integrato è quello di accrescere la quantità delle aziende partner. Il fine è quello di concretizzare una solida rete territoriale per una Formazione Professionale di qualità che sia efficiente ed innovativa, in grado di affrontare le sfide educative ed economico-sociali della contemporaneità.

L'iniziativa, già in fase di attuazione, è stata anche presentata all'interno del webinar "Fanzago Lab, un'esperienza di collaborazione tra pubblico e privato per innovare la formazione professionale", nell'ambito della European Vocational Skills Week 2020 (settimana europea della Formazione Professionale) e ha suscitato molto interesse e risonanza tra il pubblico e gli stakeholders coinvolti.

Un altro esempio di replicabilità di AFP TOOLS è la recente collaborazione tra la Scuola della Formazione Professionale Salesiani Schio e la Gaspari Utensili S.R.L., anch'essa con sede a Schio. La collaborazione è partita a dicembre 2020, in seguito ad una visita di Gaspari Utensili S.R.L. presso la sede di Bergamo del

Patronato San Vincenzo. L'azienda ha avuto modo di apprezzare i risultati e il carico di innovazione derivanti da un'alleanza territoriale per la formazione e l'occupabilità, con particolare riferimento al ruolo che le aziende del comitato AFP TOOLS avevano nel campo della definizione delle competenze in uscita degli allievi del centro di formazione. In seguito, anche attraverso l'intermediazione del Patronato di Bergamo, si sono attivati i primi contatti tra la Scuola della Formazione Professionale Salesiani Schio e Gaspari Utensili S.R.L. Da questi incontri è nata una collaborazione con un grande potenziale in termini di spunti e idee per la definizione di competenze professionali e contenuti formativi legati alle nuove necessità del mondo del lavoro.

Considerati i contenuti sin qui esposti, il presente articolo individua nell'alleanza territoriale per la formazione continua e permanente e per l'occupabilità un'azione utile, se non necessaria, per la realizzazione di un modello duale italiano che sia capace di superare le attuali carenze del sistema di istruzione e formazione e che, al contempo, sia in grado di valorizzare il contributo delle imprese nel sostenere lo sviluppo economico e sociale del Paese.

## Bibliografia

- BARCELLA E., intervista al Direttore della sede di Bergamo dell'Associazione Formazione Professionale del Patronato San Vincenzo e promotore dell'iniziativa AFP TOOLS.
- BERTAGNA G., *Condizioni pedagogiche per non dimezzare il significato dell'alternanza formativa e dell'alternanza scuola lavoro*, in *Formazione, lavoro, persona*, VI, 18, 2016.
- CERESOLI C., intervista al Presidente della Ceresoli Utensili e promotore dell'iniziativa AFP TOOLS.
- FERRI L., intervista al coordinatore del settore della meccanica e delle macchine utensili dell'Associazione Formazione Professionale del Patronato San Vincenzo e promotore dell'iniziativa AFP TOOLS.
- MASSAGLI E., *Per una corretta definizione di "integrazione formativa"*, in MASSAGLI E. (a cura di), *Dall'alternanza scuola-lavoro all'integrazione formativa*, Adapt, University Press, 2017.
- NICOLI D., *Il Lavoro buono. Un manuale di educazione al lavoro per i giovani*, Soveria Mannelli (Cz), Rubbettino, 2018.
- MASSAGLI E., *Scuola-lavoro: meglio l'integrazione dell'alternanza*, Libertà di Educazione, Quaderno n. 36, Milano, Diesse, 2013.
- PERRUCCHINI M., intervista al Direttore Generale dell'Associazione Formazione Professionale del Patronato San Vincenzo e promotore dell'iniziativa AFP TOOLS.
- TIRABOSCHI M., *L'alternanza scuola-lavoro può decollare solo se si ridà all'impresa il valore che merita*, in *Il Sole 24 Ore* del 24 settembre 2014.

# Osservatorio delle esperienze con particolare attenzione alle Regioni: Intervista alla dott.ssa Alessandra Nardini<sup>1</sup>

La Rivista Rassegna CNOS prevede per ogni numero una sezione destinata *all'osservatorio delle esperienze* con particolare attenzione alle Regioni. Negli ultimi anni la redazione è partita dall'analisi di alcuni Accordi sanciti traUSR e Regioni in materia di passaggi e offerta sussidiaria dei percorsi di IeFP, con riferimento all'attuazione del Decreto n. 61/2017<sup>2</sup> e allo sviluppo di un vero e proprio "sistema integrato" di Istruzione e Formazione Professionale in grado di avvicinare il nostro Paese ai modelli europei di VET più efficaci. Nel 2021 l'attenzione sarà focalizzata sul sistema della IeFP intervistando le Istituzioni preposte.

Per questo primo numero il Prof. Arduino Salatin<sup>3</sup> ha intervistato la dott.ssa Alessandra Nardini Assessore alla Regione Toscana e Coordinatrice della IX Commissione – Istruzione, Lavoro, Innovazione e Ricerca – della Conferenza delle Regioni e delle Province Autonome.

## **1. Un bilancio sugli accordi tra Amministrazioni regionali e Ministero dell'Istruzione in materia di riforma dell'Istruzione Professionale (a partire dal D.lgs. n. 61/2017).**

Il Ministero sta approntando gli ultimi due tasselli normativi mancanti: quello relativo al modello di certificazione delle competenze e quello relativo alla "Rete nazionale delle scuole professionali" (di cui all'art. 8 del D.lgs. n. 61).

**A che punto siamo?**

*La definizione del modello di certificazione delle competenze e della Rete Nazionale delle Scuole Professionali rappresenta di fatto i passaggi conclusivi previsti dal D.lgs. n. 61/2017, norma che attua la "Revisione dei percorsi dell'istruzione professionale*

<sup>1</sup> Assessore Regione Toscana a: Istruzione, Formazione Professionale, Università e Ricerca, impiego, relazioni internazionali e politiche di genere.

<sup>2</sup> In tale Decreto infatti (cfr. art. 4 - comma 4 e art. 7- comma 2) si precisa che: «Le modalità per la realizzazione dei percorsi di istruzione e formazione professionale da parte degli istituti professionali sono definite a livello regionale attraverso appositi accordi tra la Regione e l'Ufficio Scolastico Regionale, nel rispetto dell'esercizio delle competenze esclusive delle regioni e degli standard formativi definiti da ciascuna regione».

<sup>3</sup> Presidente SCF (Scuola Centrale Formazione).

*nel rispetto dell'articolo 117 della Costituzione, nonché il raccordo con i percorsi dell'istruzione e formazione professionale...”, come previsto nella Legge di Riforma della Scuola n. 107/2015.*

*Per quanto riguarda la Rete Nazionale delle Scuole Professionali, è recente l'attivazione di un piano di confronto tra Ministero dell'Istruzione, Ministero del Lavoro, Coordinamento delle Regioni, ANPAL e INAPP per dare attuazione alla previsione dell'art. 7 del D.lgs n. 61/2017 relativo alla costituzione della Rete Nazionale delle scuole professionali. È nel Decreto legislativo 61 che sono ben definiti e descritti obiettivi e finalità della Rete, lasciando al decreto che deve essere siglato l'individuazione di “criteri e modalità per l'organizzazione e il funzionamento della Rete”. Il Ministero dell'Istruzione ha fatto pervenire recentemente ai soggetti di cui sopra una prima proposta di articolato e Regioni e P.A. hanno attivato un piano di confronto interno per condividere osservazioni e proposte emendative da presentare. Pertanto il piano di lavoro e il relativo confronto interistituzionale è attivo.*

*Per quanto riguarda il modello di certificazione delle competenze, si fa riferimento ai passaggi tra sistemi definiti dall'art.8 del D.lgs. n. 61/17 (Passaggi tra i sistemi formativi), ed in particolare ai passaggi nel corso del biennio. Nel caso di passaggio da IeFP a IP l'Accordo dell'Agosto 2019 prevede modelli e relative note di compilazione dell'attestazione intermedia delle competenze acquisite per gli studenti che hanno interrotto il percorso formativo. Nel caso di passaggio da IP a IeFP l'art.5, comma 1, lettera g) del D.lgs. n. 61/17 prevede l'invio da parte dell'Istituzione di provenienza (IP) alla Istituzione di destinazione (IeFP) del Certificato di competenze. Per quanto riguarda il format di questo Certificato di competenze l'art.5, comma 1, lettera g) del medesimo Decreto rimanda ad un modello che dovrà essere definito con apposito decreto dal MIUR, ferma restando la disciplina vigente per la certificazione per il triennio, nel rispetto di quanto previsto dal D.lgs. n. 13/13.*

## **2. Lo stato di recepimento e sviluppo del nuovo Repertorio nazionale delle Qualifiche e dei Diplomi (2019), a livello delle singole Regioni.**

**Quale previsione è in grado di fare circa la sua generalizzazione per il prossimo anno formativo 2021-22?**

*Per l'anno formativo 2021-2022 la stragrande maggioranza delle Regioni ha recepito il nuovo Repertorio (Abruzzo, Basilicata, Campania, Emilia-Romagna, Friuli-Venezia Giulia, Lazio, Liguria, Lombardia, Piemonte, Puglia, Sardegna, Sicilia, Toscana, Umbria, Valle d'Aosta, Veneto).*

*Nelle P.A. di Trento e Bolzano sono in via di definizione degli standard dei profili provinciali.*

*Questo dato consente di fatto di prevedere una generalizzazione del Nuovo Repertorio leFP nell'anno formativo 2021/2022.*

### **3. Le “Linee guida per l’inter-operatività degli enti pubblici titolari nell’ambito del Sistema nazionale di certificazione delle competenze”.**

**Quali conseguenze prevede per i sistemi di leFP a livello regionale?**

*Il sistema della leFP regionale è rafforzato nella sua configurazione e nella sua vocazione professionalizzante.*

*Le Regioni e Province Autonome, con il supporto di Tecnostruttura, negli ultimi due anni hanno lavorato in contemporanea e in maniera serrata sia sul fronte dell’emanazione delle Linee guida del Sistema nazionale di certificazione delle competenze, recepite con decreto interministeriale il 5 gennaio 2021, sia su quello dell’aggiornamento e manutenzione del Repertorio leFP, approvato con Accordo in Conferenza Stato-Regioni ad agosto 2019 e recepito con decreto interministeriale il 7 luglio 2020.*

*Le Linee guida contengono una serie di disposizioni finalizzate alla definizione dei criteri per l’implementazione del Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali, di cui all’articolo 8 del Decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13, che comprende, tra i titoli del secondo ciclo di istruzione, anche quelli rilasciati sulla base del Repertorio delle figure di operatore e tecnico della leFP.*

*I due temi, proprio nell’ambito di tale Decreto legislativo e del Decreto interministeriale del 30 giugno 2015, di fatto hanno viaggiato su binari paralleli e si sono intersecati con particolari ricadute soprattutto sulla composizione delle figure della leFP e sulla descrizione delle competenze, standardizzate in funzione della classificazione dei processi di lavoro, oltre che sulla certificazione degli apprendimenti che risponde appieno agli standard di attestazione contenuti nella Linee guida.*

*I modelli di attestazione finale di qualifica e di diploma professionale, nonché di quelli per l’attestazione intermedia delle competenze acquisite dagli studenti che interrompono i percorsi di leFP, costituiscono una delle cartine di tornasole per il monitoraggio e valutazione dello stato di attuazione del sistema nazionale di certificazione delle competenze. Proprio in questi giorni il gruppo di lavoro interistituzionale sulla certificazione delle competenze (che comprende MLPS, ANPAL, INAPP, Regioni e Province Autonome) sta elaborando i risultati di una prima fase di sperimentazione sulle attestazioni regionali rilasciate nell’ambito della leFP per avviare il monitoraggio del sistema di individuazione validazione e certificazione delle competenze.*

#### **4. La “filiera professionalizzante verticale” fino agli ITS. Alcuni Enti di Formazione Professionale hanno proposto infatti una sperimentazione pilota relativa al passaggio dai quarti anni di diploma agli ITS.**

Che cosa ne pensa, anche alla luce degli investimenti previsti nella prima versione del PNRR (predisposta dal precedente Governo?)

*Affrontando questo argomento appare imprescindibile considerare i dati di contesto. Nel nostro Paese, secondo uno studio effettuato da Confindustria<sup>4</sup>, nel triennio 2019-2021 si apriranno circa 200mila posti di lavoro in 6 settori chiave del Made in Italy – meccanica, ICT, moda, chimica, alimentare e legno-arredo – ma in un caso su tre non saranno occupati per la scarsità dell’offerta formativa inerente quelle competenze tecnico-scientifiche utili e necessarie a ricoprire il ruolo lavorativo vacante. Il mancato collegamento tra la domanda delle imprese e l’offerta formativa risulta essere una delle cause strutturali della debolezza del nostro capitale umano e quindi della nostra economia nel complesso. Bisogna inoltre tenere conto che, sempre secondo lo studio di Confindustria, il 70% dei giovani dopo il diploma o la laurea lavoreranno in una impresa manifatturiera o di servizi per il manifatturiero che, circa in un caso su cinque, faticherà a trovare giovani da impiegare per mancanza di una adeguata formazione. Ci troviamo di fronte a un vero e proprio paradosso se pensiamo che, secondo i dati OCSE 2019, l’Italia registra la terza quota più elevata di NEET tra i 25-29enni con un livello d’istruzione terziaria che si attesta al 23% rispetto alla media OCSE dell’11%, dopo la Grecia e la Turchia<sup>5</sup>.*

*È proprio tenendo conto di tale contesto che nell’ambito dell’attuazione del Recovery Fund le Regioni hanno proposto un rafforzamento della filiera leFP, IFTS e ITS, come percorso integrato di formazione professionalizzante, strettamente collegato con le competenze richieste dal mondo del lavoro. Un progetto che parte da lontano e sul quale le Regioni e le Province Autonome si stanno impegnando ormai da anni su diversi fronti attraverso: il consolidamento dell’infrastruttura della leFP ordinamentale; il rafforzamento e la diffusione del sistema duale dei percorsi di leFP, nella duplice accezione dell’alternanza rafforzata e soprattutto dell’apprendistato formativo (apprendistato di primo livello); la revisione e l’ampliamento dei repertori delle figure di riferimento per la programmazione dell’offerta formativa; l’aumento della partecipazione ai percorsi ITS senza snaturarne l’offerta formativa. Questi appena*

<sup>4</sup> Elaborazioni dell’Area Lavoro, Welfare e Capitale Umano di Confindustria sulla base di dati Istat e Unioncamere.

<sup>5</sup> OECD (2019), Education at a Glance Database, <http://stats.oecd.org>

*elencati sono i tasselli di un complesso mosaico che le Regioni e le Province Autonome stanno costruendo da anni con l'obiettivo di dare piena attuazione all'idea di una "filiera professionalizzante verticale" utile a massimizzare le possibilità di accesso al mondo del lavoro, fortemente influenzato dalla quarta rivoluzione industriale, mediante l'aumento della partecipazione all'istruzione terziaria non accademica e l'incremento del numero di soggetti formati sulle nuove competenze richieste dal mercato del lavoro. In ultimo si aggiunge la proposta fatta da alcuni Enti di formazione di avviare una sperimentazione pilota relativa al passaggio diretto dai quarti anni di diploma IeFP agli ITS, su cui ci confronteremo.*

## **5. La pandemia**

**Dal vostro osservatorio come Regioni, quale bilancio complessivo fate fino ad ora e come ritenete possa concludersi questo anno formativo? Quali azioni chiederete al nuovo Governo per assicurare lo svolgimento in condizioni di sicurezza delle attività dell'IeFP, comprese quelle in alternanza?**

*In relazione ai diversi provvedimenti assunti dal Governo atti a disciplinare le modalità di attuazione delle attività scolastiche nell'attuale situazione di emergenza da Covid-19, le Regioni e le Province Autonome hanno di pari passo agito in maniera coordinata nell'ottica di definire procedure e indicazioni operative quanto più possibile omogenee e condivise sul versante della Formazione Professionale, producendo notevoli sforzi con riferimento allo stanziamento di apposite risorse a ristoro del sistema della formazione professionale per la messa in sicurezza degli ambienti di apprendimento, per la fornitura degli appositi device per la Didattica a Distanza e per garantire le fasce di utenza più deboli e fragili.*

*Nell'ambito di un quadro nazionale caratterizzato dall'alternarsi di fasi di chiusura e di parziali riaperture delle diverse attività in relazione all'andamento della situazione epidemiologica, Regioni e Province Autonome hanno condiviso il documento Linee guida per la Formazione Professionale con l'obiettivo di fornire indicazioni e indirizzi operativi omogenei e condivisi per lo svolgimento di tutte le attività formative che rientrano nel sistema complessivo della Formazione Professionale. Il documento è stato poi aggiornato in relazione all'evolversi della situazione emergenziale ed è stato approvato con Intesa in sede di Conferenza delle Regioni, nella sua ultima versione, l'8 ottobre 2020 come parte integrante del più ampio documento di "Linee guida per la riapertura delle Attività Economiche, Produttive e Ricreative", in cui sono riportate specifiche schede tecniche che, in continuità con i provvedimenti nazionali, contengono indirizzi operativi specifici validi per i singoli settori di attività.*

*Parallelamente all'introduzione della Didattica a Distanza (DAD) per le istituzioni*

scolastiche, le Regioni e le Province Autonome sono intervenute con specifici provvedimenti atti a disciplinare lo svolgimento delle attività formative a distanza (FAD), nell'ottica di tutelare quanto più possibile la natura prettamente professionalizzante di tale segmento di sistema.

Con riferimento specifico ai percorsi di Istruzione e Formazione Professionale, le Regioni e le Province Autonome hanno cercato, infatti, di garantire lo svolgimento in presenza almeno delle attività di laboratorio, degli esami finali per l'acquisizione della Qualifica triennale e del Diploma di IV anno e, laddove possibile, gli stage in impresa.

Allo stesso tempo, le Regioni e le Province Autonome si sono impegnate nell'ottica di individuare e condividere possibili metodologie alternative di apprendimento a distanza per la sostituzione parziale o totale delle attività pratiche e laboratoriali, di stage e/o tirocinio, qualora la situazione epidemiologica non renda possibile lo svolgimento in presenza. L'adozione di metodi e strumenti finalizzati ad una maggiore flessibilità nella didattica se risponde alle esigenze in continua evoluzione legate al variare della situazione epidemiologica, ha posto d'altro canto l'esigenza per le Regioni e le Province Autonome di avere garanzie sulla validità dell'anno formativo 2020/21. Pertanto è stata avanzata dalla IX Commissione la richiesta che il Governo assicuri, come già fatto con il precedente anno formativo (2019/20) attraverso la Legge n. 77/2020 (art 91, c 2), la salvaguardia e la validità dell'anno formativo 2020-2021.

Nello specifico, le Regioni e le Province Autonome hanno condiviso alcune proposte emendative alle previsioni del D.lgs. n. 226/2005 finalizzate a garantire la validità dell'anno formativo 2020/21 in termini sia qualitativi che quantitativi, prescindendo dal possesso dei requisiti di cui all'articolo 17, comma 1 (durata minima annuale di 990 ore) e all'articolo 20, comma 2 (frequenza almeno di  $\frac{3}{4}$  della durata del percorso per essere ammesso agli esami), prevedendo comunque l'ammissibilità della spesa di cui all'art. 67 del Regolamento (UE) n. 1303/2013 in caso di interruzione delle attività a seguito provvedimenti del Governo finalizzati al contenimento del Covid-19 che comportino riduzioni dei livelli qualitativi e quantitativi delle attività. La proposta emendativa è stata predisposta anche per garantire, limitatamente agli anni formativi 2019/20 e 2020/21, la conclusione dei percorsi di apprendistato di I e III livello, prescindendo dagli standard formativi dell'apprendistato come previsti dal Decreto legislativo n. 81/2015 art. 42, comma 2 e dal Decreto interministeriale del 12 ottobre 2015, ovvero: articolo 4, comma 1, articolo 5 commi 2 e 6, articolo 8 comma 3.

# Nuova programmazione, istruzione e formazione nel secondo decennio di questo secolo

OLGA TURRINI<sup>1</sup>

## 1. Il 2020: un anno davvero particolare

Il 2020 doveva essere l'anno di avvio del secondo decennio del XXI secolo e quindi, un po' come era stato per il precedente periodo caratterizzato dai temi e dalle strategie di "Europa 2020", l'occasione per rivedere quelle stesse strategie, rinnovandole alla luce del nuovo contesto e dei cambiamenti intervenuti a livello economico, sociale, ambientale, in Europa e nel mondo.

Per questo la Commissione presieduta da Ursula von der Leyen aveva concluso il 2019 lanciando il *Green Deal europeo*<sup>2</sup>, e aveva iniziato il 2020 con la Comunicazione sull'Europa sociale<sup>3</sup>: "*Un'Europa sociale forte per transizioni giuste*". Entrambi collocano l'Europa in primo piano rispetto agli obiettivi dell'Agenda ONU per lo sviluppo sostenibile, ponendo il *Green Deal* al centro delle politiche comunitarie per la crescita e la sostenibilità e rilanciando il modello sociale europeo alla luce del *Pilastro europeo dei diritti sociali*<sup>4</sup>.

La pandemia Covid-19 ha fatto irruzione cambiando all'improvviso il contesto europeo e mondiale e ponendo all'ordine del giorno priorità inedite, basate sull'emergenza. Tutto ciò ha determinato un processo del tutto nuovo, nel quale le strategie che si andavano delineando sono state rivisitate alla luce di quella che è stata definita "*resilienza trasformativa*", ossia sviluppare la capacità di riprendersi trasformando in opportunità nuove le sfide da affrontare.

Quindi sono stati messi in campo strumenti e risorse volti a far fronte nell'immediato alle necessità indotte dalla pandemia e fornire flessibilità eccezionale nell'impiego dei fondi strutturali e di investimento europei (*Regolamenti CRII e CRII+*)<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> Esperta in politiche dell'istruzione e formazione e politiche europee.

<sup>2</sup> Com (2019) 640 final dell'11/12/2019 Il Green Deal europeo.

<sup>3</sup> Com (2020) 14 final del 14/01/2020.

<sup>4</sup> Proclamato solennemente da Parlamento europeo, Consiglio e Commissione europea nel 2017 (GUUE C428 del 13/12/2017).

<sup>5</sup> Reg. UE n. 460/2020 del 30/3/2020 e Reg. UE n. 558/2020 del 23 aprile 2020.

In seguito a questi regolamenti è stato possibile rivalutare i Programmi operativi FESR e FSE 2014-2020, recuperando risorse e finalizzandoli all'emergenza epidemiologica.

Altro strumento al quale è stato possibile ricorrere è SURE<sup>6</sup> – *Sostegno temporaneo per attenuare i rischi di disoccupazione nello stato di emergenza a seguito dell'epidemia Covid-19*. Tale risorsa agevola prestiti ed emissione di obbligazioni (*social bond*) sul mercato a rischi condivisi per rifinanziare la Cassa Integrazione Guadagni e le spese di adeguamento sanitario delle attività produttive nei paesi più colpiti dalla pandemia. L'Italia ne beneficia per un importo di 27milioni e 438mila euro.

Parallelamente, le istituzioni europee hanno rilanciato strategie improntate ad una visione di medio-lungo periodo, a partire da "*Next Generation Eu: Il momento dell'Europa: riparare i danni e preparare il futuro per la prossima generazione*".

I tre documenti – *Green Deal*, *Europa sociale* e *NEXT Generation Eu* – costituiscono, dunque, il quadro di riferimento di tutte le politiche che verranno perseguite nel secondo decennio attraverso l'agenda politica e legislativa dell'attuale legislatura UE (che terminerà nel 2024) e con lo sguardo rivolto agli obiettivi prefissati per il 2030 e per il 2050.

Le conclusioni comuni del Parlamento europeo, del Consiglio e della Commissione europea sintetizzano efficacemente le priorità e gli obiettivi strategici di tale agenda:

- garantire con ogni sforzo una piena ripresa dalla pandemia Covid-19 promuovendo una cooperazione in materia di salute e costruendo *l'Unione europea della salute*;
- intensificare i lavori per costruire *l'Unione di domani* dando priorità ad azioni che accelerino la transizione verso una società più equa, sana, verde e digitale nell'UE e nel mondo, soprattutto in settori chiave come energia, calcolo ad alte prestazioni e intelligenza artificiale;
- esercitare una *leadership mondiale nella lotta ai cambiamenti climatici*, perseguendo gli obiettivi di neutralità climatica, transizione socialmente equa verso un'economia competitiva, sostenibile e circolare, di protezione della biodiversità e di realizzazione degli obiettivi di sviluppo sostenibile dell'ONU per il 2030;
- sviluppare proprie soluzioni digitali e affermare *la sovranità digitale dell'Europa*, concentrando gli sforzi contemporaneamente sull'accesso ai dati e

<sup>6</sup> Regolamento n.672 del 19 maggio 2020 SURE.

<sup>7</sup> (Com n. 456 del 27 maggio 2020: "*Il momento dell'Europa: riparare i danni e preparare il futuro per la prossima generazione*").

sulla loro protezione, sullo sviluppo di tecnologie innovative e sulla modernizzazione delle infrastrutture. Un cammino verso obiettivi digitali ambiziosi, che miri al contempo ad *attuare il pilastro dei diritti sociali*, in particolare per tutelare i diritti dei lavoratori nell'economia digitale, *offrire pari opportunità, sviluppare un piano per salari minimi adeguati e migliorare la trasparenza delle retribuzioni*;

- rendere l'economia più *resiliente e solida* incentivando gli investimenti privati, perseguendo una politica industriale più sostenibile e più verde, rafforzando la moneta unica, introducendo misure contro reati finanziari, frodi, evasione e riciclaggio;
- difendere i nostri valori comuni e rafforzare il nostro modello democratico sostenendo fermamente il principio dello *Stato di diritto*, il rispetto dei *diritti fondamentali* e la *non discriminazione* sia all'interno dei nostri confini che all'esterno; agendo con decisione per *garantire la sicurezza* e affrontare le questioni sociali urgenti connesse al *cambiamento demografico*, riformare globalmente *il sistema di migrazione e asilo politico*;
- rafforzare il ruolo di *attore mondiale dell'UE*.

Alla luce di un contesto così delineato, la Commissione ha definito il documento che indirizzerà il semestre europeo e la programmazione nazionale per il 2021: *la Strategia annuale per la crescita sostenibile*.

Nel ribadire la centralità di *Green Deal* e *Next Generation Eu*, il documento propone le nuove iniziative modello, che diverranno le linee guida del decennio di Europa 2030:

- utilizzare più energia pulita (*Power up*): ricorrere sin da subito a tecnologie adeguate alle esigenze future e accelerare lo sviluppo e l'uso delle energie rinnovabili;
- rinnovare (*Renovate*): migliorare l'efficienza energetica degli edifici pubblici e privati;
- ricaricare e rifornire (*Recharge and Refuel*): promuovere e/o accelerare l'uso di sistemi di trasporto sostenibili, accessibili e intelligenti, stazioni di ricarica e rifornimento e implementare i trasporti pubblici;
- collegare (*Connect*): estendere rapidamente i servizi veloci a banda larga a tutte le Regioni e a tutte le famiglie, comprese le reti in fibra ottica e 5G;
- modernizzare (*Modernise*): digitalizzare la Pubblica Amministrazione e i servizi pubblici, compresi i sistemi giudiziari e sanitari;
- espandere (*Scale-up*): aumentare le capacità del cloud industriale europeo di dati e lo sviluppo di processori più potenti, all'avanguardia e sostenibili;
- riqualificare e migliorare le competenze (*Reskill and Upskill*): adattare i sistemi d'istruzione per promuovere le competenze digitali e la formazione scolastica e professionale per tutte le età.

## 2. Un ruolo rinnovato per le politiche dell'istruzione e formazione

Tutti i documenti strategici europei individuano il tema delle competenze – e quindi delle politiche volte a perseguirle – come una delle leve principali e indispensabili per perseguire gli obiettivi definiti. Per questo sia la Commissione che il Consiglio hanno emanato un pacchetto di documenti strategici:

- un'Agenda per le competenze per l'Europa per la competitività sostenibile, l'equità sociale e la resilienza (Com. n. 274 del 1/7/2020);
- una proposta di Raccomandazione del Consiglio relativa all'Istruzione e Formazione Professionale (IfPP) per la competitività sostenibile, l'equità sociale e la resilienza (Com. n. 275 dell'1/7/2020) convertita in Raccomandazione il 24 novembre 2020;
- una Comunicazione sulla strategia per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione 2021-2030 (Com. n. 625 del 30/9/2020) convertita in risoluzione del Consiglio il 26 febbraio 2021;
- un Piano d'azione per l'istruzione digitale 2021-2027 volto a rimodulare l'Istruzione e la Formazione per l'era digitale (Com. n. 624 del 30/9/2020);
- le Conclusioni del Consiglio sull'istruzione digitale nelle società della conoscenza europee (GUUE C145 del 1/12/2020).

La nuova *Agenda per le competenze* (la precedente era del 2016) rilancia uno degli obiettivi del pilastro europeo dei diritti sociali, in particolare il principio che sancisce il diritto a un'istruzione, a una formazione e a un apprendimento permanente di qualità e inclusivo. È inoltre saldamente ancorata al Green Deal europeo, alla nuova strategia digitale e alla nuova strategia industriale e a quella per le piccole e medie imprese, in quanto le competenze, a partire da quelle digitali, sono fondamentali per il loro successo. L'Agenda sostiene anche la Raccomandazione del Consiglio relativa a un ponte verso il lavoro, che rafforza la Garanzia per i Giovani ed evidenzia che anche il nuovo piano d'azione per l'Economia Circolare e la strategia dell'UE sulla biodiversità per il 2030 sottolineano il ruolo chiave delle competenze nella transizione verso un'economia verde. L'Agenda si propone cinque obiettivi:



- chiama a un'azione collettiva** che mobiliti le imprese, le parti sociali e i portatori di interessi affinché si impegnino a collaborare, in particolare all'interno degli ecosistemi industriali dell'UE e attraverso le catene del valore
- definisce una strategia chiara** per garantire che le competenze permettano di ottenere un posto di lavoro
- aiuta le persone a sviluppare le proprie competenze nel corso di tutta la vita** in un ambiente in cui l'apprendimento permanente è la norma
- individua i mezzi finanziari atti a promuovere gli investimenti nelle competenze**
- fissa obiettivi ambiziosi** in materia di sviluppo delle competenze e riqualificazione, da conseguire entro i prossimi cinque anni

Per il 2025 l'Agenda, inoltre, propone:

Indicatori	Obiettivi per il 2025	Livello attuale (dati per l'ultimo anno disponibile)	Aumento (in %)
Partecipazione di adulti di età compresa tra 25 e 64 anni all'apprendimento negli ultimi 12 mesi (in %) <sup>58</sup>	50 %	38 % (2016)	+32 %
Partecipazione di adulti scarsamente qualificati di età compresa tra 25 e 64 anni all'apprendimento negli ultimi 12 mesi (in %) <sup>59</sup>	30 %	18 % (2016)	+67 %
Percentuale di adulti disoccupati di età compresa tra 25 e 64 anni con un'esperienza di apprendimento recente (in %) <sup>60</sup>	20 %	11 % (2019)	+82 %
Percentuale di adulti di età compresa tra 16 e 74 anni che possiedono almeno le competenze digitali di base (in %) <sup>61</sup>	70 %	56 % (2019)	+25 %

La *Raccomandazione del Consiglio sull'Istruzione e Formazione Professionale* (IeFP) si pone l'obiettivo di modernizzare la politica dell'UE in materia di IeFP al fine di soddisfare le grandi esigenze di sviluppo delle competenze e di riqualificazione che nascono dall'ambizione di essere pronti ad affrontare le sfide del XXI secolo e, in particolare, a sostenere la ripresa dalla pandemia Covid-19, contribuendo alla costruzione di un'Unione europea più sostenibile, equa e resiliente. Essa definisce gli obiettivi di una politica in materia di IeFP efficace ed inclusiva e raccomanda che entro il 2025 la percentuale di diplomati/qualificati occupati sia almeno dell'82%, che il 60% dei neodiplomati/qualificati benefici di un apprendimento basato sul lavoro durante il percorso formativo e

che l'8% dei discenti nell'IeFP benefici di una mobilità per l'apprendimento all'estero. Propone un quadro aggiornato di EQAVET (garanzia della Qualità), abroga la raccomandazione ECVET, considerata fallimentare, e valorizza la flessibilità di programmi di Istruzione e Formazione Professionale basati su moduli o unità di risultati dell'apprendimento con meccanismi di convalida che consentano il trasferimento, il riconoscimento e l'accumulazione dei risultati dell'apprendimento acquisiti da una persona in vista dell'ottenimento di una qualifica, di una qualifica parziale o di microcredenziali, a seconda dei casi.

La *Risoluzione del Consiglio del 26 febbraio 2021* definisce il quadro strategico per il decennio 2021-2030 perseguendo cinque priorità strategiche: migliorare la qualità, equità, inclusione e il successo per tutti nell'istruzione e nella formazione; fare in modo che l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita e la mobilità divengano una realtà per tutti; rafforzare le competenze e la motivazione nelle professioni nel settore dell'istruzione; rafforzare l'istruzione superiore europea; sostenere le transizioni verde e digitale nell'istruzione e nella formazione e attraverso l'istruzione e la formazione. La risoluzione fornisce, inoltre, un ricco menu di intenti e azioni e adotta i nuovi *obiettivi per il 2030*:

- la percentuale di quindicenni con scarsi risultati in lettura, matematica e scienze dovrebbe essere inferiore al 15%;
- la percentuale di discenti all'ottavo anno della scuola dell'obbligo con scarsi risultati in alfabetizzazione informatica dovrebbe essere inferiore al 15% entro il 2030;
- almeno il 96% dei bambini di età compresa tra i 3 anni e l'età di inizio dell'istruzione primaria obbligatoria dovrebbe partecipare all'educazione della prima infanzia entro il 2030;
- la percentuale di abbandono precoce dell'istruzione e della formazione dovrebbe essere inferiore al 9% entro il 2030;
- la percentuale di persone di età compresa tra i 25 e 34 anni che hanno completato l'istruzione terziaria dovrebbe essere almeno del 45% entro il 2030;
- la percentuale di neodiplomati dell'IeFP che beneficiano di un'esposizione dell'apprendimento basato sul lavoro durante la loro Istruzione e Formazione Professionale dovrebbe essere almeno del 60% entro il 2025;
- almeno il 47% degli adulti di età compresa tra i 25 e i 64 anni dovrebbe aver partecipato all'apprendimento negli ultimi 12 mesi entro il 2025.

Infine, il *Piano d'azione per l'istruzione digitale*, che aggiorna il precedente del 2018, si concentra sul cambiamento digitale a lungo termine nell'Istruzione e nella Formazione e si prefigge di promuovere lo sviluppo di un ecosistema di istruzione digitale ad alte prestazioni e migliorare le capacità e le competenze digitali attraverso una serie di impegni e di azioni che la Commissione e gli Stati membri, ciascuno nell'ambito delle proprie competenze, dovranno assu-

mere, preferibilmente in maniera coordinata, nell'ambito di un nuovo quadro strategico per la cooperazione europea che sostituirà ET 2020.

### **3. Il faticoso accordo sul bilancio e il *Recovery instrument***

Il documento "*Next Generation Eu*" prevedeva una serie di strumenti per finanziare la strategia finalizzata al sostegno alla crisi economica, al superamento dei suoi effetti e alla capacità di riemergere attraverso la transizione verde e digitale. Ciò ha dato luogo al Regolamento<sup>8</sup> che istituisce lo "Strumento dell'Unione Europea per la ripresa a sostegno dell'economia dopo la crisi Covid-19 (*Recovery instrument*)", adottato il 14 dicembre 2020.

Esso finanzia in particolare sette tipi di *measure*, che verranno attuate nell'ambito di programmi specifici dell'Unione:

- a) misure per ripristinare l'occupazione e la creazione di posti di lavoro;
- b) misure in guisa di riforme e investimenti, volti a rinvigorire il potenziale di crescita sostenibile e di occupazione al fine di rafforzare la coesione tra gli Stati membri e di aumentarne la resilienza;
- c) misure a favore delle imprese che hanno subito l'impatto economico della crisi Covid-19; in particolare misure a beneficio delle piccole medie imprese, nonché di supporto agli investimenti in attività essenziali per il rafforzamento della crescita sostenibile nell'Unione, compresi gli investimenti finanziari diretti alle imprese;
- d) misure a favore della ricerca e dell'innovazione in risposta alla crisi Covid-19;
- e) misure per migliorare il livello di preparazione dell'Unione alle crisi e consentire una risposta rapida ed efficace dell'Unione in caso di gravi emergenze, incluse misure quali la costituzione di scorte di forniture ed apparecchiature mediche essenziali e l'acquisizione delle infrastrutture necessarie per una rapida risposta alle crisi;
- f) misure volte a garantire che una transizione giusta verso un'economia climaticamente neutra non sia compromessa dalla crisi Covid-19;
- g) misure volte ad affrontare l'impatto della crisi Covid-19 sull'agricoltura e lo sviluppo rurale.

<sup>8</sup> Reg. n 2094 del 14/12/2020.

Lo Strumento per la ripresa è finanziato fino a 750 milioni di euro, a valuta 2018, volti a finanziare i nuovi strumenti e a potenziare alcuni programmi esistenti aggiungendo risorse ulteriori rispetto al bilancio pluriennale.

Nell'ambito di tale Strumento vi sono il dispositivo per la ripresa e la resilienza (***Recovery and resilience facility – RRF***), che verrà erogato tramite PNRR (Piani Nazionali per Ripresa e Resilienza) e l'Iniziativa *React-EU*, che fornisce finanziamenti aggiuntivi, fino al 2022, ai propositi della coesione (FESR e FSE) nell'ambito della programmazione 2014-2020 (vedi box sottostante).

#### Strumento per la ripresa (*Recovery instrument*)

- Fino a 47.500 milioni di euro per i programmi strutturali e di coesione del QFP 2014-2020, quali rafforzati fino al 2022 (React-Eu);
- Fino a 312.500 milioni di euro per un programma di finanziamento della ripresa e della resilienza economica e sociale mediante il sostegno a riforme e investimenti (Dispositivo di ripresa e resilienza - *Recovery and resilience facility* - RRF);
- Fino a 1.900 milioni di euro per programmi relativi alla protezione civile (Resc-Eu);
- Fino a 5.000 milioni di euro per programmi relativi a ricerca e innovazione (Orizzonte Europa);
- Fino a 10.000 milioni di euro per programmi di sostegno ai territori nella transizione verso un'economia climaticamente neutra (nuovo Fondo per una transizione giusta JFT);
- Fino a 7.500 milioni di euro per lo sviluppo nelle zone rurali (nell'ambito del FEASR);
- Fino a 360.000 milioni di euro in forma di prestiti agli Stati membri per un programma di finanziamento della ripresa e della resilienza economica e sociale mediante il sostegno a riforme e investimenti (RRF);
- Fino a 5.600 milioni di euro per accantonamenti a copertura delle garanzie di bilancio e relativa spesa per programmi finalizzati al sostegno di operazioni di investimento nel settore delle politiche interne dell'Unione (Invest-Eu).

**REACT-EU (Regolamento del PE e del Consiglio (n.2221 del 23/12/2020<sup>9</sup>).**

Viene fornito agli Stati membri un sostegno integrativo a favore della coesione attraverso una dotazione di 47.500 milioni di euro. Esso è ripartito tra gli Stati membri tramite una decisione di esecuzione della Commissione, sotto forma di stanziamenti a carico dei fondi strutturali per gli anni 2021 e 2022. Per l'anno 2021 all'Italia sono assegnati 10.652 milioni di euro su un totale UE di 37.355 milioni. Le risorse vengono assegnate ai programmi operativi FESR e FSE, e una parte può essere utilizzata per il FEAD o per la Garanzia Giovani (IOG). Le risorse di *React-EU* sono assegnate, nell'ambito dei programmi operativi riprogrammati, ad un nuovo obiettivo tematico che riguarda esclusivamente: "*Promuovere il superamento degli effetti della crisi nel contesto della pandemia di Covid-19 e delle sue conseguenze sociali e preparare una ripresa verde, digitale e resiliente dell'economia*". Le spese sono ammissibili dal 1° febbraio 2020 e il tasso di cofinanziamento può essere fino al 100%.

Il 12 febbraio 2021 è stato inoltre approvato il Regolamento specifico del Dispositivo di ripresa e resilienza<sup>10</sup> (*Recovery and resilience facility - RRF*), che è la componente del Recovery instrument che finanzia i Programmi nazionali per la ripresa e resilienza – PNRR, i cosiddetti *Recovery Plan*, con sovvenzioni per 312.500 milioni di euro e con prestiti per 360.000 milioni di euro. Esso definisce in maniera molto puntuale le regole per la programmazione, il finanziamento e la gestione dei Piani Nazionali, che dovranno essere presentati entro il 30 aprile insieme ai Programmi Nazionali di Riforma (PNR) nell'ambito del semestre europeo ed essere poi attentamente valutati prima dell'approvazione. È accompagnato dalla possibilità di un sostegno tecnico da parte della Commissione, in particolare per la realizzazione delle riforme<sup>11</sup>.

Con l'approvazione, a fine dicembre 2020 dopo un lungo negoziato, del Quadro finanziario pluriennale 2021-2027 con una dotazione di 1074,3 miliardi di euro (che insieme ai 750 miliardi di euro di NGEU costituisce il più grande pacchetto di incentivi finora adottato nel bilancio UE), si è così definito il quadro complessivo delle risorse e dato il via alla programmazione delle politiche di coesione per il prossimo settennio.

<sup>9</sup> Reg. n. 2221 del PE e del Consiglio del 23/12/2020 che modifica il regolamento (UE) n. 13/03/2013 per quanto riguarda le risorse aggiuntive e le modalità di attuazione per fornire assistenza allo scopo di promuovere il superamento degli effetti della crisi nel contesto della pandemia di Covid-19 e delle sue conseguenze sociali e preparare una ripresa verde, digitale e resiliente dell'economia.

<sup>10</sup> Reg. n. 241 del 12/2/2021 che istituisce il dispositivo di ripresa e resilienza.

<sup>11</sup> Reg. n. 240 del PE e del Consiglio del 10/2/2021 che istituisce uno strumento di sostegno tecnico

L'approvazione del QFP è stata accompagnata da due atti giuridici: il primo, sul sistema delle risorse proprie, con il quale si aggiunge alle entrate tradizionali del bilancio UE (dazi, IVA e aliquota sul Reddito nazionale lordo degli Stati membri), anche un'aliquota sul peso dei rifiuti di imballaggio di plastica non riciclati, generati in ciascuno Stato membro del bilancio, e si dà alla Commissione la possibilità di contrarre prestiti sul mercato dei capitali per finanziare il Recovery instrument<sup>12</sup>. Il secondo è il Regolamento su un regime di condizionalità per la protezione del bilancio<sup>13</sup>, frutto di un compromesso sul tema dello *Stato di diritto* che ha scatenato una forte opposizione di alcuni Paesi, bloccando il negoziato sul bilancio. In particolare, il rispetto dei principi dello Stato di diritto, quale condizione per la protezione del bilancio e per l'accesso ai fondi europei, ha costituito il terreno di scontro tra coloro che promuovevano una severa e articolata formulazione delle ipotesi di violazioni dello Stato di diritto rilevanti ai fini dell'esclusione dalla distribuzione delle risorse (Olanda, Belgio, Austria, Lussemburgo, Finlandia, Danimarca e Svezia) coloro che avrebbero voluto mantenere una formulazione più blanda ed elastica, in particolare il cosiddetto *gruppo di Visegrad* (Ungheria, Polonia, Slovacchia e Repubblica Ceca). A novembre Polonia e Ungheria minacciarono il veto sul bilancio pluriennale, finché si trovò a dicembre l'accordo definitivo.

In definitiva, la pandemia ha fatto sì che l'Europa mettesse a disposizione una quantità di risorse impensabile fino a pochi mesi prima.

La tabella che segue, con qualche incertezza e probabile inesattezza sul dettaglio delle risorse, in parte non ancora definite, serve solo a dare un'idea dell'entità delle risorse stanziare, alle quali si dovranno aggiungere i cofinanziamenti nazionali.

Recovery instrument e Risorse dal QFP	Prezzi 2018 in milioni di euro
Horizon Europa	497
React-eu	10 652
RRF sovvenzioni 70%	44.724
RRF sovvenzioni 30%	20.748
RRF prestiti	127.561
<b>RRF totale</b>	<b>193.033</b>
FEASR	846
JFT535	
Sicurezza e difesa	236

<sup>12</sup> Decisione n. 2053/2020 del Consiglio del 14 dicembre 2020.

<sup>13</sup> Regolamento n. 2092/2020 del Parlamento e del Consiglio del 16 dicembre 2020.

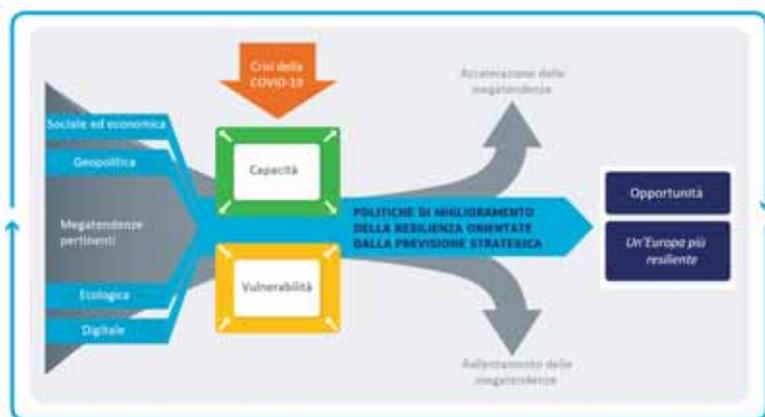
<b>Recovery instrument totale</b>	<b>205.799</b>
FSE 2021-27	12.897
FESR 21-27	23.615
CTE (Interreg)	830
JFT401	
<b>Tot. risorse coesione senza cofinanziamento nazionale</b>	<b>37.743</b>
FEASR 21-27(prezzi correnti)	<b>9.748</b>
<b>Totale dall'Europa</b>	<b>256.134</b>

Il tema della transizione verde e digitale, da perseguire in maniera equa e inclusiva, è centrale e pervasiva. Costringe tutte le politiche a posizionarsi in maniera coerente e, soprattutto ad interagire e sviluppare davvero al massimo ogni forma possibile di integrazione, complementarità, coordinamento. Per questo l'esercizio di programmazione in questa tornata è particolarmente complesso e decisivo perché le ingenti risorse disponibili vengano non solo spese (e sappiamo per l'esperienza delle programmazioni passate quanto sia difficile!), ma soprattutto orientate a obiettivi davvero in grado di cambiare i nostri paradigmi di crescita verso direzioni basate sulla capacità di innovare tenendo fissa la barra della neutralità climatica e dell'equità. Le transizioni *"verde e digitale"* comportano tanti e tali cambiamenti che possono creare nuove disuguaglianze se non vengono parallelamente messe in campo strategie inclusive anch'esse orientate alla ricerca di nuove soluzioni. Abbiamo davvero un'occasione storica, ma si richiede una capacità di visione e di programmazione che sappia definire per ogni politica obiettivi chiari e li persegua utilizzando diverse fonti finanziarie, ciascuna con le proprie regole, per comporre un puzzle veritiero ed efficace.

Ad esempio, il tema delle competenze deve essere declinato nell'ambito dei sistemi di riferimento, a partire dall'individuazione delle carenze e dei principali problemi (e il posizionamento dell'Italia nel confronto europeo e OCSE e le carenze di competenze digitali a tutti i livelli, nonché la necessità di competenze legate all'evoluzione dei sistemi produttivi e tecnologici rendono piuttosto facile il compito, con piste segnalate anche dalle raccomandazioni all'Italia nell'ambito del semestre europeo) e a partire da ciò tradotto in obiettivi e risultati attesi, ben definiti e misurabili, da perseguire nel breve periodo attraverso *Recovery plan* e *React-Eu*, nel medio periodo con il Fondo sociale europeo, attrezzando la nostra capacità di innovare attraverso Orizzonte Europa, Erasmus, e così via.

È proprio la necessità di dotarsi di visioni di lungo periodo che ha spinto la Commissione a proporre la prima Comunicazione in materia di previsione strategica, motivata dal fatto che essa: "può contribuire a costruire l'intelligenza col-

lettiva in maniera strutturata per tracciare meglio il percorso da compiere nella duplice transizione *verde e digitale* e per la ripresa dopo eventi critici”. Questa prima relazione, assai interessante, si incentra sul tema della resilienza<sup>14</sup>, divenuta il nuovo punto di riferimento per le politiche dell’UE con la crisi scaturita dall’epidemia Covid-19. La *resilienza* è la capacità non solo di resistere alle sfide e farvi fronte, ma anche di attraversare le transizioni in modo sostenibile, giusto e democratico ed è necessaria in tutte le aree di intervento per compiere la transizione *verde e digitale* salvaguardando lo scopo fondamentale dell’UE e la sua integrità in un ambiente dinamico e a tratti turbolento. Alla luce della crisi epidemiologica e dell’agenda politica orientata alle transizioni è chiaro che l’Europa deve rafforzare ulteriormente la sua resilienza e compiere un grande passo in avanti, vale a dire non solo riprendersi, ma emergere rafforzata intensificando tali transizioni. È il concetto di *resilienza trasformativa* cui si accennava all’inizio. L’analisi previsionale si basa su una precisa metodologia che individua le vulnerabilità e le capacità di resilienza dell’UE, analizzate alla luce delle megatendenze pertinenti, forze trainanti di lungo periodo che molto probabilmente avranno un’influenza significativa sul futuro. Presenta, inoltre, un’analisi sistematica preliminare delle vulnerabilità e delle capacità rivelate dalla crisi nell’UE e negli Stati membri, in virtù della possibile accelerazione o del possibile rallentamento di tali megatendenze a causa della crisi, come illustrato nella figura sottostante. Per esempio, la pandemia ha aggravato le disuguaglianze, oltre che accelerato gli squilibri in materia di iperconnettività e per quanto riguarda la demografia. L’analisi individua anche le principali opportunità per rafforzare la resilienza dell’Europa mediante interventi pertinenti.



<sup>14</sup> Com. n. 493 del 9/9/2020 Relazione 2020 in materia di previsione “*Previsione strategica: tracciare la rotta verso un’Europa più resiliente*”.

## 4. Verso il *Recovery plan*

Il Regolamento sul dispositivo di ripresa e resilienza definisce in *6 pilastri* gli ambiti di applicazione cui dovranno attenersi i Piani nazionali:

- transizione verde;
- trasformazione digitale;
- crescita intelligente, sostenibile e inclusiva, che comprenda coesione economica, occupazione, produttività, competitività, ricerca, sviluppo e innovazione, e un mercato interno ben funzionante con PMI forti;
- coesione sociale e territoriale;
- salute e resilienza economica, sociale e istituzionale, al fine, fra l'altro, di rafforzare la capacità di risposta alle crisi e la preparazione ad esse;
- politiche per la prossima generazione, l'infanzia e i giovani, come l'istruzione e le competenze.

L'obiettivo generale del Dispositivo è: "Promuovere la coesione economica, sociale e territoriale dell'Unione *migliorando* la resilienza, la preparazione alle crisi, la capacità di aggiustamento e il potenziale di crescita degli Stati membri, *attenuando* l'impatto sociale ed economico di detta crisi, in particolare sulle donne, *contribuendo* all'attuazione del pilastro europeo dei diritti sociali, *sostenendo* la transizione verde, *contribuendo* al raggiungimento degli obiettivi climatici dell'Unione per il 2030 stabiliti nell'articolo 2, punto 11, del Regolamento (UE) 2018/1999, nonché al raggiungimento dell'obiettivo della neutralità climatica dell'UE entro il 2050 e della transizione digitale, *contribuendo* in tal modo alla convergenza economica e sociale verso l'alto, a ripristinare e a promuovere la crescita sostenibile e l'integrazione delle economie dell'Unione e a incentivare la creazione di posti di lavoro di alta qualità, nonché *contribuendo* all'autonomia strategica dell'Unione unitamente a un'economia aperta, e *generando* un valore aggiunto europeo".

Il Dispositivo è a gestione diretta della Commissione e richiede due requisiti orizzontali: l'*addizionalità* (cioè i Piani non devono sostituire le spese correnti) e il principio di "*Non arrecare un danno significativo* (DSNH)" che fa riferimento al Regolamento n. 852 del 18 giugno 2020 che definisce la *Tassonomia*, cioè un sistema di classificazione delle attività economiche ecosostenibili. Essa andrà rispettata da tutte le azioni realizzate nell'ambito del PNRR. Il Regolamento assegna all'Italia sovvenzioni per € 68.895.833.000 (oltre il 20% del totale EU) su un totale di € 337.969.000.000. A questi possono aggiungersi prestiti che si possono chiedere contestualmente ai PNRR o dopo (al più tardi entro il 31 agosto 2023) e devono essere motivati e giustificati dai fabbisogni finanziari più elevati, connessi a riforme e investimenti supplementari da descrivere in dettaglio.

I Piani dovranno essere coerenti con:

- le sfide e priorità del semestre e delle raccomandazioni specifiche per Paese;
- i PNR (Programmi Nazionali di Riforma);
- i PNEC (Piani Nazionali Energia e Clima);
- i Piani attuativi della IOG (Garanzia Giovani).

Inoltre dovranno:

***Spiegare***

- come rispondono adeguatamente alla situazione socio-economica degli Stati membri e ai 6 pilastri;
- come contribuiscono alle raccomandazioni del singolo Paese;
- come coadiuvano l'osservanza dei diritti sociali;
- come garantiscono il rispetto degli obiettivi ambientali;
- come cooperino alla transizione verde e alla biodiversità e al target preposto del 37%;
- come concorrono alla transizione digitale e al target del 20%.

***Indicare:***

- i traguardi e gli obiettivi previsti e il calendario indicativo dell'attuazione delle riforme e degli investimenti da completare entro il 31 agosto 2026;
- i progetti di investimento previsti e il relativo periodo di investimento;
- la stima dei costi totali delle riforme e degli investimenti;
- le modalità di monitoraggio e di attuazione efficaci, compresi traguardi, obiettivi e indicatori;
- il sistema predisposto per prevenire correggere e individuare frodi, corruzione e conflitti di interesse;
- eventualmente la richiesta di prestiti e relativi traguardi supplementari e giustificazioni.

***Giustificare:***

- la coerenza interna ed esterna;
- il contributo a parità di genere e pari opportunità.

La Commissione valuterà i Piani in base a rigorosi criteri di Pertinenza, Efficacia, Efficienza, Coerenza ed entro due mesi dalla presentazione consegnerà al Consiglio una proposta di Decisione in merito.

I progetti di investimento e le riforme dovranno essere completati entro il 31 agosto 2026.

## 5. Le nuova architettura dei fondi e la riforma della PAC

L'approvazione del Quadro finanziario pluriennale ha consentito di chiudere i Regolamenti del nuovo periodo di programmazione delle risorse per la coesione e della politica agricola. Rispetto alla passata programmazione, l'architettura è notevolmente modificata.

Il *Regolamento generale* norma con disposizioni comuni e con regole finanziarie 5 Fondi: il Fondo europeo di sviluppo regionale (FESR), il Fondo sociale europeo Plus (FSE +), il Fondo di coesione (FC), il Fondo europeo per gli affari marittimi e la pesca (FEAMP) e il nuovo Fondo per la transizione giusta (JTF). Definisce inoltre le regole finanziarie applicabili oltre ai quattro Fondi della coesione, al Fondo Asilo e migrazione (AMIF), al Fondo per la Sicurezza interna (ISF) e allo Strumento per la gestione delle frontiere e i visti (BMVI). Per ciascun Fondo vi sarà un ulteriore specifico Regolamento. Il nuovo Regolamento Generale non comprende più il Fondo europeo agricolo di sviluppo rurale (FEASR), che rientra nella riforma della Politica Agricola Comune (PAC).

Il JTF fornisce sostegno all'Obiettivo Investimenti a favore dell'occupazione e della crescita in tutti gli Stati Membri, con l'Obiettivo Specifico di *"consentire alle regioni e alle persone di affrontare gli impatti sociali, occupazionali, economici e ambientali della transizione verso l'obiettivo 2030 dell'Unione per il clima e un'economia climaticamente neutra entro il 2050, sulla base dell'accordo di Parigi"*. Interviene a livello di aree geografiche NUTS 3 tramite piani territoriali per una transizione giusta (in Italia riguarderà le aree di Taranto e del Sulcis).

Il Regolamento generale, poiché include non solo i Fondi strutturali e di investimento, ma anche altri programmi che prima erano a gestione diretta o indiretta della Commissione, apporta una ulteriore declinazione del *principio di sussidiarietà*, richiamando la distinzione tra *gestione concorrente* (in base alla quale la Commissione affida la gestione dei programmi agli Stati membri)<sup>15</sup> e *gestione diretta* (in base alla quale la gestione del bilancio spetta direttamente alla Commissione europea, cioè quando i progetti vengono svolti tramite suoi servizi, presso le sue sedi, nelle delegazioni dell'UE o tramite Agenzie esecutive) o *indiretta* (in base alla quale i programmi di finanziamento sono gestiti indirettamente, ovvero quando vengono attuati da parte di Paesi partner

<sup>15</sup> Circa l'80% dei finanziamenti dell'UE rientra nella gestione concorrente.

dell'UE, da Paesi extra-UE, da Organizzazioni internazionali o da Agenzie per lo sviluppo dei Paesi UE).

Ad esempio il nuovo Fondo sociale europeo oggi si chiama Fondo sociale europeo plus (FSE+), poichè comprende il Fondo europeo di aiuti agli indigenti (FEAD) e l'ex Iniziativa EaSi (a gestione diretta e indiretta della Commissione). La Commissione amministra, in regime di gestione diretta o indiretta, anche altre iniziative o programmi come la procedura di collegamento tra l'Europa (MCE), l'Iniziativa Urbana europea e gli investimenti innovativi interregionali.

Anche per la Politica agricola (PAC) si introducono cambiamenti rilevanti. L'impianto della riforma della politica agricola europea si caratterizza per la riconduzione del FEASR dentro un'unica strategia della PAC, con obiettivi generali e specifici comuni ai due pilastri: FEAGA e FEASR. Vi è anche un "ritiro" della Commissione con l'attribuzione di responsabilità agli Stati membri nella definizione di *Piani strategici della PAC*, riferiti ai due pilastri. Nei Piani quindi saranno compresi anche gli interventi di sviluppo rurale e si dovrà altresì specificare il coordinamento e la complementarità con gli altri Fondi e Programmi.

Ci sarà un'unica Autorità di gestione del Piano strategico e sono previste *condizionalità* legate agli impegni in materia di clima e ambiente, di salute pubblica, di flora e fauna e del rispettivo benessere. Quindi il tema dello sviluppo rurale è connesso fortemente con obiettivi fondamentali come il clima, la sostenibilità, il ricambio generazionale e l'innovazione. Il pacchetto regolamentare comprende in particolare:

- un Regolamento orizzontale sul finanziamento, sulla gestione e sul monitoraggio della politica agricola comune;
- un Regolamento sui piani strategici della PAC che gli Stati membri devono redigere nell'ambito della politica agricola comune finanziati dal Fondo europeo agricolo di garanzia (FEAGA) e dal Fondo europeo agricolo per lo sviluppo rurale (FEASR).

I regolamenti adeguano la PAC, allineandola agli obiettivi di sviluppo sostenibile, con l'intento di semplificare nel contempo l'attuazione delle politiche. Un regolamento transitorio protrae al 2023 l'entrata in vigore della riforma.

## 6. La strategia generale della nuova programmazione dei Fondi

Il Regolamento generale identifica *5 obiettivi strategici (OP - Policy objectives) che vanno perseguiti, direttamente o indirettamente, da tutti i Fondi della coesione.*

**OP1 un'Europa più intelligente** attraverso la promozione di una trasformazione economica innovativa e intelligente;

**OP2 un'Europa più verde** e a basse emissioni di carbonio attraverso la promozione di una transizione verso un'energia pulita ed equa, di investimenti verdi e blu, dell'economia circolare, dell'adattamento ai cambiamenti climatici e della gestione e prevenzione dei rischi;

**OP3 un'Europa più connessa** attraverso il rafforzamento della mobilità e della connettività regionale alle TIC;

**OP4 un'Europa più sociale** attraverso l'attuazione del pilastro europeo dei diritti sociali;

**OP5 un'Europa più vicina ai cittadini** attraverso la promozione dello sviluppo sostenibile e integrato delle zone urbane, rurali e costiere e delle iniziative locali.

Inoltre il FESR, il FSE+ e il JFT perseguono gli obiettivi "*Investimenti a favore dell'occupazione e della crescita*" e "*Cooperazione territoriale europea*" (Interreg) per il solo FESR.

Va da sé che la strategia generale è di fatto quella che poggia sul Green Deal e sul Pilastro dei diritti sociali, del quale il Fondo sociale europeo diventa il più importante strumento finanziario. La mole di risorse complessiva e la lezione della pandemia sul tema dell'emergenze e della resilienza, però, impongono oggi anche la capacità di utilizzare le risorse in maniera flessibile e, se utile o necessario, di spostarle tra programmi o territori molto più di quanto non sia mai stato possibile fino ad oggi.

Le transizioni *verde e digitale* sono percorsi irti di problemi e anche di contraddizioni: dove si prenderà l'energia necessaria in quantità tali da ridurre le emissioni di CO<sub>2</sub>? Come si reperiranno materie prime rare di cui si moltiplicherà il fabbisogno? Sarà sostenibile l'estrazione di materie prime dai mari? O devasterà gli ecosistemi? Come si renderà compatibile l'aumento di produzioni biologiche con la sostenibilità del loro prezzo e con l'eccesso di rame nel terreno? Come si affronterà la disoccupazione conseguente a determinati sviluppi produttivi e come si farà fronte in tempi rapidi alla necessità di competenze carenti e più elevate? L'economia circolare riuscirà a diventare davvero uno dei motori della ripresa sostenibile? L'elenco è lungo, ma gli esempi fanno comprendere che il cammino verso il 2030 richiede, oltre ad uno sguardo lungo, anche scelte progressive e spesso problematiche, nelle quali il rischio è che

enormi interessi di parte e logiche di profitto prevalgano su logiche orientate in primis al bene comune e alla salvaguardia del Pianeta. L'Enciclica *Laudato Si'*, vero documento profetico, che nel 2015 anticipò di pochi mesi l'Agenda ONU e l'Accordo di Parigi, indicava piste e metodologie del tutto attuali, così come i continui richiami e appelli di Papa Francesco. Occorre davvero un grande impegno a tutti i livelli, compreso quello personale, perché l'ecologia integrale non resti un'utopia. E mai come ora ciò implica il coinvolgimento dei singoli, per rivedere atteggiamenti, comportamenti e stili di vita.

# “Costruire e utilizzare i costi standard nella IeFP”: ragioni, svolgimento e prospettive di uno studio del CNOS-FAP

GIULIO M. SALERNO<sup>1</sup>

## 1. Premessa

È possibile costruire e applicare le unità di costo standard (UCS) alla IeFP in modo da assicurare un finanziamento giusto ed efficiente? È possibile perseguire questo ambizioso obiettivo non in modo astratto e per così dire “calato dall’alto”, ma mediante un procedimento *bottom up*, ovvero che parta dalla concreta analisi delle modalità già variamente utilizzate dalle Istituzioni territoriali competenti? È possibile, su questa base analitica, definire una comune strategia metodologica di costruzione e di applicazione delle UCS nella IeFP, cioè una strategia che sia condivisa dalle stesse Istituzioni territoriali e che, nello stesso tempo, sia sufficientemente flessibile e perciò rispettosa delle scelte compiute a livello locale?

Questi sono i temi posti al centro di uno studio recentemente pubblicato dal CNOS-FAP<sup>2</sup>, e che qui si intende presentare nelle linee essenziali. E ciò al fine di consentire la più immediata comprensione non solo delle ragioni fondamentali che hanno mosso il predetto studio, ma anche e soprattutto dei suggerimenti e delle proposte che si è inteso sottoporre alla pubblica discussione su una problematica, quella dei finanziamenti alla IeFP, che si è voluto affrontare non in termini “divisivi”, ma in una logica effettivamente sussidiaria.

Insomma, trovare una strada comune, unitaria e praticabile per tutte le Istituzioni territoriali competenti, mediante l’individuazione di una strategia metodologica che sia improntata ai medesimi principi generali e, nel contempo, declinabile a seconda delle rispettive esigenze, è un risultato che si ritiene non solo auspicabile, ma anche concretamente perseguibile. Ciò può ritenersi effet-

<sup>1</sup> Ordinario di Istituzioni di diritto pubblico presso l’Università di Macerata.

<sup>2</sup> Si tratta dello studio di SALERNO G.M. – G. ZAGARDO, *Costruire e utilizzare i costi standard nella IeFP*, CNOS-FAP – Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Roma, 2020.

tivamente praticabile, qui lo si anticipa subito, perché l'analisi delle metodologie risultanti dalle discipline regolatorie oggi in vigore<sup>3</sup>, consente di sostenere che le molteplici soluzioni che sono attualmente applicate dalle singole Istituzioni territoriali in materia di UCS nella IeFP, non sono il prodotto di scelte radicalmente diverse, né tanto meno tra loro antitetiche o incompatibili. Ben diversamente, mediante un'attenta disamina è stato possibile razionalizzare le singole tecniche di costruzione e applicazione delle UCS sinora applicate dalle Regioni in relazione al finanziamento della IeFP, e verificare che tali tecniche, a ben vedere, sono tra loro soltanto differenziate. Più esattamente, come si illustrerà tra poco, siffatte tecniche possono essere semplificate, cioè descritte, spiegate, e ricostruite nei loro termini essenziali, collocandole all'interno di un percorso o "schema comune"<sup>4</sup> ove sono state chiaramente individuati – e dunque opportunamente classificati – i singoli elementi, fattori e parametri costitutivi e distintivi di ciascuna modalità di costruzione e applicazione delle UCS.

In base a questo quadro ricostruttivo, in primo luogo, l'analisi svolta nel predetto studio ha consentito di elaborare una vera e propria proposta metodologica per la costruzione e l'applicazione delle UCS nella IeFP, proposta nel cui ambito sono stati dettagliati numerosi suggerimenti operativi<sup>5</sup> che possono essere utilmente applicati dagli Enti territoriali sia in sede di prima introduzione delle UCS per la IeFP (dato che questa metodologia non è ancora applicata in tutte le Regioni), sia in sede di revisione delle UCS sinora utilizzate (qualora si intenda rinnovare o correggere la metodologia, già utilizzata, di costruzione e di applicazione delle UCS), proprio al fine di costruire ed applicare le UCS in

<sup>3</sup> L'analisi ha riguardato le metodologie che sono dichiaratamente poste alla base delle discipline che, in tema di UCS nella IeFP, sono vigenti in dodici Istituzioni territoriali (Piemonte, Valle d'Aosta, Lombardia, Provincia Autonoma di Trento, Friuli-Venezia Giulia, Veneto, Emilia-Romagna, Toscana, Umbria, Marche, Puglia e Sardegna), oltre alla metodologia esplicitamente richiamata per la disciplina utilizzata per il Programma "Garanzia Giovani" e il "Sistema Duale". Le discipline vigenti nelle restanti Amministrazioni territoriali che pure utilizzano le UCS per il finanziamento della IeFP non sono state considerate nel predetto studio, in quanto sono state ritenute non adeguatamente provviste di quelle caratteristiche considerate necessarie – ad esempio, per la mancanza di appositi studi metodologici resi pubblici, o perché ci si limita al rinvio a indicatori utilizzati in altri contesti o modelli – per essere utilizzate come fonti di appositi modelli metodologici per la costruzione e l'applicazione delle UCS per la IeFP.

<sup>4</sup> Si veda, in particolare, lo "Schema di ipotesi comune del processo di semplificazione dei costi IeFP", riportato in SALERNO G.M. – G. ZAGARDO, *Costruire e utilizzare i costi standard nella IeFP*, cit., p. 37.

<sup>5</sup> Si vedano, in particolare, gli "elementi per una proposta di metodologia unitaria e flessibile", in SALERNO G.M. – G. ZAGARDO, *Costruire e utilizzare i costi standard nella IeFP*, cit., pp. 87 ss., ove, per ciascun elemento e fattore costitutivo della metodologia si prospettano specifici "suggerimenti di carattere operativo".

modo consapevolmente ed effettivamente coerente con l'obiettivo di procedere ad un equo ed efficiente finanziamento della leFP.

In secondo luogo, dallo studio risulta non irrealistica una prospettiva per così dire incrementale e progressiva, e cioè che le Istituzioni competenti, proprio a partire dagli elementi comuni già largamente presenti nelle rispettive esperienze, si attivino per cooperare fattivamente tra di loro al fine di definire, nella determinazione e nell'applicazione delle UCS per il finanziamento della leFP, una modalità metodologica che sia condivisa a livello nazionale e che, nello stesso tempo, garantisca la necessaria flessibilità applicativa nel rispetto delle specifiche competenze in materia di leFP.

## 2. Le ragioni fondamentali dello studio

Innanzitutto, sono indispensabili regole di finanziamento che consentano di far funzionare la leFP sull'intero territorio nazionale a favore della vasta platea dei giovani allievi, e delle corrispondenti famiglie, che richiedono di accedere a quella "formazione in opera" che proprio la leFP è capace di offrire. A tutti è chiaro, infatti, che la leFP corre il rischio di perdere quanto sinora raggiunto se non si affrontano risolutamente alcune problematiche ancora irrisolte, tra cui quella collegata al finanziamento e, in particolare, alla determinazione delle modalità di calcolo e di applicazione dei parametri che ne sono sempre più alla base, cioè le unità di costo standard. È una questione, del resto, strettamente collegata alla "geopardizzazione" della leFP, in quanto l'aspetto finanziario condiziona lo sviluppo di questo settore. Anzi la leFP soffre proprio nelle aree del nostro territorio nazionale ove di essa si avrebbe particolare bisogno. Un accorto ed efficiente impiego delle risorse pubbliche disponibili, allora, rappresenta uno dei fattori cruciali per affrontare questa sfida con i giusti strumenti.

A tal proposito, nello studio che qui si presenta si sostiene la necessità di strutturare i meccanismi regionali di finanziamento dei percorsi di leFP sulle basi delle unità di costo standard in modo da consentire di rispondere efficacemente all'esigenza che ogni sistema regionale di istruzione e formazione possa assicurare i livelli essenziali delle prestazioni che vanno garantite in tutto il territorio nazionale. In questa prospettiva, collegata all'ormai imprescindibile esigenza di rispondere ad un altro punto debole della leFP, quello cioè rappresentato dall'assenza di idonei meccanismi che garantiscano una qualche forma di *governance* unitaria del sistema della leFP, nello studio in oggetto si è inteso verificare se, ed in quale misura, proprio in relazione al delicatissimo – e, come detto, decisivo – tema dei finanziamenti collegati alle UCS, sia possibile identificare modalità condivise tra le Regioni e le Province Autonome, cioè tra le Isti-

tuzioni territoriali che dispongono della competenza costituzionalmente garantita in materia di leFP. Insomma, non si tratta di superare le competenze delle autonomie territoriali. Si tratta, invece, di condividere queste competenze in modo trasparente e responsabile anche in relazione alle scelte di fondo di un delicato e fondamentale aspetto funzionale, quello del finanziamento mediante le UCS. Pertanto, si è inteso dimostrare, anche su una questione così essenziale come quella del finanziamento, che esiste la possibilità di individuare modalità di costruzione ed applicazione delle UCS che siano collegate ad una metodologia ispirata ad un percorso comune già esistente e rintracciabile, quel percorso cioè che scaturisce dall'analisi e dal confronto delle molteplici soluzioni che sono concretamente adottate dalle stesse Regioni e Province Autonome.

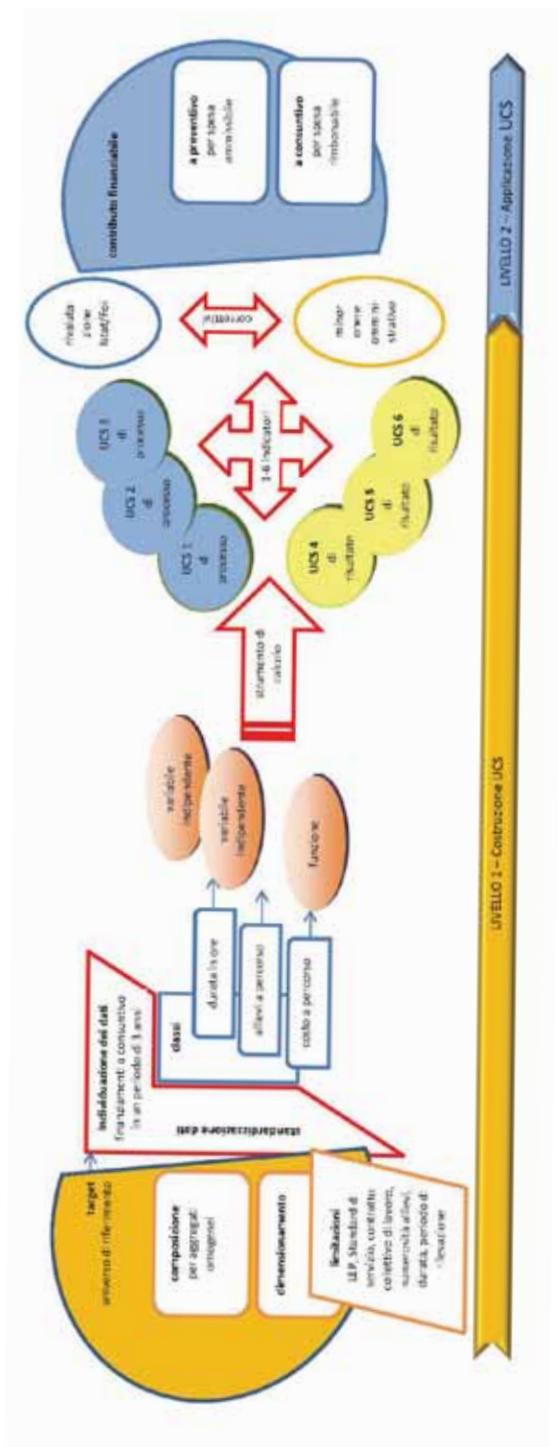
In questo senso, con lo studio che qui si presenta si è intesa sostenere, in modo non solo teorico, ma anche fattivo, la praticabilità di una prospettiva davvero relevantissima, quella cioè di poter disporre, sulla base di un accordo tra le stesse Istituzioni competenti (Regioni e Province Autonome), di una metodologia di UCS che sia davvero condivisa, e dunque finalmente caratterizzata da un'indispensabile unitarietà di base, e che consenta, nello stesso tempo, la necessaria flessibilità per rispondere alle esigenze di ciascuna realtà territoriale. Si potrà così rispondere ad un'altra esigenza che è tuttora largamente negletta, quella cioè di disporre di una metodologia di calcolo e di applicazione delle UCS che consenta una qualche indispensabile certezza anche circa la quantificazione delle risorse finanziarie pubbliche da destinare alla domanda dei percorsi della leFP, circa cioè il fabbisogno finanziario della leFP oggettivamente e reciprocamente – sia tra il livello nazionale e quelli regionali (e provinciali), sia tra questi ultimi – riconoscibile e verificabile. E ciò almeno per le seguenti motivazioni: per consentire la corretta programmazione delle politiche pubbliche volte a consentire nell'intero Paese questa tipologia di formazione professionalizzante che, come ormai largamente riconosciuto, è indispensabile per il mondo del lavoro e delle imprese; per garantire che l'impiego delle risorse da parte delle Amministrazioni territoriali avvenga secondo principi di efficienza, e dunque senza spreco di risorse pubbliche e nell'effettivo interesse degli allievi; per rispondere ad evidenti ragioni connesse alla corretta gestione finanziaria da parte delle Istituzioni formative, rispetto alle quali, infatti, vanno garantite non solo la sostenibilità dei percorsi erogati nel contingente equilibrio tra entrate e uscite, ma anche le prospettive di consolidamento e sviluppo nel medio e lungo periodo; e, infine, per garantire effettiva equità sostanziale nel rispetto del diritto-dovere all'istruzione e formazione per tutti coloro che, nel territorio nazionale, chiedono di esercitarlo all'interno della leFP. Insomma, non è una mera questione di buon andamento nell'espletamento di funzioni educative e formative di rilievo pubblico, ma anche e soprattutto di equità e di giustizia nell'interesse comune.

Con il predetto studio, infine, si è voluto soddisfare anche un'esigenza, per così dire, pratica delle istituzioni territoriali, quella cioè di disporre di un complesso di indicazioni dettagliate, sistematiche e scientificamente validate, da poter consultare ed utilizzare anche come una sorta di "istruzioni per l'uso" allorquando esse intendano procedere alla costruzione e all'applicazione delle UCS per la leFP, o perché ancora non ne dispongono – e ciò è riscontrabile in non poche realtà territoriali –, o perché, qualora già ne dispongano, intendano procedere alla correzione, alla revisione o addirittura, alla sostituzione delle rispettive metodologie già esistenti. Per queste essenziali ragioni, dunque, è apparso utile, se non indispensabile, fornire un'attenta ricostruzione tassonomica dei singoli fattori ed elementi che compongono il processo di costruzione e di applicazione delle UCS da utilizzare per il finanziamento della leFP, in modo tale le singole scelte circa la specifica metodologia siano assunte dalle Istituzioni territoriali avendo a disposizione un ampio spettro di proposte e suggerimenti, anche di carattere operativo, che possano utilmente accompagnare l'adozione di soluzioni efficaci e, soprattutto, giuste.

### **3. Lo svolgimento dello studio**

Dopo avere sinteticamente richiamato la disciplina vigente, in tema di UCS per la leFP, nelle Istituzioni territoriali considerate (normativa che è poi indicata in dettaglio in un apposito allegato), la prima parte dello studio che qui si presenta ha avuto ad oggetto quelle tecniche di calcolo e di applicazione delle UCS, che attualmente risultano espressamente utilizzate – e quindi pubblicamente dichiarate come tali – nelle Istituzioni territoriali. Analizzando la documentazione disponibile, si è così giunti all'individuazione dei "punti di congruenza" e delle "costanti di processo" che hanno consentito di elaborare, in via di progressiva semplificazione, un originale "processo" o "schema di ipotesi comune", all'interno del quale si possono collocare tutte le metodologie sinora concretamente applicate per le UCS nella leFP. Tale "schema" è sintetizzato nella seguente tavola.

Tavola n. 1 – Schema di ipotesi comune del processo di semplificazione dei costi leFP



In sostanza, questo Schema consente già di comprendere il “percorso comune” che, caratterizzato dalla variabile declinazione delle medesime “costanti di processo”, è utilizzato in concreto nelle singole realtà territoriali. Ciò ha poi consentito di affermare che le molteplici e differenziate scelte sinora compiute in tema di UCS per la leFP sono in realtà riconducibili a pochi e circoscritti “modelli”, ciascuno caratterizzato da precisi elementi distintivi circa i parametri essenziali ai quali si riferiscono le UCS utilizzate per il finanziamento della leFP.

In particolare, si è accertata la presenza di un “processo comune” costituito da due livelli: quello della costruzione delle UCS, e quello dell’applicazione delle UCS. Nel primo livello, definito un certo target (omogeneo per composizione, dimensionamento e limitazioni comprensive di eventuali valori obiettivi), si sono individuati alcuni dati, relativi a tre classi di riferimento: la durata dei percorsi, il numero degli allievi e i costi sostenuti. Una volta normalizzati questi dati, ad essi è stato applicato uno specifico meccanismo, cioè una formula, che ha consentito di determinare i valori delle UCS. Quindi si è passato al secondo livello, quello dell’applicazione delle UCS. In questo livello applicativo si è proceduto alla determinazione del contributo da erogare alle istituzioni formative, in relazione alle ore realizzate e agli allievi effettivi in ciascun percorso di leFP, ed utilizzando anche alcuni correttivi.

Successivamente, si è dettagliatamente analizzata ciascuna metodologia applicata dalle amministrazioni territoriali prese in considerazione (e nel caso di “Garanzia Giovani”), da un lato verificando che la predetta “struttura seriale” è sostanzialmente rispettata, e dall’altro lato individuando le specifiche soluzioni adottate in relazione ai singoli elementi che compongono il predetto “processo comune”. Tale approfondita disamina, che senz’altro risulta di non immediata comprensione per i non addetti ai lavori, appare tuttavia indispensabile non soltanto per dare conto del rilievo assunto da ciascuna tecnica, ma anche per far comprendere come tutte le scelte, anche quelle di estremo dettaglio, non siano meramente “tecniche”, ma rispondano a precise ragioni di ordine metodologico, e dunque comportino inevitabili conseguenze nella determinazione e nell’applicazione delle UCS.

A questo punto, si è proceduto a descrivere le singole “costanti di processo” – che, come prima detto, caratterizzano lo “schema comune” – alla luce dell’analisi delle singole metodologie utilizzate nelle Istituzioni territoriali qui considerate. In sostanza, si sono riportate le singole e specifiche esperienze di calcolo e di applicazione delle UCS all’interno del predetto “schema comune”, e in tal modo, per ciascuna delle costanti di processo, non soltanto sono state rese più chiare le molteplici e differenziate soluzioni che sono presenti a livello territoriali, ma si sono anche indicate con particolare evidenza le soluzioni prevalentemente utilizzate. A tutto ciò si è poi aggiunto un apposito contributo propositivo, cioè la prospettazione di specifici suggerimenti e di dettagliate proposte operative che, a parere degli autori dello studio, possono essere utilmente impiegate, da parte delle stesse Istituzioni territoriali, al fine di pervenire ad un metodo

equo ed efficiente di calcolo e di applicazione delle UCS per la IeFP. Insomma, per tutti coloro che intendano costruire un nuovo modello di UCS per la IeFP ovvero correggere o addirittura sostituire il modello già vigente, questa parte dello studio fornisce un quadro di particolare interesse, sia in senso riassuntivo che in senso propositivo. A testimonianza del fatto che siffatto studio intende coniugare la finalità di accrescere la conoscenza di un ambito non certo di semplice lettura come quello delle UCS, con l'intenzione di fornire un supporto scientifico alle amministrazioni competenti.

In particolare, si presentano due tavole sinottiche che consentono di confrontare le tipologie di UCS che sono adottate dalle Amministrazioni prese in considerazione, con specifico riferimento, da un lato, ai parametri utilizzati nelle formule di costruzione e di applicazione delle UCS, e, dall'altro lato, al modello metodologico impiegato a seconda del ricorso alla UCS ora corso, del ricorso alla UCS ora allievo, o del ricorso ad entrambe le UCS (ora corso e ora allievo). In estrema sintesi, dalla tavola n. 2 risulta che le modalità utilizzate dalle Amministrazioni prese in considerazione per il calcolo e l'applicazione delle UCS nella IeFP, sono essenzialmente cinque: un unico parametro; un unico parametro differenziato in tre fasce; un unico parametro differenziato in cinque fasce; la regressione lineare; e, infine, la pesatura. E ciascuna di queste modalità è caratterizzata dal ricorso agli stessi parametri (e dunque delle stesse formule) sia per il livello di costruzione delle UCS sia, specularmente, per il livello di applicazione delle UCS. Inoltre, nella tavola n. 3 sono evidenziate le relazioni che collegano, con riferimento alle Amministrazioni analizzate, le due diverse tipologie di UCS normalmente impiegate, cioè la UCS ora corso e la UCS ora allievo, le specifiche metodologie di calcolo (cioè la pesatura e la regressione lineare in caso di applicazione delle due UCS, l'UCS ora corso e l'UCS ora allievo, oppure il ricorso all'unico parametro in caso di applicazione della sola UCS ora corso o della sola UCS ora allievo), la funzione di costo applicata (relativa al costo fisso o al costo individuale), le variabili indipendenti (numero e durata in ore dei percorsi), e le modalità di applicazione delle UCS.

Tavola n. 2: Parametri per la costruzione e applicazione delle UCS a livello nazionale – Regioni e P.A.

Regione e Provincia autonoma	UCS	Fino	Fronte 1 - Costruzione UCS						Fronte 2 - Applicazione UCS per costi, per gruppi (regioni)						Altri livelli (semplici)	
			Formula di costruzione UCS	Costi fissi per metro	ore	effici	costo individuato	prezzo a ore	effici	Formula di applicazione UCS	UCS 1 per metro	ore	effici	UCS 2 per metro		ore
Lombardia	UC1	ora uomo	costo fissi/h <sup>2</sup> , per metro <sup>2</sup> , ore reale	X	X											unico parametro differenziato in 3 fasce
	UC2	ora uomo	costo fissi/h <sup>2</sup> , per metro <sup>2</sup> , ore reale	X	X											unico parametro
Veneto	UC1	ora uomo	costo fissi/h <sup>2</sup> , ore reale, a blocchi effettivi	X	X											unico parametro differenziato in 5 fasce
	UC2	ora uomo	costo fissi/h <sup>2</sup> , per metro <sup>2</sup> , ore reale	X	X											unico parametro differenziato in 5 fasce
Marche	UC1	ora uomo	costo fissi/h <sup>2</sup> , per metro <sup>2</sup> , ore reale	X	X											prezzi per parametri differenziati in 3 fasce
	UC2	ora allievo	costo fissi/h <sup>2</sup> , ore progetto, a blocchi effettivi	X	X											unico parametro
Emilia-Romagna	UC1	ora allievo	costo fissi/h <sup>2</sup> , ore reale, a blocchi effettivi	X	X											prezzi per parametri differenziati in 3 fasce
	UC2	ora uomo	costo fissi/h <sup>2</sup> , per metro <sup>2</sup> , ore reale	X	X											unico parametro
Friuli-Venezia Giulia	UC1	ora uomo	costo fissi/h <sup>2</sup> , per metro <sup>2</sup> , ore reale	X	X											registrazione separate
	UC2	ora allievo	costo fissi/h <sup>2</sup> , ore progetto, a blocchi effettivi	X	X											prezzatura
Friuli-Venezia Giulia	UC1	ora uomo	costo fissi/h <sup>2</sup> , per metro <sup>2</sup> , ore reale	X	X											prezzatura
	UC2	ora allievo	costo fissi/h <sup>2</sup> , ore progetto, a blocchi effettivi	X	X											prezzatura
Abruzzo	UC1	ora uomo	costo fissi/h <sup>2</sup> , per metro <sup>2</sup> , ore reale	X	X											prezzatura
	UC2	ora allievo	costo fissi/h <sup>2</sup> , ore progetto, a blocchi effettivi	X	X											prezzatura
Lazio	UC1	ora uomo	costo fissi/h <sup>2</sup> , per metro <sup>2</sup> , ore reale	X	X											prezzatura
	UC2	ora allievo	costo fissi/h <sup>2</sup> , ore progetto, a blocchi effettivi	X	X											prezzatura
Lazio	UC1	ora uomo	costo fissi/h <sup>2</sup> , per metro <sup>2</sup> , ore reale	X	X											prezzatura
	UC2	ora allievo	costo fissi/h <sup>2</sup> , ore progetto, a blocchi effettivi	X	X											prezzatura

UCS = livelli di costo standard  
 MCS = MCS per famiglie  
 X = prezzi in termini di gruppi di base

Tavola n. 3: Tavola sinottica delle UCS a livello nazionale – Parametri e modelli metodologici

Metodologia	Funzione costo	Variabili		Regioni
		Livello 1 – Costruzione UCS		
pesatura	costo fisso	n. percorsi *	n. ore reali	Toscana Marche Veneto
	costo fisso	n. percorsi *	n. ore previste	
unico parametro	costo unico	n. percorsi *	n. ore reali	Piemonte Valle d'Aosta Trento
	costo individuale			
pesatura	costo individuale		n. ore reali	Toscana Umbria Marche
	costo individuale		n. ore previste	
regressione lineare	costo		n. ore reali	Veneto
	costo		n. ore previste	
regressione lineare	costo		n. ore reali	Lombardia Puglia Friuli Venezia-Giulia
	costo		n. ore previste	

Livello 2 – Applicazione UCS		Regioni
UCS1 * n. ore reali + UCS 2 * n. allievi effettivi * n. ore reali	(76,80) (77,13)	
UCS1 * n. ore previste + UCS 2 * n. allievi effettivi * n. ore reali	(70,80) (113,00)	
UCS * n. ore reali	(108,00) (143,81) (146,68)	Piemonte Valle d'Aosta Trento
UCS1 * n. ore reali + UCS 2 * n. allievi effettivi * n. ore reali	(76,80) (77,13)	Toscana Umbria Marche
UCS1 * n. ore previste + UCS 2 * n. allievi effettivi * n. ore reali	(113,00) (0,60)	Sardegna
UCS 1 * n. ore reali + UCS 2 * n. allievi effettivi	(86,95) (412,71)	Veneto
UCS * n. ore reali * n. allievi effettivi	(5,03) (7,90) (6,58)	Lombardia Puglia Friuli Venezia-Giulia
UCS 1 * n. ore previste + UCS 2 * n. allievi effettivi	(106,00) (842,00)	Emilia Romagna

## 4. Indicazioni di sintesi e prospettiche

Da quanto rilevato ed analizzato, infine, sono scaturite alcune riflessioni conclusive in ordine alle strade differenziate sinora percorse dalle Istituzioni territoriali, così come talune indicazioni prospettiche circa la possibilità di definire, sulla base di queste conoscenze, quelle modalità di costruzione ed applicazione delle UCS che siano ispirate al percorso comune – allo stesso tempo, come sopra detto, unitario e flessibile – che si intende proporre.

Più in particolare, si è riscontrato che, sulle dodici Amministrazioni prese in considerazione, sei utilizzano un unico parametro di UCS, e cioè Piemonte, Lombardia, Valle d'Aosta, Provincia Autonoma di Trento, Friuli-Venezia Giulia e Puglia. Di queste, tre Amministrazioni sono ricorse alla UCS ora corso (Piemonte, Valle d'Aosta e Provincia Autonoma di Trento) e tre alla UCS ora allievo (Lombardia, Friuli-Venezia Giulia e Puglia). Le altre sei Amministrazioni (e cioè Veneto, Emilia-Romagna, Toscana, Umbria, Marche e Sardegna), invece, sono ricorse ad entrambi i parametri, cioè sia alla UCS ora corso che alla UCS ora allievo.

A ben vedere, se si intende tenere conto dei profili sia “statici” che “evolutivi” delle attività di erogazione dei percorsi di leFP, occorre considerare e distinguere sia i costi riferibili alla UCS ora corso, sia i costi riferibili alla UCS ora allievo, così ottenendo risultati davvero rappresentativi della situazione esistente. Insomma, si dovrebbe tenere conto sia degli aspetti concernenti i cosiddetti costi fissi e di processo – quelli cioè che sono sostenuti dalle Istituzioni formative indipendentemente dal numero di allievi effettivi o formati –, sia degli aspetti concernenti i costi variabili e di risultato, quelli cioè che le Istituzioni formative sostengono in relazione al mutare del numero degli allievi che seguono e concludono i percorsi.

Dunque, se si accoglie la soluzione di distinguere tra la UCS ora corso e la UCS ora allievo, è facile riscontrare che nelle restanti sei Amministrazioni che hanno seguito questa strada, tranne l'Emilia-Romagna, tutte le altre cinque hanno “pesato” – ciascuna sulla base dei propri e peculiari assunti – lo specifico rapporto tra UCS ora corso e UCS ora allievo. L'Emilia-Romagna, invece, si è servita del sistema della regressione lineare. Confrontando i due strumenti di calcolo, quello della “pesatura” in base ad assunti appositamente individuati sulla base dei dati raccolti, e quello della regressione lineare, può sottolinearsi che lo strumento della pesatura è quello quasi sempre utilizzato dalle Amministrazioni che hanno scelto la strada delle due UCS (ora corso e ora allievo). Probabilmente, questa applicazione è quella di gran lunga prevalente in quanto il metodo della “pesatura” ha consentito di applicare – e quindi di replicare *pro futuro* – quel rapporto tra la coppia di UCS che in ciascuna realtà territoriale risulta particolarmente coerente con gli esiti finanziari risultanti dalla propria analisi dei

dati relativi alla corrispondente spesa storica presa in considerazione. In altri termini, esso ha permesso di stabilizzare le situazioni già in svolgimento e di non alterare le precedenti prassi finanziarie ed amministrative. In ogni caso, entrambe queste modalità (pesatura e regressione) presentano alcuni rischi che vanno attentamente considerati e superati, soprattutto se si intende elaborare una metodologia comune a livello nazionale. La difficoltà più rilevante è data dal fatto che, salvo per le Amministrazioni che si potrebbero collocare proprio sui valori “medi” per i due parametri, per tutte le altre verrebbe meno quel beneficio che è – presumibilmente e originariamente – alla base di tale scelta, cioè la significativa coerenza con la propria precedente esperienza.

In ogni caso, se è probabile che nella più parte delle Amministrazioni il nuovo rapporto determinato da regressione o pesatura, potrebbe indurre un mutamento dei valori di UCS da applicarsi rispetto a quelli già utilizzati, tale esito potrebbe essere attenuato dai correttivi utilizzabili in sede territoriale nella fase di applicazione delle UCS. Soprattutto, gli esiti derivanti dal ricalcolo dei finanziamenti dovrebbero essere effettivamente giustificati dall'intento di far convergere la modellistica regionale attualmente assai differenziata verso un meccanismo più efficiente e più giusto.

Nello studio, insomma, non si intende fornire una indicazione puntuale a favore dell'una o dell'altra metodologia, ritenendosi, altresì, che le due metodologie possano in qualche modo convergere nei risultati finali, e suggerendo quindi lo svolgimento di un'analisi preliminare e comparativa degli esiti derivanti dai due approcci. Inoltre, non potendosi escludere una variazione complessiva dei finanziamenti da corrispondere alle Istituzioni formative, da un lato si potrebbe innescare un effetto di correzione dal punto di vista delle risorse complessivamente destinate all'intero sistema nazionale della IeFP, dall'altro lato si dovrebbero adottare opportuni accorgimenti affinché il modello sia selezionato non tanto per soddisfare meccanicistiche ragioni di equilibrio – soprattutto di carattere finanziario – tra le soluzioni già utilizzate, ma soprattutto ed effettivamente per rispondere a quelle esigenze di efficienza ed equità dei metodi di finanziamento della IeFP che qui abbiamo più volte sottolineato, mantenendo, per di più, un'attenta considerazione della flessibilità necessaria in relazione alle specifiche caratteristiche delle realtà territoriale e alle competenze di autonomia proprie delle Istituzioni territoriali. Infatti, in un contesto “naturalmente” e “funzionalmente” eterogeneo come quello della IeFP italiana, solo una metodologia che assicuri adeguata rappresentatività dei particolarismi territoriali, sebbene in un quadro teorico ed operativo comune e unitario, potrebbe garantire una stima puntuale e una struttura comparabile delle UCS effettivamente applicate.

In via generale, qualora si giungesse a concordare in sede nazionale la scelta da adottarsi circa lo strumento di calcolo e di applicazione delle UCS per la IeFP,

è evidente che la rideterminazione del meccanismo di finanziamento potrebbe provocare una variazione – in aumento o in diminuzione – dell'ammontare che ciascuna Regione e Provincia Autonoma sarà tenuta a corrispondere alle Istituzioni formative per l'erogazione dei percorsi di IeFP secondo la programmazione già avviata, e dunque, conseguentemente, una variazione del fabbisogno complessivo. Ciò dovrebbe comportare, a nostro avviso, la rinegoziazione delle modalità di ripartizione delle risorse provenienti dallo Stato, in quanto tale ripartizione non potrebbe non riflettere coerentemente i fabbisogni complessivamente spettanti a ciascuna Amministrazione, a programmazione costante, in coerenza con i nuovi valori di UCS. Insomma, dopo aver determinato lo strumento di calcolo delle UCS da utilizzare su tutto il territorio nazionale, si dovrebbero stabilire criteri possibilmente convergenti circa i correttivi applicabili, in relazione alle decisioni autonomamente assunte da ciascuna Amministrazione, sia per l'indicizzazione dei costi, sia per i correttivi di efficienza, sia, infine, per i correttivi di equità sociale. In tal modo, si potrebbe assicurare, per un verso, l'aggiornamento dei valori delle UCS rispetto al mutare delle condizioni economiche di contesto rispetto allo svolgimento dei percorsi della IeFP; e, per altro verso, il meccanismo del finanziamento andrebbe collegato agli obiettivi di politica formativa che, in termini di miglioramento dell'efficienza e di maggiore coesione sociale, spettano alla competenza delle singole Amministrazioni territoriali in materia di IeFP. Anche in relazione alle risorse aggiuntive necessarie in riferimento ai predetti correttivi, poi, opportune soluzioni dovrebbero essere apprestate in sede di ripartizione delle risorse tra le varie Amministrazioni, ad esempio mediante l'istituzione di appositi fondi.

In definitiva, per un progetto così articolato, il presente studio ha inteso dimostrare che sussistono le premesse scientifiche, analitiche e sistematiche per il calcolo e l'applicazione delle UCS per la IeFP secondo una logica ispirata al percorso comune che è già rintracciabile nelle realtà territoriali. Se certo spetterà ai decisori politici compiere il passo decisivo, una condizione è indispensabile: la conoscenza e la consapevolezza degli strumenti già utilizzati e di quelli utilizzabili.



# Verso un contratto collettivo delle transizioni da formazione a lavoro (e viceversa)?

EMMANUELE MASSAGLI<sup>1</sup>

## 1. Un mondo (e un diritto del lavoro) diverso

La crisi finanziaria nata nel 2008 negli USA ha svolto i suoi effetti più deleteri nel mercato del lavoro italiano tra il 2011 e il 2013. Non a caso in quegli anni sono state approvate alcune riforme piuttosto significative, orientate in un primo momento alla difesa del lavoratore *nella* flessibilità e, successivamente, dopo l'insediamento del Governo guidato dal prof. Mario Monti, alla difesa del lavoratore *dalla* flessibilità<sup>2</sup>. Il riferimento è all'articolo 8 del decreto-legge 13 agosto 2011, n. 138, convertito con la Legge 14 settembre 2011, n. 148<sup>3</sup> per quanto concerne l'approccio pragmatico, quello ricercante la stabilità dei percorsi di lavoro piuttosto che la fissità del singolo posto di lavoro (la filosofia sottostante alla legge Biagi); è invece la Legge 28 giugno 2012, n. 92 (c.d. riforma Fornero)<sup>4</sup> l'atto principale del nuovo approccio alla disoccupazione, di taglio maggiormente sanzionatorio e disincentivate le tipologie contrattuali atipiche.

La situazione di oggi è molto diversa da quella di allora. Il diritto del lavoro è stato riformato con il c.d. Jobs Act<sup>5</sup>, prima, e con il c.d. decreto dignità<sup>6</sup>, poi. La crisi economica perdura, ma ha tutt'altra origine: è causata da una inaspettata e globale pandemia. L'economia italiana non è ancora riuscita a tornare ai livelli pre-crisi del 2008. Il mercato del lavoro è andato sempre più dualizzando-

<sup>1</sup> Professore di Pedagogia del lavoro presso l'Università LUMSA di Roma e Presidente di ADAPT.

<sup>2</sup> Si veda a questo riguardo MASSAGLI E., *Piccolo compendio delle riforme del lavoro dal 1997 al 2018: dalla "qualità" alla "dignità"*, in MENEGOTTO M., SEGHEZZI F., SPATTINI S. (a cura di), *Misure per il contrasto al precariato: primo commento al decreto-legge n. 87/2018 (c.d. decreto dignità)*, ADAPT Modena, University Press, vol. 73, 2018, pp. 128 - 140.

<sup>3</sup> TIRABOSCHI M., *L'articolo 8 del decreto-legge 13 agosto 2011, n. 138: una prima attuazione dello "Statuto dei lavori" di Marco Biagi*, in *Diritto delle Relazioni Industriali*, n.1/2012, Milano, Giuffrè.

<sup>4</sup> MAGNANI M., TIRABOSCHI M. (a cura di), *La nuova riforma del lavoro. Commentario alla legge 28 giugno 2012, n. 92 recante disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita*, Milano, Giuffrè, 2012.

<sup>5</sup> Decreto-legge 20 marzo 2014 n. 34, a cui sono seguiti otto decreti legislativi delegati e un decreto c.d. correttivo nel corso degli anni 2015 e 2016.

<sup>6</sup> Decreto-legge 12 luglio 2018, n. 87, convertito in legge 9 agosto 2018, n. 96.

si: a un crescente numero di persone soddisfatte del proprio mestiere e ben pagate si contrappone l'insofferenza di un numero ancor maggiore di lavoratori dipendenti e indipendenti che versano in situazione di estremo svantaggio, se non vera e propria povertà.

## **2. La fissità del CCNL della Formazione Professionale**

Il contratto collettivo nazionale di lavoro per la Formazione Professionale è ancora fermo a poco prima della legge Fornero. Il settore regolato da quel contratto è tutt'altro che statico; anzi, nel corso dell'ultimo decennio ha dovuto riconcepirsi per riuscire a continuare a garantire a giovani e disoccupati opportunità formative in grado di facilitare gli inserimenti aziendali, senza perdere di vista l'educazione della persona e le politiche inclusive. Ciononostante, la cornice regolatoria entro la quale si muovono gli enti è ancora quella condivisa a giugno 2012 da FORMA, CENFOP e le controparti FLC CGIL<sup>7</sup>, CISL SCUOLA, UIL SCUOLA e SNALS CONFESAL. Il CCNL fu l'esito di un tavolo di negoziato svoltosi in conseguenza all'intesa politica dell'anno precedente (18 luglio 2011). Intesa, questa, che ancora commentava il riparto di competenze tra Stato e Regioni in materia di formazione, le iniziative europee a sostegno della società della conoscenza previste dal piano Europa 2020, la necessità di rivedere il sistema degli ammortizzatori sociali per gli enti formativi.

Rilette oggi, quelle premesse risultano decisamente superate dai fatti. Il nodo scomposto del riparto di competenze tra Stato e Regioni in materia di formazione non è andato sciogliendosi, ma (anche) su questa materia il popolo italiano è stato chiamato ad esprimersi mediante un referendum costituzionale (4 dicembre 2016). Quella che doveva essere la "società della conoscenza" è ora molto più diffusamente definita la "società della competenza", caratterizzata dalla riscoperta della centralità della categoria della professionalità nel mercato del lavoro, nelle relazioni sindacali, nella organizzazione delle aziende. Da ultimo, una prima riforma degli ammortizzatori è stata compiuta, in concomitanza ad una più pervasiva riforma delle tipologie contrattuali; è inoltre in cantiere un nuovo intervento proprio in materia di politiche passive.

<sup>7</sup> Un contratto già allora poco apprezzato dalla CGIL, che lo firmò soltanto in esito alla consultazione dei lavoratori, per potere poi partecipare ai negoziati al secondo livello (territoriale).

### 3. I limiti gestionali della ultrattività

I problemi principali di una ultrattività di questo genere, più che decennale, non sono certo di carattere sociologico o meramente di coordinamento tra le premesse originarie e l'evoluzione dei fatti. Le conseguenze più rilevanti sono certamente quelle pratiche<sup>8</sup>, che interessano la gestione quotidiana dei rapporti di lavoro in questo settore.

Il CCNL 2011-2013, infatti, non contiene una disciplina del contratto a tempo determinato (pure molto usato nel settore) aggiornata alle novità dell'estate 2018; non prevede l'utilizzo del contratto di apprendistato duale così come riformulato nel 2015; non permette la stipulazione di contratti di lavoro agile ex legge 81 del 2017; richiama la normativa oramai superata in materia di collaborazioni coordinate e continuative e regola ancora le collaborazioni a progetto, abrogate da quasi un decennio con la legge 92 del 2012; non tiene in conto degli spazi del welfare aziendale aperti dalla legge di bilancio 2016; individua i minimi tabellari secondo il costo della vita del 2012.

Quanto sinteticamente elencato non comporta ovviamente un congelamento della gestione del personale degli enti formativi: i meccanismi di contrattazione territoriale e di regolazione diretta (anche mediante contrattazione aziendale) nei singoli enti formativi hanno permesso ai Centri di Formazione Professionale di superare le rigidità del contratto senza scaricare eccessivamente sui lavoratori l'impasse della dialettica sindacale nazionale. Non è tuttavia difficile immaginare le difficoltà tecniche che saranno emerse negli anni a riguardo delle flessibilità "in entrata" e "organizzativa", ossia le pratiche di assunzione e gestione dei rapporti di lavoro, che certamente si rifanno alla legge, ma che devono obbligatoriamente tenere in conto le norme contrattuali su tutte le materie che la legge stessa demanda al CCNL o sulle quali la legge non si esprime.

### 4. I limiti culturali della ultrattività

Accanto alle mancanze di linee operative ci sono anche dei significati nascosti ancor più rilevanti dietro a un ritardo di questo genere. Nel lungo periodo di ultrattività del contratto collettivo della Formazione Professionale è stato rinnovato tre volte il CCNL della meccanica, due volte quello del commercio,

<sup>8</sup> MARESCA A., *Contratto collettivo e libertà di recesso*, in *Argomenti di Diritto del Lavoro (ADL)*, 1995, n. 5-6.

terziario e servizi e delle scuole non statali ANINSEI, una volta quello per gli enti formativi sottoscritto da AGIDAE. Pochi altri settori stanno incontrando le medesime difficoltà in materia di rinnovo contrattuale: tra tutti, sono particolarmente noti i casi dei contratti dei multiservizi e della vigilanza privata. La ragione dell'esagerato dilungarsi delle trattative in quegli ambiti è essenzialmente economica: si tratta di filiere a basso valore aggiunto e ad alta incidenza del costo del lavoro, schiacciate dagli effetti distorcenti delle gare pubbliche e private sempre costruite a ribasso.

Non è possibile comparare le situazioni quindi: la formazione professionale è (o dovrebbe essere) una attività che guarda al futuro, costantemente incoraggiata dagli atti europei che individuano nella VET (*Vocational Education and Training*) uno degli assi di ripresa economica e sociale del continente<sup>9</sup>, vissuta da protagonisti della formazione che assumono un ruolo centrale in un mercato del lavoro sempre meno esigente in termine di conoscenze specialistiche (troppo mutevoli), ma sempre più bisognoso di competenze, tanto tecniche, quanto trasversali e di base.

Il mancato rinnovo per ragioni essenzialmente connesse al costo del lavoro restituisce invece una fotografia desolante, che parifica quello che dovrebbe essere un *asset* di competizione del Paese con attività che da tempo hanno assunto una funzione di "recupero" dei soggetti più deboli nel mercato.

È quindi da comprendere se alla base delle difficoltà nella ricostruzione della cornice economica e normativa entro la quale si devono muovere gli Enti di Formazione Professionale aderenti a FORMA e CENFOP vi sia una motivazione connessa esclusivamente al costo del lavoro o se i nodi siano da ricercarsi altrove, nella conformazione stessa del contratto e nella sua (im)possibilità di accompagnare il necessario percorso di evoluzione della formazione professionale nel nostro Paese, nell'epoca di Industry 4.0 e della GIG economy.

## **5. I limiti del contratto. Una ipotesi: troppa scuola**

Rifiutando la più diffusa ipotesi che gli addetti ai lavori presentano quando ci si imbatte in contratti in perdurante ultrattività, allorquando si identifica l'elemento problematico nell'andamento del settore e non nella adeguatezza delle norme contrattuali ("il settore è decotto e il problema è il costo del lavoro"), è

<sup>9</sup> CEDEFOP, *The role of work-based learning in VET and tertiary education. Evidence from the 2016 EU labour force survey*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2021.

da considerarsi una seconda opzione, diametralmente opposta: non è la Formazione Professionale come attività ad essere in difficoltà, bensì il contratto ad essere inadeguato tecnicamente. Nella storia delle relazioni industriali e di lavoro esistono molti esempi anche in questo senso, anche recenti: il riferimento è ai c.d. processi di «aziendalizzazione dei contratti collettivi nazionali» in atto soprattutto nel settore terziario, ove la fantasia delle parti sociali è andata creando una terza via, poco o per nulla considerata nella riflessione scientifica, tra accentramento e decentramento contrattuale. Se si osservano i contratti collettivi della moderna distribuzione organizzata (settore prima regolato dal contratto collettivo del commercio e del terziario) o della ristorazione commerciale (fuoriuscito dal sistema del turismo), si nota come, lungi dal diminuire, anche i contratti collettivi rappresentativi vanno crescendo di numero, profilandosi sempre di più su misura di filiere o ambiti merceologici ristretti, che permettono un dettaglio di soluzioni tecniche impossibile da perseguire nei grandi contratti trasversali settorialmente<sup>10</sup>.

Proseguendo su questo sentiero di ragionamento, i limiti del contratto collettivo del 2012 non sarebbero da ricercare nella indefinitezza del settore merceologico regolato, quanto nella forzata riconduzione delle soluzioni individuate ad un altro ambito, quello della scuola, che solo apparentemente pare assimilabile per complessità e conformazione. Che il contratto della Formazione Professionale possa ricondursi (come già quelli citati, sottoscritti dalle datoriali ANINSEI ed AGIDAE) sotto l'ombrello del contratto collettivo nazionale di lavoro (pubblico) della scuola è facilmente desumibile dalle categorie sindacali che sottoscrivono gli accordi, le medesime che partecipano al tavolo di contrattazione per la scuola con il Ministero di riferimento e con l'A.R.A.N. (l'Agenzia per la Rappresentanza nelle pubbliche amministrazioni). Anche FORMA e CENFOP sono soggette alla forza magnetica di un contratto così rilevante per numeri e storia quale è quello della scuola, indubbiamente.

Il motivo per cui le parti non riescono a fare sintesi, tuttavia, potrebbe essere ricercato proprio nella sfocatura del modello di riferimento, che non può più essere quello della scuola. Qualora fosse considerata fondata questa ipotesi, allora non sarebbe tanto il costo del lavoro l'ostacolo insormontabile per il rinnovo, quanto le logiche sottostanti e la struttura stessa del contratto. L'incapacità delle parti di giungere ad un rinnovo semplicemente correttivo, costruito con operazioni di "cacciavite" funzionali al superamento della tempesta perfetta

<sup>10</sup> A questo proposito si veda, ADAPT, *La contrattazione collettiva in Italia (2020)*. VII Rapporto ADAPT, Modena ADAPT University Press, 2021, p. 20.

delle crisi economiche e pandemiche, è una ulteriore riprova di questa ipotesi sulle ragioni del ritardo delle parti sociali: non è correggibile con emendamenti mirati un contratto profilato su un settore diverso da quello che deve essere regolato.

## **6. Una via alternativa: il CCNL della transizione tra formazione e lavoro**

Ma se non è il contratto della scuola il possibile riferimento per FORMA e CENFOP, quale può essere il modello al quale rifarsi per rifondare la regolazione collettiva dei rapporti di lavoro nella formazione professionale?

L'impressione è che non vi sia nulla di questo genere nel pur amplissimo orizzonte dei contratti collettivi sottoscritti nel nostro Paese e depositati al CNEL. Non si trova poiché la formazione professionale si misura con alcune frontiere del diritto del lavoro ancora non comprese dai principali atti negoziali. In particolare, i formatori e gli educatori degli Enti di Formazione Professionale ben conoscono non più il mercato (singolare) del lavoro, ma i ben più complessi mercati (plurale) del lavoro, definiti dalla dottrina "transizionali"<sup>11</sup>, poiché caratterizzati da movimenti professionali e dalla costruzione di eterogeni *percorsi* di lavoro, in contrapposizione alla fissità del *posto*.

L'investimento in conoscenze e competenze diventa allora prima garanzia di occupabilità (intesa come dimensione perdurante, non come mero collocamento estemporaneo)<sup>12</sup> e si realizza mediante occasioni di formazione diverse, tra loro accomunate da un dialogo stretto con il mondo del lavoro: l'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), i percorsi di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS), gli Istituti Tecnici Superiori (ITS), la formazione continua, i fondi interprofessionali, i percorsi formativi per i soggetti svantaggiati e i disoccupati di lunga durata, i percorsi di riqualificazione e ricollocamento finanziati dalle Regioni, le proposte formative "a mercato" per l'evoluzione delle carriere dei singoli.

A ben vedere, l'elenco appena esposto coincide con gli ambiti di intervento di molti dei soggetti giuridici che oggi applicano il contratto collettivo della Formazione Professionale. Contratto che, quindi, oltre ad essere inadeguato tec-

<sup>11</sup> CASANO L., *Contributo all'analisi giuridica dei mercati transizionali del lavoro*, Modena, ADAPT University Press, 2020.

<sup>12</sup> MASSAGLI E., *L'istruzione superiore alla prova dell'employability: inquadramento di un'opzione culturale*, in *Formazione Lavoro Persona*, vol. IV, 12, Università di Bergamo, 2014, pp. 29 - 36.

nicamente (come sopra esposto), risulta anche erroneamente identificato nominalmente. Il nuovo CCNL potrebbe quindi diventare il primo “Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro della transizione tra formazione e lavoro”, indipendentemente da quando e attraverso quali canali formativi questa avvenga.

Gli interlocutori più adeguati per un accordo di questo genere non sarebbero da individuare nei sindacati della scuola, bensì in quelli che si occupano di industria, artigianato, edilizia, turismo e servizi, ossia i settori maggiormente coinvolti nella formazione professionale.

Un contratto così concepito avrebbe un perimetro di intervento ben più ampio della sola formazione professionale e attirerebbe a sé alcuni mondi, come quello degli ITS, del quale già gli enti formativi fanno parte e che sono ancora sprovvisti di rappresentanza in materia di lavoro, oltre che di contratti regolanti le figure che li animano. Questa opera inclusiva potrebbe determinare l'ingresso nella delegazione datoriale trattante di sigle ulteriori oltre a FORMA e CENFOP: un elemento di difficoltà politica, probabilmente, ma anche un rafforzamento della effettiva rappresentanza del contratto, anche in contrasto alle odiose forme di contrattazione pirata che sono andate diffondendosi negli anni, avvantaggiate dal mancato rinnovo dell'accordo 2012.

La strada è certamente in salita, ma appassionante. Il nuovo contratto collettivo non sarebbe innanzitutto funzionale ad una migliore gestione delle tante persone che lavorano negli enti formativi, ma, ancor più, simbolo di un settore che non può che guardare al futuro, avendo come “oggetto” di intervento il futuro stesso, ossia i giovani in transizione. Questa coraggiosa caratterizzazione potrebbe convincere anche il sindacato, certamente restìo ad abbandonare la *comfort zone* del contratto della scuola, a scommettere su una più completa integrazione, anche normativa, tra formazione e lavoro. A tutto vantaggio sia delle migliaia di lavoratori ai quali si applicherebbe il nuovo accordo, quanto della qualità dell'offerta formativa rivolta a giovani e disoccupati.

## Bibliografia essenziale

- ADAPT, *La contrattazione collettiva in Italia (2020). VII Rapporto ADAPT*, Modena ADAPT University Press, 2021
- CASANO L., *Contributo all'analisi giuridica dei mercati transizionali del lavoro*, Modena ADAPT University Press, 2020
- DE LUCA TAMAJO R., *La norma inderogabile nel diritto del lavoro*, Jovene, 1976
- MASSAGLI E., *Piccolo compendio delle riforme del lavoro dal 1997 al 2018: dalla "qualità" alla "dignità"*, in MENEGOTTO M., SEGHEZZI F., SPATTINI S. (a cura di), *Misure per il contrasto al precariato: primo commento al decreto-legge n. 87/2018 (c.d. decreto dignità)*, Modena ADAPT University Press, vol. 73, 2018, p.128 – 140

# Cinema per pensare e far pensare

ALBERTO AGOSTI<sup>1</sup>

CINEMA  
per pensare e far pensare



## Conta su di me

(tit. originale *Dieses bescheuerte Herz*)

Regia: Marc Rothemund

Soggetto: Daniel Meyer, Lars Amend

Sceneggiatura: Maggie Peren, Andi Rogenhagen

Fotografia: Christof Wahl

Montaggio: Simon Gstöttmayr

Musiche: Johnny Klimck

Cast: Elyas M'Barek (Lenny), Philip Noah Schwartz

(David), Nadine Wrietz (Betty, madre di David),

Uve Preuss (medico, padre di Lenny)

Paese: Germania

Anno: 2017

Durata: 106'

Tipologia e formato: lungometraggio a colori

Il soggetto di questo film tedesco è tratto da una vicenda realmente accaduta e narrata nel best seller "*Dieses bescheuerte Herz: Über den Mut zu träumen*" da Daniel Meyer e Lars Amend. La prima parte del titolo del libro dà il titolo anche al film<sup>2</sup>; in italiano si potrebbe tradurre con 'questo stupido cuore', mentre la seconda parte con 'sul coraggio di sognare', ma in Italia il film è uscito nelle sale cinematografiche con il titolo *Conta su di me*. La storia è quella di un ragazzo alle soglie della giovinezza, David, che soffre di una grave patologia, dovuta ad una malformazione del cuore, un difetto cardiaco congenito, che rende la sua vita e quella di sua madre alquanto travagliate. Il severo disturbo procura al ragazzo quindicenne ripetuti episodi di mancanza di respiro e, a detta del medico che lo segue, pone una severa ipoteca su di lui e sul suo fu-

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

<sup>2</sup> *Conta su di me* ha ottenuto nel 2018 il premio come film migliore nella sezione *Generator +13* al Giffoni Film Festival.

turo, rendendo alquanto incerta la sua aspettativa di vita. Il film inizia drammaticamente presentandoci l'altro protagonista della pellicola, il superficiale Lenny, alle prese proprio con una crisi ipossiémica (carenza di ossigeno nell'intero organismo) di David. Lenny Reinhard è un giovane playboy scapestrato, amante delle discoteche e delle avventure, vive sulle spalle di suo padre, impegnato e indefesso nonché assai benestante cardiocirurgo. È quest'ultimo che, stanco dello stile di vita del figlio, scialacquatore di tempo e di denaro, lo costringe ad occuparsi del suo giovane paziente, David, malato terminale, pena l'interdizione dalle risorse economiche di famiglia. Il compito è al contempo semplice quanto impegnativo: dovrà aiutare il giovane paziente a stilare una lista di desideri da realizzare prima che la sua vita si concluda. Il tempo stimato dal medico è di circa un anno. Qui si innesta il secondo tema cui fa riferimento nel titolo del libro, quello dei desideri, molto vicino e sicuramente collegato a quello dei sogni. Tra i desideri di David vi sono quelli materiali: possedere un bel giubbotto di pelle, guidare una macchina sportiva, viaggiare su una limousine; ma vi sono anche quelli legati alla sfera emotiva: regalare una rosa ad una bella ragazza, innamorarsi e vedere la mamma felice. Sono più d'uno i momenti in cui David si preoccupa di chi gli sta attorno, segno che egli è capace di provare gratitudine e riconoscenza per la cura e tutte le attenzioni che gli vengono riservate da chi si occupa di lui e di generosità nel voler restituire e ricambiare tanta dedizione e amorevolezza. In una divertente scena in cui Lenny fa guidare una macchina sportiva a David – uno dei desideri presenti nella lista – David stesso esclama: 'Non voglio che tu muoia se faccio un incidente'. È uno dei numerosi momenti che rendono spassoso e nello stesso tempo interessante sul piano dei sentimenti il percorso di vita che Lenny e David compiono assieme. *Conta su di me* è dunque, nella sua sostanziale drammaticità, un film sul coraggio, il terzo tema presente nel titolo del libro, sulla gioia di vivere e sugli aspetti quotidiani che possono mantenerla viva. Tra questi sicuramente possono svolgere una funzione positiva gli oggetti, ma ciò che la vicenda suggerisce quale antidoto maggiormente potente contro l'abbattimento morale è la vicinanza di una persona generativa, ovvero capace di prendersi cura dell'altro in modo autentico e abnegato. David sa che Lenny gli si dedica, obtorto collo, perché ha ricevuto un ultimatum dal padre, che altrimenti gli taglierebbe i viveri, tuttavia coinvolge il suo amico ad esprimere, ma anche a vivere, con profondità, il loro rapporto. In una scena molto intensa David dice a Lenny che gli deve dire le cose 'con l'amore nel cuore'. Il messaggio è chiaro e inequivocabile: David ha bisogno di amore, non certo di facile compassione, né di un rapporto formale, basato unicamente sul soddisfacimento di bisogni secondari come il mangiare, il bere, o lo shopping condiviso. Sempre in relazione al sentimento, David pronuncia un'altra frase degna di nota: «magari il mio cuore non

è a posto, ma il mio cervello funziona ancora bene». David è ben consapevole di quali siano le sue risorse, e pretende, come solitamente ogni malato fa, che lo si rispetti, e, soprattutto, che lo si ascolti e lo si guardi. Nel film risultano infatti assai significativi gli sguardi che i due protagonisti si scambiano; David cerca spesso gli occhi di Lenny perché ha bisogno di rispecchiarsi in un volto che non abbia negli occhi il terrore della morte, come accade comprensibilmente alla sua mamma.

Sono dunque molti i temi e i motivi degni di riflessione e di eventuale conversazione con giovani ai quali si voglia proporre questo film. Oltre a quelli già indicati vi è quello della condivisione del tempo di vita, del non spreco della vita stessa, del tempo a scuola come investimento per il futuro, dell'assunzione di responsabilità, della necessità di non fuggire dalla realtà. Soprattutto si evidenzia il tema del valore e dell'importanza del contatto diretto con chi sta male: la sofferenza ci sta spesso accanto, ma altrettanto spesso non riusciamo, o non vogliamo, vederla. In tal modo evitiamo di relazionarci con essa, perdendo occasioni di cambiamento, che sarebbero opportunità per migliorare la qualità della nostra esistenza in termini di significato e di senso. Nel film compaiono anche alcuni elementi simbolici, degno di nota fra tutti quello di una fiamma di candela posta sotto l'immagine di una piccola paziente deceduta nell'hospice dove si reca David abitualmente. La cura, ma anche il ricordo di coloro che hanno avuto poco tempo per vivere sono legati all'immagine di una fiamma, che evoca una dimensione spirituale che resiste al tempo, e che tiene uniti i vivi ai morti. Altro tema di rilievo è quello delle regole e dei limiti. David, a causa della patologia di cui è portatore, deve sottostare ad una serie di prescrizioni mediche che gli rendono la vita difficile, eppure è grazie all'osservanza meticolosa di quelle prescrizioni che si apre la via a possibilità ed opportunità che altrimenti gli sarebbero interdette. Lo stile di vita di David si contrappone a quello di Lenny, inizialmente disordinato e senza limiti, ed è grazie alla conoscenza di questo giovane paziente che il secondo comincia a comprendere come una vita senza paletti e senza vincoli sia una vita che porta al nulla. Regole e limiti diventano quindi in primo luogo significativi ai suoi occhi, imponendo a Lenny l'assunzione di una necessaria presa di coscienza che il suo impegno deve farsi costante e continuativo, e in secondo luogo fondamentali per l'apprezzamento di una libertà guadagnata, e per questo autentica. A contatto con la sofferenza Lenny cambia profondamente la visione della vita e del suo significato. Non si creda però che il film sia marcatamente cupo, a motivo dello sfondo drammatico della vicenda, tutt'altro. Sono infatti molteplici i momenti, durante la sua visione, in cui ci si diverte, per merito soprattutto di una componente che via via si afferma sempre più come vitale: l'ironia. Se mischiare problemi del tutto seri agli scherzi e alle risate non è un'impresa facile senza

cadere nell'inopportuno o nell'inverosimile, nel film *Conta su di me* questo non accade perché il regista è riuscito a realizzare un equilibrio del tutto apprezzabile, rendendo il film profondo ma con la leggerezza e l'ariosità consona alla giovane età dei protagonisti.

Va però considerato che la vicenda si svolge in un contesto agiato, assicurato dalla ricchezza del cardiocirurgo e di cui può disporre David grazie alla generosità di Lenny: ha a sua disposizione un'ambulanza, può realizzare i suoi sogni anche i più costosi. Considerando che il film con ogni probabilità riflette con buona fedeltà ciò che è realmente accaduto, non bisognerebbe sollevare alcun giudizio. Ma, nel rispetto assoluto della storia e delle persone che l'hanno vissuta, vien da pensare a come si sarebbero svolti i fatti in condizioni economiche più limitate. *Conta su di me* potrebbe indurre a pensare che i sogni si possono avverare e le avversità si possono superare solo attraverso una cospicua disponibilità di denaro. Sicuramente è un tema da discutere e affrontare con i giovani. Dalla vicenda si può prendere spunto per riflettere sulla realtà del volontariato, evocando, a esempio coloro che, in stile Patch Adams, gratuitamente fanno i clowns nei reparti ospedalieri in cui sono ricoverati i bambini, e che, seppur con pochi mezzi, ma con tanto sentimento, portano la loro umanità là dove ce n'è più bisogno.

A conclusione della pellicola, sorpresa inaspettata, intervengono nella vicenda i reali protagonisti della storia che ha ispirato il libro da cui è stato tratto il film: sullo schermo compaiono infatti Daniel Meyr e Lars Amend, rispettivamente il David e il Lenny del film e gli autori del libro *Dieses bescheuerte Herz: Über den Mut zu träumen*. Viene da pensare come la stesura a quattro mani della loro esperienza di condivisione della vita per parecchi anni, ben oltre le aspettative previste dal cardiocirurgo, li abbia aiutati entrambi ad approdare a nuovi significati vitali. Daniel oggi ha vent'anni e la sua storia di amicizia fraterna con Lars continua più affiatata che mai.

# In una Italia, che come una “ruota quadrata” avanza a fatica, si è aperto il velo delle vulnerabilità del nostro Paese, ma è scattata anche la molla energica della sua rinascita. Il 54° Rapporto CENSIS 2020.

RENATO MIONI<sup>1</sup>

Ci ha fatto toccar con mano la nostra drammatica realtà *il 54° Rapporto CENSIS sulla situazione sociale del Paese*<sup>2</sup>.

Un anno colpito dal Covid-19 ha disorientato la generale percezione dello stile di vita degli italiani e la solita lettura della società italiana. Ci ha costretti ad uno stop, improvviso e incerto, del nostro vivere quotidiano. Nella presentazione ufficiale si commentava che oggi il passato non nutre più i nostri sentimenti. Noi siamo quelli che pensiamo di poter essere, ma oggi non lo sappiamo. Siamo un popolo stressato perché non abbiamo un traguardo, una prospettiva. Ci manca il futuro e per questo il presente diventa faticoso, fastidioso. Per di più c'è un problema fondamentale che è la nostra incapacità di rapporto con l'altro. Non c'è ricchezza di rapporti umani e così l'individuo incorpora le proprie ansie che, in solitudine, diventano rancori. Dalla *società rancorosa* di ieri (*“Rapporto 2019”*), se il rancore è diminuito, la rottura delle relazioni resta ed è l'elemento fondamentale da curare. Dunque due sono i livelli di lettura dell'Italia di oggi, che sono stati evidenziati, quello strutturale delle istituzioni e quello culturale delle relazioni, entrambi oggi bisognosi di manutenzione.

Il Rapporto 2020 ce ne dà un'ampia fotografia. Nell'anno della “paura nera” esso ci descrive un'Italia impaurita dalla diffusa pandemia, che ha squarciato il

<sup>1</sup> Professore Emerito Ordinario di Sociologia dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

<sup>2</sup> CENSIS, *54° Rapporto sulla situazione sociale del Paese*, Milano, FrancoAngeli, 2020, pp. 505.

velo su problemi e disagi già radicati, “tra risentimento e speranza, spaventata dai risvolti futuri sull’occupazione e la crescita, con un bisogno immediato e profondo di rassicurazione, di continuità, di ritorno ad una qualche normalità, per andare velocemente verso il futuro”<sup>3</sup>. La nostra società mentre stava sulla via della ripresa, dopo anni di provata resistenza, si trova improvvisamente a riscoprire la sua fragilità, davanti alla quale Giorgio De Rita, attuale Segretario dell’Istituto, sollecita ad un nuovo coraggio dello Stato, non per dare bonus, ma per ridisegnare il futuro. Dopo avere ritrovato compattezza, inusuale per gli italiani, ha prevalso l’affidamento alla politica e alla scienza. Ora però l’attesa si è trasformata in disorientamento. La semplificazione delle soluzioni in emergenza è diventata sottovalutazione dei problemi, si rende quindi necessario un ripensamento strutturale per la ricostruzione nei prossimi dieci anni, come lo fu alla fine della seconda guerra mondiale, richiamandoci al medesimo entusiasmo e alla stessa determinazione.

Su queste premesse si apre tutta la seconda parte del Rapporto, relativa alla società italiana al 2020, prevalentemente orientata all’analisi socio-economica dei fenomeni determinati dalla grave emergenza socioeconomica e socio sanitaria causata dal Covid-19. La struttura dei contenuti, ormai consolidata da decenni, è organizzata in quattro parti: la prima, relativa alle considerazioni generali, a cui segue la caratterizzazione specifica della società italiana oggi, che introduce alla terza parte più particolareggiata dei settori e dei soggetti del sociale distribuiti nei vari capitoli sui processi formativi e la scuola, sul lavoro e le professionalità, sul sistema di welfare, sul territorio e le reti, e infine sui soggetti economici dello sviluppo. La quarta parte infine si concentra sui mezzi e processi relativi alla comunicazione e media, alla sicurezza e cittadinanza. Ognuno di questi temi, dopo appropriate considerazioni introduttive viene studiato nei vari percorsi settoriali aggiornati dal monitoraggio annuale.

Il nostro contributo quindi svilupperà soltanto alcuni aspetti più pertinenti ad una riflessione socio-educativa, secondo una scansione più familiare ai nostri lettori, come:

1. Il peso della pandemia sulla vita degli italiani: suoi effetti e nuovi-vecchi bisogni.
2. Il vuoto di socialità e l’emergenza educativa: Didattica a Distanza (DAD).
3. La costruzione dell’identità personale nell’era bio-mediatica.

<sup>3</sup> *Idem*, XI

## 1. Il peso della pandemia sulla vita degli italiani: suoi effetti e nuovi bisogni

L'epidemia ha squarciato il velo delle *nostre vulnerabilità*. Il 73% degli italiani, con il 79,9% di giovani e l'80,9% dei redditi più bassi, esprime una chiara paura dell'ignoto. Il 77% ha visto modificarsi almeno una dimensione fondamentale della propria vita, lo stato di salute o il lavoro, le relazioni o il tempo libero, corrodendo la nostra tranquillità ordinaria con la drammaticità delle percentuali sempre più pesanti. Lo Stato è apparso come il salvagente nel pericolo più grave, dove la salvezza era affidata ai suoi scienziati, periti ed esperti, e se ne accettava anche nelle sfere più intime della propria vita, una regolazione ferrea, prima d'ora impensata. Tra le "scorie" rimaste si è confermata addirittura la propensione a rinunciare volontariamente alla sovranità personale (57,8%) e ai propri diritti civili in nome della tutela della salute collettiva. Il 38,5% infatti accetta limiti al diritto di sciopero, alla libertà di opinione, di organizzazione, di iscriversi a sindacati e associazioni. "*Meglio sudditi che morti*": è diventata la cultura sociale della sudditanza, che il perdurare della emergenza Covid-19 ha amplificato, insinuandosi come "la più velenosa delle eredità del virus". Il rapporto con la morte si è fatto quotidiano, scatenando aggressività e volontà di repressioni anche con pene severissime (77,1%) per chi non avesse rispettato i canoni del distanziamento, giungendo a preferire le cure ai giovani rispetto agli anziani (49,3%), il carcere per i contagiati che minacciano la salute degli altri (56,6%), e la stessa pena di morte (43,7%, ma il 44,7% tra i giovani). È un rimosso che pulsa di risentimenti e malumori finora indicibili ai più, per le mancate provvidenze sociali e per una relazionalità ferita e lacerata<sup>4</sup>. È la deriva verso il "si salvi chi può", da cui l'animo nostro e la razionalità consapevole deve imparare a difendersi.

Per l'85,8% degli italiani la *crisi sanitaria* ha confermato la vera divisione sociale tra chi ha la sicurezza del posto di lavoro e chi non ce l'ha più, in particolare dove l'aiuto alle famiglie giovani proviene oggi dalle rendite delle pensioni dei nonni (!). Ai 3,2 milioni di "garantiti assoluti", i dipendenti pubblici, si aggiungono 16 milioni di pensionati che si trasformano in veri e propri "silver welfare" per figli e nipoti. Infatti il 50,3% dei giovani, occupati generalmente nel terziario a bassa qualifica e a bassa retribuzione, vivono in una condizione socio-economica peggiore di quella vissuta dai propri genitori. In Italia il 60,7%

<sup>4</sup> *Idem*, pp. 6-9.

è convinto che il ritorno alla crescita sarà lento e difficile, che si sia disincentivato l'avvio di una qualche impresa (40%), ma per il 90,2% sono compromesse soprattutto le persone fragili.

La pandemia ha creato una netta spaccatura anche *nel mondo del lavoro*, distinguendo nettamente tra chi beneficia di garanzie e chi invece è costretto ad arrangiarsi con lavori precari, instabili o per nulla garantiti. Il 53,7% degli occupati nelle piccole imprese infatti vive il proprio posto di lavoro con profonda insicurezza. C'è poi l'universo degli scomparsi, quello dei lavoretti nei servizi e il lavoro nero, stimabile in circa 5 milioni di persone che hanno «finito per inabissarsi senza fare rumore. Infine, vanno considerati "vulnerati inattesi" gli stessi imprenditori dei settori schiantati, i commercianti, gli artigiani, i professionisti rimasti senza incassi e fatturati».

A livello sociale poi l'impatto del virus è stato estremamente divaricante così da ampliare le già conclamate *disuguaglianze* tra ricchi e poveri. Da una parte infatti aumentano sempre più le famiglie con un sussidio di cittadinanza (+22,8%), dall'altra pochi miliardari (40) sono cresciuti sia in numero che in patrimonio. Prova ne sono quelle 80 mila famiglie (pari allo 0,3% del totale) che hanno consumi per più di 10.000 euro al mese e spendono complessivamente 962 milioni di euro, pari alla spesa di 1,3 milioni di famiglie, rispetto a quelle che invece stanno fisse al gradino più basso con meno di 1000 euro di spesa mensile. Si scopre infatti che il 3% degli italiani adulti ha una ricchezza che supera il milione di dollari (circa 840.000 euro) e possiede il 34% delle ricchezze del nostro Paese.

In questo clima di economia paralizzata, dove si fa più forte la differenza tra garantiti e non garantiti (vera frattura sociale dove a pagare sono i giovani e le donne) e le piccole imprese sono senza sicurezza, diventa istintiva la corsa al *risparmio delle famiglie*. Sembra questo l'antidoto più sicuro ai rischi di "uno schianto totale", in vista sia di una prossima emergenza (66%), che di spese inattese (55,1%), o di probabili debiti. Non ci si sente tranquilli sul futuro e si taglia sui consumi più diretti (49,2%)<sup>5</sup>.

Ciò che preoccupa e impensierisce in questa nuova emergenza è la scoperta che l'epidemia non sta causando solo una profonda crisi economica destinata ad ampliare le disuguaglianze sociali, ma sta provocando anche un delicato, cruciale e inedito *distanziamento tra le generazioni* sia in termini di natalità che di valori.

<sup>5</sup> *Idem*, pp. 16-34.

In termini di natalità, si aggrava l'inverno demografico che rischia una generazione zero-figli. Nel 2019 i nati in Italia sono stati 420.170: 148.687 in meno rispetto al 2009 (il 26% in meno). L'esito è un inverno demografico che sta progressivamente rimpicciolendo l'Italia, che nel quinquennio 2014-2019 registra la riduzione di oltre mezzo milione di abitanti: il saldo naturale tra nascite e decessi ha raggiunto nel 2019 il record negativo di 214mila unità, dove la pandemia ha influito per il 40 per cento<sup>6</sup>. Tutto ciò non può che pesare anche sulla potenzialità dello sviluppo economico e della vitalità sociale. Per cui se a livello strutturale servono politiche di più ampio respiro per il rilancio demografico, a livello culturale tutto ciò non può non stimolare urgentemente la rivincita sulla crisi, e una più robusta proposta educativa che la generazione adulta dovrà assolutamente prospettare.

In termini di valori, infatti una più specifica e approfondita indagine CENSIS all'indomani del primo lockdown faceva emergere una pericolosa frattura generazionale a livello di opinioni sull'accesso alle cure: a fronte di un dato medio del 39,2% che riteneva più giusto curare i giovani prima degli anziani, ben il 49,3% (ben dieci punti in più!) poco meno della metà dei *Millennials*, la pensava allo stesso modo.

Infine, non va dimenticato che se si è riscontrato un ampio settore di vulnerabilità a livello della sanità e della copertura regionale assistenziale, un forte sostegno ausiliario è però venuto dai soggetti del ***non profit e del terzo settore*** nell'espressione di un volontariato generoso, organizzato e maturo.

La sua presenza, fatta di 350.492 istituzioni, in cui operano 844.775 dipendenti, accanto a 5.174.000 (dato ISTAT 2019) di volontari, ha svolto un ruolo strategico in questa fase cruciale, che veniva espressa nelle forme più varie: nella distribuzione di generi di prima necessità alle fasce più deboli, in varie forme di assistenza prevalentemente da remoto, che sono andate dal supporto psicologico ai tutorial, al supporto scolastico e alle prestazioni domestiche. Si stimano attorno a 800 mila le persone che si sono attivate nella prima fase dell'epidemia, per il controllo del territorio e nelle tante situazioni di difficoltà legate alle restrizioni sociali ed economiche. Tutto ciò ha accelerato anche inediti processi di innovazione attraverso le nuove tecnologie in attività prima sconosciute o marginali<sup>7</sup>.

<sup>6</sup> Il tutto è confermato anche dal *Report* del Censimento ISTAT 2019, dove la popolazione rimane al di sotto dei costanti 60 milioni degli anni precedenti; l'aumento dell'età media dal 2011 ad oggi è passata da 43 a 45 anni e la percentuale degli ultra45enni sale al 53,5%. In otto anni l'indice di vecchiaia è balzato al 180% (5 anziani per ogni bambino) con un aumento di 42 punti.

<sup>7</sup> *Idem*, pp. 40-43.

## 2. La trasformazione della socialità e l'emergenza educativa: la "Didattica a Distanza" (DAD)

Il settore che più di tutti ha subito la rivoluzione dei comportamenti individuali è stato sicuramente *internet*, che ha aumentato il suo traffico, anche del 70%, sia nelle relazioni sociali, che nel lavoro produttivo, che nella Didattica a Distanza (DaD) per gli studenti. L'emergenza a sorpresa ha positivamente incrementato la trasformazione digitale snellendo vecchie procedure burocratiche e trovando nuove forme di lavoro, sia quello *in remoto*, che in presenza, che nello *smart working*.

Milioni di utenti si sono appoggiati online per continuare *le proprie attività*, a frequentare i corsi scolastici e universitari: l'80% degli studenti italiani (6,7 milioni) ha seguito lezioni a distanza, (anche se il 30% ha accusato difficoltà di varia natura, specie di carattere psicologico). Il 56,4% degli occupati ha potuto continuare il proprio lavoro da remoto; 3,5 milioni in *smart working* anche in via non emergenziale; 8,7 milioni di persone ha interagito per la prima volta con la Pubblica Amministrazione; il 71,7% delle famiglie ha effettuato acquisti on line, o fatto spese a domicilio (circa un terzo), o usato l'*home banking* (16 milioni). Ci si è serviti dei social network per *mantenere le relazioni con i propri parenti* e amici attraverso i sistemi di videochiamata: 43 milioni (l'84% dei maggiorenni). Se ne è incrementato l'uso per l'intrattenimento (26,7 milioni), con dirette streaming o aumentando l'uso di piattaforme (Netflix, YouTube, Amazon Prime Video, Tim Vision)<sup>8</sup>, registrando il passaggio da un'utenza prevalentemente professionale ad un pubblico domestico assai variegato, così da accelerare anni di sperimentazioni e di sensibilizzazione dell'opinione pubblica. Attraverso tutte queste modalità il digitale sta trasformando e operando una vera rivoluzione culturale in molti ambiti della vita collettiva, proponendo modalità di svolgimento diverse dal passato sia nella dimensione relazionale interpersonale che in quella didattica.

La remotizzazione delle relazioni ha visto almeno un quarto della popolazione andare in sofferenza. Sono diventate evidenti le incomprensioni, l'impossibilità di usare il linguaggio del corpo, la difficoltà di creare la necessaria empatia nei rapporti, il suo perdurare "soprattutto tra i giovani 18-34enni (33,5%) che a differenza degli ultra65enni (17,8%) dopo un iniziale entusiasmo si sono stancati di fare e ricevere videochiamate" per effetto del logoramento imposto dalla necessità<sup>9</sup>. Non va sottaciuto però che sono emerse non poche criticità anche

<sup>9</sup> *Idem*, p. 80.

<sup>8</sup> *Idem*, pp. 75-83.

nelle fasce più anziane della popolazione, dove il 32% si è sentito ancor più isolato ed escluso dal mondo digitale per mancanza, purtroppo, di competenze informatiche di base, che ne hanno tristemente aggravato il confinamento.

La “remotizzazione della didattica” è diventata essa stessa un punto cruciale, che ha messo in evidenza (fortunatamente!) come la scuola non può essere soltanto istruzione, apprendimento cognitivo e informazione, possibile a farsi anche attraverso un computer, ma anche azione formativa che va ben oltre la pura didattica, perché essa comporta educazione, socializzazione, apprendimento significativo e vita di relazione. Si è preso atto infatti che stare davanti ad un computer per ore e ore non può essere assolutamente considerata una soluzione utile, ma solo emergenziale. Infatti nessun Paese dell’Europa l’aveva prevista nei suoi piani educativi prima dell’insorgere della pandemia. Si è reso così ancora più evidente che la scuola in presenza diventa una urgenza non solo per i bambini e gli adolescenti, ma anche per i giovani delle classi superiori. La DAD, se per un verso può trasmettere competenze e processi di apprendimento, e in qualche caso facilitare le famiglie per una consistente parte della giornata nei compiti di assistenza e cura dei figli, ha chiaramente evidenziato che tale soluzione lo rende ancor più difficile e non può durare a lungo. Anzi da un punto di vista sociale amplifica enormemente le differenze di classe già fin troppo esasperate tra quegli studenti, che dispongono di case ampie, sono dotati di tecnologie informatiche e telematiche adeguate, rispetto a quelli che ne sono privi, come si riscontra in molte delle famiglie italiane.

In termini più espliciti il CENSIS riporta che per l’82,1% dei dirigenti scolastici, le insufficienti dotazioni tecnologiche di connettività e di familiarità del loro uso sia nelle scuole che nelle famiglie italiane stanno costituendo un ostacolo al pieno funzionamento della DAD; e nel 74,8% dei casi ciò ha ampliato il gap di apprendimento tra gli studenti, specie tra quelli con Bisogni Educativi Speciali (53,6%), anche se «il 95,9% è molto o abbastanza d’accordo sul fatto che la DAD» sia stata «una sperimentazione utile per l’insegnamento»<sup>10</sup>.

Anche l’ISTAT recentemente ha rilevato che nel periodo 2018-2019 ben il 33,8% delle famiglie non aveva un computer o un Tablet in casa, mentre solo il 22,2% delle famiglie possedeva un dispositivo per ogni suo membro. Il dato è ancor più allarmante per il Mezzogiorno, dove il 41,6% delle famiglie è senza computer in casa e solamente il 14% ha a disposizione un Pc per ciascun componente. Infatti rispetto all’età, sono il 12,3% i ragazzi tra i 6 e i 17 anni che non hanno un computer a casa, e solo due adolescenti su tre (14-17 anni) sono

<sup>10</sup> *Idem*, pp. 102-109.

quelli che usano abitualmente Internet o possiedono competenze digitali di base, mentre solo tre su dieci (vale a dire circa 700mila ragazzi) hanno competenze di alto livello. Possedere oggi queste competenze digitali è fondamentale per gli studenti, che durante il *lockdown* hanno dovuto sospendere la frequentazione scolastica. Ad aggravare la situazione sono inevitabilmente cresciuti ancor più il tasso di povertà culturale e l'abbandono scolastico, laddove esistono situazioni di arretratezza economica ed educativa.

Un'indagine di "*Save the Children*", infatti, su un campione di giovani tra i 14-18 anni, stima che almeno 24mila studenti delle superiori potrebbero trovarsi a rischio di abbandono prolungato a causa delle assenze estese. Nella stessa indagine il 28% dichiara che dall'inizio della pandemia almeno un compagno ha smesso di frequentare la scuola; il 46% pensa che questo sia un anno sprecato; più di uno studente su 3 si sente impreparato e il 35% deve recuperare più materie dell'anno scorso. Stanchezza (31%), incertezza (17%) e preoccupazione (17%), irritabilità (16%), ansia (15%), disorientamento (14%), nervosismo (14%), apatia (13%) sono stati osservati come i principali stati d'animo che questi giovani dichiarano di vivere oggi. Più di un ragazzo su tre (35%) ritiene che la propria preparazione scolastica è peggiorata. Uno su quattro deve recuperare materie e, tra questi il 23% accumula insufficienze in tre o più materie. Quasi 4 ragazzi su 10 dichiarano che il periodo a casa da scuola stia avendo ripercussioni negative sulla propria capacità di studiare (37%) e più di 1 su 4 sul proprio rendimento scolastico (27%). A preoccupare per tali effetti si aggiunge il fatto che, se l'85% degli intervistati afferma di aver scoperto l'importanza di relazionarsi "in presenza", di uscire con gli amici e la necessità di andare fuori, per più di 1 su 5 questi disagi rimangono un pesante fardello, che rimuginato nel proprio intimo, non condiviso con nessuno, diventa a sua volta una fonte potenziale di ulteriori danni, soprattutto di tipo psicologico<sup>11</sup>.

### **3. La costruzione dell'identità personale nell'era bio-mediatica**

Benché il Covid-19, abbia creato una specie di bolla e di vuoto, di arresto nella vita sociale, lo sviluppo degli adolescenti e delle nuove generazioni, procede tuttavia inesorabilmente, lasciando effetti ancora non valutabili, ma im-

<sup>11</sup> SAVE THE CHILDREN, *I giovani ai tempi del Coronavirus*. <https://www.savethechildren.it/.../i-giovani-ai-tempi-del-coronavirus>, (8 gennaio 2021).

mancabilmente certi sulle varie dimensioni psichiche della loro personalità: da quelle più evidenti come le competenze digitali<sup>12</sup>, a quelle professionali<sup>13</sup>, a quelle intellettuali, alla socialità, relazionalità, nuove abitudini di vita<sup>14</sup>, valori ed eticità, un patrimonio di dinamica sociale e personale che sembra subire una sorta di raffreddamento e rafforzare invece un deplorabile individualismo serpeggiante.

Sui processi poi di integrazione dei dispositivi digitali nella vita personale di ognuno l'epidemia ha impresso una accelerazione fortissima ed impensata. "Il 2020 è stato l'anno della crescita del remoto, del digitale e del virtuale, nel lavoro, nella scuola, nelle relazioni interpersonali. E tali cambiamenti della domanda di informazione e di intrattenimento hanno finito per rappresentare un *boost* nell'uso di massa delle piattaforme digitali, che si è accompagnato ad un significativo incremento delle audience per le tv"<sup>15</sup>. Già prima si era assistito ad una fruizione selezionata e personalizzata dei contenuti. Ora più che mai si è passati alla *transmedialità* degli strumenti, con le più varie forme di ibridazione specie nella Tv, nel pc, nei tablet e smartphone, diventati capaci di cogliere ciò che si vuole, quando se ne sente il bisogno, da qualunque fonte provenga, interamente o per frammenti: tutto ciò è stato reso possibile attraverso i *personal media*, ubiquitari e tascabili. La loro presenza in ogni momento della giornata non ha fatto che rafforzare il meccanismo della disintermediazione digitale tra bisogni e loro soddisfazione, nonché mettere in crisi le tradizionali distinzioni tra i processi di formazione dell'autocoscienza personale e gli strumenti della comunicazione.

A questo punto il Rapporto si pone una domanda dai risvolti piuttosto inquietanti: "Se nell'era bio-mediatica i media non sono più un mezzo per arrivare alle cose, ma sono essi stessi le cose, e se la diffusione dei media personali, la disintermediazione digitale, la bio-medialità hanno cambiato il modo di rapportarsi alla realtà circostante, in base a quali modelli oggi si costruiscono le identità individuali e collettive?"<sup>16</sup>.

Al centro della comunicazione si colloca l'individuo. Dal punto di vista soggettivo ciascuno ha l'impressione di poter attingere a qualunque fonte disponibile per raggiungere i suoi scopi. Tutto, però, diventa fluido: i confini tra reale e virtuale sfumano così come la differenza tra i media (*social* e *personal*) che ci avvicinano alle cose e le cose stesse. Questa è la bio-medialità. Essa avvia nuove

<sup>12</sup> CENSIS, *54° Rapporto sulla situazione sociale del Paese...* pp. 125-129; 279-288; 379-388.

<sup>13</sup> *Ibidem*, pp. 171-175.

<sup>14</sup> *Ibidem*, pp. 298-304.

<sup>15</sup> *Ibidem*, p. 411.

<sup>16</sup> *Ibidem*, p. 413.

modalità in processi complessi e articolati, come quelli di costruzione dell'identità, di acquisizione del senso di appartenenza alla propria comunità, di formazione delle convinzioni sociali, politiche, etiche e nella formazione delle aspettative per il futuro.

Tali dinamiche agiscono su più livelli e non necessariamente in modo lineare. Rispetto agli altri presentano una capacità superiore di creare mondi virtuali in grado di operare concretamente in quello reale, confondendo la capacità di distinguere gli uni dagli altri. Tutto diventa liquido. "Poiché nessuna tecnologia è neutrale, conclude il CENSIS, le tecnologie della comunicazione digitale non cambiano solo il modo di stare al mondo: cambiano il mondo stesso. Non sono un tramite. Sono oggetti che si fondono con i modi stessi attraverso i quali stiamo diventando esseri bio-mediatici"<sup>17</sup>.

Ma allora non si può fare a meno di domandarci: con quali conseguenze? Per la persona? Per la società? Per le istituzioni? Per la vita sociale? E, soprattutto, in rapporto all'educazione delle nuove generazioni? Sono interrogativi ineludibili, con cui però è necessario che ogni educatore si confronti. Tanto più che la comunicazione diventa sempre più complicata/semplificata sia nei contenuti che nei mezzi di diffusione, per i quali i produttori diventano sempre più elastici nel loro uso, miscelando audio e video, con piattaforme di vario genere.

In questa complessa liquidità, l'educatore deve tenere conto che *l'età* resta uno spartiacque. Se nella piramide dei mezzi dei più anziani al vertice primeggia la televisione (96,5%) seguita a lunga distanza dai quotidiani (54,6%), dai periodici (52,2%), al di sopra ancora di internet (42%) e smartphone (38,2%); tra i più giovani invece emerge una diversa piattaforma di strumenti. Tra i 14-29enni primeggia internet (90,3%), i social media (86,9%) e il telefono cellulare (89,8%) è pari alla tv (89,9%). A ciò si aggiunge però una "novità che, se finora erano stati i più giovani i principali utenti dei media, nel 2019 sono stati superati dai 30-40enni"<sup>18</sup>.

È stato sconvolto anche il modo tradizionale con cui si formano le visioni della realtà, la produzione dei valori di riferimento per le proprie scelte e la creazione della stessa identità personale. Lo si può verificare dall'indice di influsso che hanno i *personal* media sulla formazione della propria identità. Il CENSIS ha cercato anche di misurarne l'impatto arrivando a concludere attraverso punteggi differenziati che la loro forza risulta molto più alta nella fascia dei 30-44enni (56,9 su una scala di 0-100) rispetto ai più giovani (53,9), e ai più istruiti (51,7), in confronto a quella molto bassa rilevata tra i più anziani (15,4).

<sup>17</sup> *Ibidem*, p. 413.

<sup>18</sup> *Ibidem*, pp. 420-422.

Decisivo per la formazione della propria identità è risultato il fattore **famiglia** (76,3%). Mentre vi influisce il fattore genere, predominante più fra le donne (78,9%) che tra gli uomini (73,7%), non produce molta differenza il livello di istruzione: tra i meno istruiti (75,8%) rispetto ai diplomati e laureati (76,9%). Il fattore età è molto più influente invece per gli ultra60enni (83,5%) rispetto ai 30-44enni (70,4%).

Tra gli altri fattori, determinanti la formazione della propria identità, sono emersi in misura discreta anche la coscienza di essere italiano (39,9%) e il territorio in cui uno è nato (37,3%). Nel primo caso, esso è molto più forte tra gli ultra45enni (46,7%) che tra i più giovani (14-44enni: 35%). Nel secondo caso il territorio in cui si è nati diventa molto più identitario per gli ultra 65enni (41%) che non tra i più giovani (36,2%), più tra i diplomati e i laureati (41,4%) che non tra i licenziati dalla scuola media (33,7%). Lo stesso andamento lo si ritrova anche nei confronti della fede religiosa: più presente tra le donne (21,2%) che tra gli uomini (13%); fra gli ultra65enni (26,3%) più che tra i 14-29enni (11,8%).

In tutti i casi con i *personal media* si registra una forte integrazione, che crea delle vere e proprie comunità virtuali, molto più che nel passato, specialmente tra i soggetti più istruiti (rispetto al proprio territorio -41,4%- e all'identità nazionale al 37,4%). Lo stesso si ripete tra i 14enni-29enni (37,5%) e fra i 30-44enni (35,3%), tra chi vive nei centri urbani medi (41,9%) e quelli grandi (40,8%).

Gli strumenti digitali consentono di entrare facilmente in contatto con tutto il mondo, ma anche di ridimensionare in qualche modo il proprio atteggiamento e senso di appartenenza nei confronti dell'Europa. Se il 43% della media Ue nutre fiducia nelle istituzioni comunitarie, in Italia vi è solo il 31% che le sia favorevole, mentre il 41,7% esprime sentimenti negativi. (*Siamo nel dicembre 2020, oggi con il Governo Draghi, le percentuali sono molto diverse!*). Sembra invece affermarsi sempre più l'embrionale (per ora!) categoria sociale di "comunità virtuale", formata dalla rete delle proprie amicizie creata sui social network. Essa è già presente nell'11,7% dei casi. Questo nuovo e progressivo fenomeno non è però privo di conseguenze. Esso infatti sta mettendo in questione sia il senso di appartenenza psicologicamente inteso, che la definizione degli stessi confini di "comunità di appartenenza". Nel 69% dei casi (per gli ultra 65enni: 76,8%) rimane ancora costituita dalle persone reali frequentate quotidianamente.

Infine in questo tempo di drammatiche fibrillazioni politiche, ("dove non tutti hanno la consapevolezza di quanto l'esposizione ai media determini i propri orientamenti politici"<sup>19</sup>) non può essere sottaciuto l'affermarsi (preoccupante)

<sup>19</sup> *Ibidem*, p. 427.

di un nuovo desiderio di democrazia diretta che raggiunge il 52,6% (*sovranismo*), e la ritenuta irrilevanza del voto per un terzo di italiani che considerano inutile lo stesso “andare a votare” (32,8%).

Opportunamente, conclude il CENSIS, va preso atto che “questi media rispetto agli altri presentano una capacità superiore di creare mondi virtuali in grado di operare concretamente in quello reale, confondendo così la capacità di distinguere questo da quelli”<sup>20</sup> in una miscela confusa e particolarmente ibridata. Sta per nascere l’idea, non irriuale, che virtuale e reale stiano identificandosi.

## 4. Conclusione

La pandemia, accompagnata dalla realtà del Covid-19 e il conseguente lockdown, è stata la “bestia nera” che ha orientato tutto il Rapporto, punto di riferimento esplicito o implicito per ogni argomento esaminato.

Però emergente tra le righe si respira anche un’altra aria, e cioè la coscienza insieme alla determinazione che il Paese non può restare immobilizzato dal “*Nulla sarà come prima*”, né intrappolato in parole che enfatizzano un impegno generico di ricostruzione, come resilienza, mobilità sostenibile, digitalizzazione, rete unica ultraveloce, economia verde, investimento sui giovani. È necessaria un’azione pubblica capace di assicurarne i rischi, affrontando il tema della qualità, iniettando nei circuiti economici le riserve finanziarie, accumulate dal passato e sostenute oggi anche dagli aiuti dell’UE (il grande piano europeo *Next generation Eu*), che devono essere resi intelligentemente generativi di coesione sociale, nei vari circuiti della società.

Molto opportunamente il Rapporto sollecita tutti a superare il “cupo e pigro pessimismo, fecondato dai vincoli e dai ritardi strutturali del nostro Paese” e partire invece nella direzione giusta, per riprendere l’iniziativa e osare la sfida della normalità, che passa attraverso la necessaria attuazione di un nuovo cronoprogramma per la ripresa e lo sviluppo. Il nostro Paese deve risentire nuovamente il richiamo a “rimettere mano all’aratro”, si osserva, senza volgersi indietro, guardando e gestendo il solco, “arando diritti”, soprattutto nel campo della scuola, della sanità e del territorio. “Serve una consapevole e trasparente azione della mano pubblica a sostegno della capacità dei corpi intermedi di attuare una vera progettazione collettiva, che di fronte alle interessate spinte soggettivistiche contrapponga l’azione forte dell’intermediazione”<sup>21</sup>. È necessa-

<sup>20</sup> *Ibidem*, p. 427

<sup>21</sup> *Idem*, pp. XX-XXV.

rio che gli investimenti per la salute dell'economia siano agganciati ad una solida base etica, culturale e sociale su cui poggiare la risalita della nostra società. Il rischio però è che si crei un andamento "schizofrenico" tra la programmazione di continui aiuti economici "a pioggia", immediati su base quantitativa e invece una visione di lungo termine solidamente ancorata a riflessioni di ordine etico-sociale-economico.

La scuola innanzitutto ha bisogno, non solo degli aiuti economici per la remunerazione degli insegnanti e il consolidamento delle strutture architettoniche, ma soprattutto di impegno nell'urgenza educativa della formazione e dell'istruzione delle giovani generazioni, troppo provate dalla pandemia sia nei processi di apprendimento e di didattica, che nella socialità e relazionalità della presenza fisica interpersonale, amicale con i coetanei costantemente rimotivati. Il venir meno della didattica-in-presenza favorisce, in mancanza di un "filtro educativo e riflessivo" rappresentato dagli insegnanti e dai compagni, i rischi distorsivi di una formazione acritica e semplicistica che trova nella rete il suo maggior diffusore virale, andando a sostituirsi al sapere-cultura, creando quella che ora da più parti viene chiamata "povertà vitale".

"L'emergenza diventa così sempre più pesante da gestire e le sue conseguenze appaiono serissime, osserva il sociologo-demografo A. Rosina, e chi ne paga il prezzo maggiore sono i giovani, messi ai margini dei percorsi di formazione e di lavoro. Le ricerche internazionali, documentate nel Rapporto del gruppo di esperti su "*Demografia e Covid-18*", istituito presso il Dipartimento per le politiche della famiglia, confermano quanto più sopra è stato complessivamente rilevato.

Al di là di tutto ciò, rimarrà tuttavia sempre sul tappeto il grave problema del recupero di questa generazione in termini di formazione e di educazione. Se oggi, per la situazione sanitaria, il rapporto con la famiglia è diventato tra i suoi componenti necessariamente molto più intenso, sia fisicamente che essenzialmente, urge la necessità che esso sia sempre più sostenuto, qualificato e pertinente. Oltretutto, ciò viene richiesto anche dai giovani stessi, che, nel quadro dei loro valori di vita, considerano la famiglia primaria e fondamentale. Ad essere chiamati in causa quindi sono proprio i *genitori e la famiglia*, i primi coinvolti a gestirne i processi, e sui quali va posta tutta l'attenzione, la cura, la progettazione e il sostegno delle Amministrazioni locali.

Se l'emergenza Covid-19 oggi deve primariamente richiamare tutti alla difesa della salute e al recupero economico oltre che igienico-sanitario, non deve essere dimenticata la sempre più urgente necessità della formazione dell'uomo nuovo (*emergenza educativa*) e del suo nuovo porsi di fronte alla realtà, alla vita, ai valori, agli ideali, per il tempo che ci aspetta. La nostalgia non dovrà farci indugiare in tattiche opportunistiche, né fare velo alla realtà e alla ricostruzione

nella quale impegnarsi. Non si tratta solo di rimettere in ordine i cocci sparsi, ma di affrontare la ricostruzione del futuro, con quello spirito che ha accompagnato la ripresa dell'Italia alla fine della seconda guerra mondiale. Oggi a differenza di ieri ci si può avvalere anche del formidabile contributo della tecnologia e dei nuovi processi da essa innescati, senza perdere di vista quella stella ideale, che, parafrasando diversamente Musil, deve sempre rimanere brillante e indiscutibile, e cioè "*l'uomo di qualità*"<sup>22</sup>.

<sup>22</sup> MUSIL R., *L'uomo senza qualità*, Milano, Mondadori, 1992.

# Schede sui principali Rapporti

GUGLIELMO MALIZIA<sup>1</sup>

## Chiamati a insegnare Il XXII Rapporto 2020 sulla Scuola Cattolica in Italia

*Il Rapporto che qui viene presentato, il 22° della serie, si occupa di una problematica centrale per le Scuole Cattoliche quella del ruolo chiave che gli insegnanti hanno di farsi mediatori di un particolare progetto educativo. Benché dai vari interventi emerga una valutazione nel complesso soddisfacente dell'azione educativa dei docenti, tuttavia non si possono negare le carenze della loro formazione iniziale e di quella in servizio sul piano della sintesi fede, cultura e vita. Il Rapporto pertanto mira ad avanzare proposte efficaci e realistiche per oviare a tali criticità.*

Se è vero che lo studente occupa il centro del progetto educativo di ogni scuola, non si può negare che gli insegnanti ne costituiscono il *motore* principale che muove tutta l'azione educativa<sup>2</sup>. Questo vale in particolare per la Scuola Cattolica che ha per modello e come Maestro lo stesso Gesù Cristo. Pertanto non stupisce che il CSSC si sia occupato costantemente degli insegnanti con, però, prospettive diverse e nel presente Rapporto il tema di fondo è quello della realizzazione della sintesi tra *fede, cultura e vita*, la finalità specifica delle Scuole Cattoliche che, però, viene affrontato, facendo ricorso a un filtro particolare: la funzione dei docenti quali mediatori di tale sintesi; questo approccio alle tematiche vuole orientare i contenuti del volume in una direzione concreta ed evitare la disamina di concetti astrattamente considerati.

### 1. Formazione e ruolo degli insegnanti a confronto con fede, cultura e vita

La prima domanda da porsi è che cosa *significhi* realizzare la sintesi tra *fede, cultura e vita* e a quale componente della comunità di Scuola Cattolica spetti

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

<sup>2</sup> Cfr. CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Chiamati a insegnare. Scuola Cattolica in Italia. Ventiduesimo Rapporto, 2020*, Brescia, Scholé/Editrice Morcelliana, 2020, pp. 284.

principalmente farlo. Al riguardo va subito precisato che non si tratta di attuare una relazione circolare fra i tre poli, ma piuttosto di avviare una duplice sintesi da una parte tra *cultura e fede* e dall'altra tra *fede e vita*. È chiaro che tra questi due rapporti la fede svolge il ruolo di cerniera.

Fra le due sintesi quella tra *fede e vita* riguarda la Scuola Cattolica in quanto oggetto ecclesiale perché tutta l'attività della Chiesa è mirata a illuminare la vita dei credenti per mezzo della fede. Ne segue che in questo caso l'azione della Scuola Cattolica coincide con quanto la Chiesa compie mediante l'evangelizzazione.

L'altra sintesi, quella tra *fede e cultura*, è più tipica della Scuola Cattolica poiché essa, come qualsiasi scuola ha come suo obiettivo l'insegnamento critico e sistematico della cultura in vista dello sviluppo integrale della personalità dei suoi allievi, ma al tempo stesso si distingue per doverlo fare nel quadro della concezione cristiana del mondo. Indubbiamente la cultura va intesa in tutte le sue dimensioni, non solo quelle fisiche, intellettuali, volitive, professionali e morali, ma anche quelle spirituali e religiose. L'apporto che la Scuola Cattolica dà all'evangelizzazione della cultura non consiste semplicemente nel conferire una etichetta formale o nell'aggiungere al curriculum ordinario qualche tematica religiosa e la partecipazione alla celebrazione di una messa e di qualche altra preghiera, ma fornisce il fondamento all'azione educativa e didattica quotidiana degli insegnanti che costituiscono i mediatori determinanti della trasmissione della cultura e della sua interpretazione cristiana.

Al fine di poter svolgere con successo la missione menzionata sopra, il volume in esame offre una descrizione molto valida dell'*identità dell'insegnante di Scuola Cattolica*. In concreto vengono anzitutto indicate quattro coordinate: l'insegnamento deve essere focalizzato sull'allievo e svolto con uno spirito di servizio; la sua finalità principale consiste nella crescita della persona; bisogna poi che i docenti abbiano una concezione precisa e valida dei compiti e del funzionamento della scuola; più specificamente si richiede a chi opera nella Scuola Cattolica di realizzare in maniera piena le caratteristiche che ne costituiscono il valore aggiunto.

Inoltre, si raccomanda che tale insegnante presenti uno *stile di fondo* specifico. Si tratta infatti di essere capace di operare in maniera progettuale, di manifestare un atteggiamento accogliente, di dimostrarsi professionista autorevole e di essere in grado di accompagnare i propri allievi in maniera efficace. Deve essere chiaro che a un docente di Scuola Cattolica non è sufficiente essere un bravo insegnante, ma deve possedere alcune caratteristiche specifiche quali: condividere gli orientamenti fondamentali che guidano il progetto educativo di Scuola Cattolica; formare l'allievo in tutte le sue dimensioni, includendo anche la crescita nella fede cristiana; essere un educatore appassionato dei suoi studenti. In breve si può senz'altro affermare che deve curare non solo le sue co-

noscenze e competenze professionali, ma anche e in primo luogo le sue caratteristiche personali in modo che siano consonanti con quelle della Scuola Cattolica. Diventa, perciò, decisiva la loro formazione iniziale e in servizio e nella sezione successiva si passerà a descriverne la situazione attuale attraverso i risultati di una ricerca che si è svolta tra il 2019 e il 2020.

## 2. Gli insegnanti di Scuola Cattolica nel confronto tra più ricerche

Come si è detto all'inizio, il CSSS ha trattato più volte il tema degli insegnanti di Scuola Cattolica e tra l'altro con due ricerche di carattere nazionale, una nel 2006<sup>3</sup> e un'altra in occasione del presente rapporto: si è pensato, pertanto di metterle a *confronto*. Certamente, non si è potuto fare un paragone puntuale, sia perché la prima è più estesa della seconda, avendo come oggetto non solo il contributo degli docenti di Scuola Cattolica a realizzare nell'insegnamento la sintesi tra *fede cultura e vita*, ma anche il loro intero profilo e comprendendo pure i formatori della Formazione Professionale di ispirazione cristiana, sia perché quella del 2006 si basa su un campione statisticamente rappresentativo, mentre il campione del 2020 è solo socialmente rappresentativo<sup>4</sup>. Nonostante ciò, è stato possibile un confronto tra andamenti generali; si è cercato, inoltre, di estendere il paragone a una indagine contemporanea su tutti gli insegnanti della scuola italiana<sup>5</sup>.

Un ambito in cui non si riscontrano diversità sostanziali tra gli insegnanti del 2006 e quelli del 2020 è l'area delle *informazioni anagrafiche*. La più gran parte di loro è costituita da donne, laiche, che vivono al Nord e che hanno un'anzianità di servizio di circa dieci anni. L'unica differenza rilevante riguarda

<sup>3</sup> Cfr. tra l'altro CSSS-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Il ruolo degli insegnanti nella scuola cattolica. Scuola Cattolica in Italia. Ottavo Rapporto*, Brescia 2006; CICALTELLI S. (a cura di), *Il profilo degli insegnanti di Scuola Cattolica*, in CSSS-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Dieci anni di ricerche (1998-2008). Scuola cattolica in Italia*, Brescia, La Scuola, 2008, pp. 93-120.

<sup>4</sup> Anche se i componenti dei campioni intervistati non si distribuiscono in maniera casuale, tuttavia, tenuto conto del loro numero e della correttezza scientifica del disegno di analisi e della precisione nella sua attuazione, lo si può considerare comunque rappresentativo, se non statisticamente, almeno socialmente; perciò, dai risultati è possibile trarre, con la necessaria prudenza, generalizzazioni accettabili. Cfr. FRUDA L., *Strategie e tattiche di selezione dei casi*, in CANNAVÒ L. - L. FRUDA (a cura di), *Ricerca sociale. Dal progetto dell'indagine alla costruzione degli indici*. Vol. I, Carocci, Roma 2007, pp. 127-179.

<sup>5</sup> Cfr. ARGENTIN G., *Gli insegnanti nella scuola italiana. Ricerche e prospettive di intervento*, Bologna, Il Mulino. 2018.

l'età che aumenta, anche se non di molto; nonostante ciò, esse risultano più giovani rispetto alla totalità del corpo docente dell'Italia. Il confronto con quest'ultima evidenzia, in aggiunta, una percentuale più elevata, anche se di poco, di uomini nella Scuola Cattolica e soprattutto un'opzione più diffusa per l'insegnamento come scelta di vita in vista della crescita personale e culturale propria e degli allievi.

Quanto poi alle caratteristiche socio-culturali e religiose, si può affermare che in entrambe le ricerche la grande maggioranza degli insegnanti fonda la sua attività professionale su una piattaforma valoriale e vocazionale solida e sull'impegno a contribuire all'educazione cristiana degli studenti, e ambedue le dimensioni concorrono ad alimentare la soddisfazione che essi provano nell'operare in Scuole Cattoliche. Tale andamento positivo non può nascondere il dato della diminuzione nel tempo della quota dei docenti favorevoli che scende dall'80-85% circa a una percentuale oscillante tra un terzo e i tre quarti quasi. Inoltre, come nel 2006, così anche nel 2020, si riscontra una porzione minoritaria che però è cresciuta da meno di un quinto a una quota compresa tra un quinto e un terzo e che si caratterizza per "labilità identificatoria", fatta di un misto di credenza senza pratica e in pochi casi anche di non credenza e di una scelta della Scuola Cattolica motivata soprattutto da ragioni opportunistiche; la loro presenza è più diffusa nella secondaria di I e II grado, tra i più giovani e nell'Italia Centrale e, se ci si limita alla soddisfazione di operare in una Scuola Cattolica, tale valutazione è più diffusa nella scuola dell'infanzia. La crescita di questa porzione del corpo docente, se non deve oscurare la condizione molto positiva della più gran parte, non va però ignorata e reclama interventi adeguati soprattutto nella formazione iniziale e in servizio degli insegnanti.

Un altro segnale importante di miglioramento nel tempo si riscontra al riguardo dei titoli per insegnare che possiedono i docenti: nella primaria si raddoppiano quasi i laureati e diminuiscono di una cifra simile i diplomati e i primi continuano ad essere sostanzialmente la totalità nella secondaria di I e II grado; probabilmente, il calo dei primi che si registra nella scuola dell'infanzia va attribuito al passaggio delle educatrici giovani verso lo Stato o gli Enti locali. Un altro andamento favorevole va identificato nell'aumento tra il 2006 e il 2020 dell'apprezzamento della *formazione iniziale dei docenti*. Quanto a quella *in servizio*, è positiva la diminuzione della domanda di attività di formazione riguardo alle metodologie didattiche, mentre preoccupa che la percentuale di quanti richiedono un aggiornamento su temi religiosi rimanga bassa nel tempo. Un altro andamento favorevole consiste nella riduzione del ricorso alla lezione frontale, benché resti ancora elevato. Il paragone con il corpo docente dell'Italia riguarda solo la formazione in servizio e i due universi evidenziano trend comuni, cioè una partecipazione elevata alle relative offerte e la predominanza della domanda

di preparazione sulle prassi didattiche che rivela le carenze della formazione iniziale di entrambi i gruppi.

I tratti *identitari* della Scuola Cattolica su cui convergono le due ricerche sono: la creazione di un ambiente comunitario con percentuali alla pari nel 2006 e nel 2020 (intorno alla metà degli intervistati), l'attenzione alla domanda delle famiglie (sostenuta da minoranze che diminuiscono nel tempo). Le differenze riguardano la maggiore attenzione alla funzione di servizio pubblico della Scuola Cattolica riscontrata nel 2006, mentre nel 2020 si sottolineano maggiormente le dimensioni relazionali e religiose. Le ragioni della preferenza della Scuola Cattolica sono l'ambiente di cui ci si fida e che piace (maggiormente nel 2006), la centralità dell'educazione alla fede e dell'educazione della persona che oscillano nel primo caso verso la diminuzione passando dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di I grado e nel secondo verso la crescita. Anche i punti di forza vedono delle notevoli convergenze tra il 2006 e il 2020 su tre aspetti quali l'educazione dei singoli alunni, la qualità degli insegnanti e la crescita della comunità.

In *sintesi*, si può dire che riguardo alle dimensioni in comune tra le due indagini la maggior parte risultano positive e sono o stabili o in crescita. Il problema è che i progressi dovrebbero essere più estesi e più rapidi. Inoltre, non vanno dimenticate le carenze sul piano didattico, sulle convinzioni religiose e sulla testimonianza di fede che richiederebbero interventi efficaci e urgenti per ovviarvi al più presto.

È evidente che per affrontare in maniera efficace le problematiche appena evocate, sono del tutto inadeguate le attuali offerte di *formazione* del personale dato che sono realizzate in università statali che non forniscono gli insegnamenti di carattere religioso necessari per una docenza nelle Scuole Cattoliche. Pertanto, bisogna, con grande urgenza, predisporre un itinerario di preparazione all'insegnamento nelle istituzioni menzionate sopra che sia accademicamente qualificato, inserito cioè in qualche università e certificato con un titolo di specializzazione spendibile ovunque. Il CSSC dovrebbe farsene promotore d'intesa con le Federazioni di Scuola Cattolica e un coordinamento nazionale o regionale potrebbe garantire la distribuzione degli insegnanti così formati tra le Scuole Cattoliche.

### 3. Sintesi dei dati quantitativi di un anno difficile (2019-20)

L'anno scolastico 2019-20 è stato particolarmente problematico per il sistema educativo. Tra l'altro l'*emergenza sanitaria* si è ripercossa anche riguardo alla raccolta delle informazioni statistiche. Pertanto, il Ministero dell'Istruzione ha trasmesso al CSSC solo dei dati *essenziali e incompleti* sulle Scuole Cattoliche e

il CSSC ne ha fornito una sintesi nel Rapporto in esame, riservandosi di predisporre per quello successivo un quadro più preciso.

Incominciando dal *numero delle scuole*, il totale si attesta a 7.812 e si registra una diminuzione di 143 in paragone all'anno passato. Il calo appena ricordato si distribuisce in maniera molto disomogenea tra i vari ordini e gradi per cui nelle scuole dell'infanzia si osserva una riduzione di 232, mentre crescono quelle primarie (39) e le secondarie di I grado (20) e di II grado (40). Tale trend è veramente inusuale per cui il prossimo anno sarà necessaria un'adeguata verifica.

Non hanno inviato informazioni all'amministrazione 317 scuole. Il dato percentuale medio è del 4,1%, ma si riscontrano oscillazioni notevoli per cui si passa da un accettabile 2,9% nelle scuole dell'infanzia a un preoccupante 9,4% delle secondarie di II grado i cui dati, di conseguenza devono essere utilizzati con prudenza. A loro volta le classi e le sezioni calano di 1.055 unità e gli alunni di 27.896 soggetti, cioè in una misura che coincide sostanzialmente con l'apporto che sarebbe potuto venire dalle scuole mancanti.

Riguardo ad altre informazioni si è preferito darle in percentuali invece che in valori assoluti perché le prime possono fornire indicazioni più attendibili. I *disabili* aumentano dello 0,1% con una crescita consistente principalmente nelle scuole dell'infanzia e in quelle primarie. A loro volta gli allievi *stranieri* aumentano dello 0,4% e il dato si distribuisce abbastanza omogeneamente tra i diversi ordini e gradi.

Gli *insegnanti* evidenziano una riduzione di 2.016 unità. Anche in questo caso il dato è sostanzialmente in linea con la percentuale di scuole che non hanno fornito le informazioni statistiche all'amministrazione.

Passando ai *rapporti dimensionali*, gli andamenti corrispondono in generale a quelli degli anni passati. In quello alunni/scuola si osserva una leggera diversità rispetto al trend appena richiamato nel senso che, anche se di poco, il dato diminuisce nell'infanzia e nella primaria e aumenta nelle secondarie. Quanto al rapporto alunni/classe, la corrispondenza è sostanziale con l'anno precedente, mentre quello classi/scuola mette in evidenza una certa tendenza al rialzo a partire dalla primaria.

La distribuzione *territoriale* conferma l'andamento tradizionale. È l'Italia Settentrionale a caratterizzarsi per una netta prevalenza (57,5%), mentre il Meridione si limita al 25,3% e il Centro si ferma al 17,2%. Anche in questo caso, la ripartizione è simile a quella degli anni passati.

In conclusione, si può affermare che la crisi dell'ultimo decennio che ha comportato la chiusura di circa 200 scuole ogni anno, sembra si stia rallentando perché negli ultimi due anni la diminuzione si è ridotta. Rimane, comunque, il trend al calo che *denuncia* ancora una volta la situazione del nostro Paese in cui un diritto fondamentale della persona alla libertà effettiva di educazione continua ad essere violato in modo grave.

## **L'Italia diseguale di fronte all'emergenza pandemica Il contributo del Sud alla ricostruzione Il Rapporto Svimez 2020 sull'economia del Mezzogiorno**

*Nel 2020 il nostro Paese è stato colpito dalla crisi più grave della storia repubblicana. Le sue caratteristiche sono state devastanti: del tutto inaspettata, di natura esogena, con tempi di diffusione particolarmente veloci e con effetti sulle attività economiche e sul lavoro più profondi, focalizzati e pervasivi rispetto all'ultima grande crisi del 2008. Nonostante le gravi criticità provocate dalla pandemia, il nostro Paese si trova di fronte all'opportunità irripetibile di avviare la sua ricostruzione collegando sviluppo nazionale e coesione territoriale, con la possibilità di gestire la transizione al dopo, orientando i processi economici verso una maggiore sostenibilità ambientale e sociale. Il Rapporto della Svimez cerca di disegnare il ruolo del Mezzogiorno nella realizzazione di mete tanto ambiziose, collocandole all'interno del Piano Nazionale di Ripresa e di Resilienza, finanziato dall'iniziativa europea "Next Generation EU".*

### **1. La pandemia aggredisce una società e un'economia già gravemente in crisi**

La prima *ondata* della diffusione del Covid-19 si è focalizzata sull'Italia Settentrionale, anche se l'incidenza negativa sull'economia ha colpito pure il Sud dove ha trovato una realtà produttiva da anni in gravi difficoltà, un mondo del lavoro con tassi di disoccupazione giovanile e femminili molto elevati e una società fragile<sup>6</sup>. La seconda fase ha riguardato direttamente il Mezzogiorno e alle emergenze economiche e sociali si è aggiunta anche quella sanitaria attribuibile in primo luogo alle pressioni causate dalla pandemia sulle strutture ospedaliere e più in generale su tutto il sistema di cura.

Le previsioni della Svimez per il 2020 indicano una *riduzione* del 9,6% del Pil del nostro Paese. il calo dovrebbe essere leggermente superiore al Centro-Nord rispetto al Mezzogiorno (9,8% vs 9%). Tuttavia, la pandemia, soprattutto la seconda ondata, ha colpito particolarmente le attività e i settori del mondo del lavoro che si trovavano in una collocazione marginale per cui ne ha risentito

<sup>6</sup> Cfr. *Rapporto Svimez 2020 sull'economia del Mezzogiorno*, Roma, Svimez, 24 novembre 2020.

in misura maggiore il reddito delle famiglie con effetti sui consumi privati superiori al Sud (9,9%) rispetto all'Italia Settentrionale e Centrale (9%). A ciò va aggiunto che la base produttiva del Meridione non ha ancora recuperato i livelli raggiunti prima del 2008.

Ancora più preoccupanti sono le previsioni per il biennio 2021-22. Certamente in questo periodo si registrerà una crescita del Pil che, tuttavia, per il Sud si fermerà rispettivamente all'1,2% e all'1,4%, mentre per il Centro-Nord salirà al 4,5% e al 5,3%. Pertanto la ripresa si caratterizzerà di nuovo per il *forte differenziale* fra le due macro aree e a totale svantaggio del Meridione. Inoltre, l'Italia sarà raggiunta da una recessione senza precedenti il cui impatto, ad imitazione della diffusione del Coronavirus colpirà tutte le Regioni, toccando il culmine nella Basilicata e nel Veneto con un crollo del relativo Pil nel 2021 rispettivamente del 12,9% e del 12,4%: al riguardo va sottolineato che i livelli di Pil su cui si è abbattuta la *scure* del Covid-19 sono più bassi nel primo caso e più alti nel secondo.

Un dato positivo è offerto dall'incidenza della *Legge di Bilancio* del 2021 e del 2022. Infatti, già nel prossimo anno la crescita del Pil del Sud sarà del 2,5%, un punto percentuale in più di quanto previsto senza tener conto della Legge di Bilancio, mentre nell'altra macro area la differenza si colloca allo 0,3%. Il risultato migliore del Meridione andrebbe attribuito alla crescita della spesa in conto capitale che si aggiunge all'incidenza positiva già riscontrabile nel 2021 della diminuzione contributiva per i lavoratori del Sud.

## 2. Il disagio sociale

Il primo andamento negativo va identificato nel *calo costante della popolazione*. Al riguardo il 2019 ha registrato in tutte le Regioni un saldo naturale negativo e in evidente peggioramento rispetto al 2018. In questo stesso anno il Sud ha perso 138mila residenti, di cui 20mila hanno deciso di trasferirsi all'estero, una quota notevolmente maggiore che negli anni precedenti, come anche la percentuale dei laureati che tocca un terzo; inoltre, tra coloro che hanno spostato la loro residenza al Centro-Nord i laureati ammontavano al 30%. Preoccupa anche il fenomeno del pendolarismo fuori Regione che nel 2019 raggiungeva 240mila persone, pari al 10,3% dei pendolari dell'area rispetto al 6,3% del Centro-Nord.

Gli effetti della pandemia si sono scaricati su un mondo del lavoro stagnante da oltre un anno per cui nei primi tre trimestri del 2020 si prevede un *calo dell'occupazione* nel Mezzogiorno del 4,5% che è il triplo del Centro-Nord; in valori assoluti si sono perduti 280mila posti di lavoro. In aggiunta, va notato che la

crisi economica provocata dalla diffusione del Coronavirus ha accelerato i processi di ingiustizia sociale in corso già da vari anni e ha colpito i gruppi più deboli dei lavoratori. Cassa integrazione e blocco dei licenziamenti hanno costituito un argine per i lavoratori protetti, ma hanno convogliato i licenziamenti, i mancati rinnovi dei contratti a termine e le mancate assunzioni verso le componenti più precarie: al riguardo basta citare il dato che i posti di lavoro persi erano composti per i due terzi da contratti a termine e per il restante terzo da lavoratori autonomi.

L'impatto negativo della pandemia sul mondo del lavoro è caratterizzato da *effetti asimmetrici*. Diversamente dalla crisi del 2008 le conseguenze occupazionali del Covid-19 hanno colpito maggiormente il segmento femminile, già contraddistinto da una situazione di svantaggio ormai incancrenita, e in particolare si sono riversate su coloro che lavoravano con contratti precari. Passando ai giovani, il loro tasso di occupazione è diminuito più di quello totale di una percentuale dell'8% e tale quota è salita al 12% nel Meridione.

La situazione di disagio sociale che si è vissuta al Sud durante la pandemia risulta anzitutto dai dati sui percettori del *reddito di cittadinanza* e del *reddito di emergenza* poiché essi risiedono in tale macro area per i due terzi nel primo caso e per una netta maggioranza nel secondo. Inoltre, il primo strumento di assistenza non è riuscito ad esercitare nessuno o quasi impatto positivo sul mercato del lavoro. Durante la pandemia sono emersi chiaramente i limiti di una concezione solo economica dell'assistenza per cui la tenuta sociale, principalmente nei grandi centri urbani, è stata assicurata allo straordinario lavoro fatto dalle organizzazioni del terzo settore e del volontariato.

Il Sud ha anche sofferto gravi disparità riguardo ai *diritti fondamentali di cittadinanza*. Il divario nei servizi va attribuito principalmente a una minore quantità e qualità delle infrastrutture sociali. Inoltre, i LEA (Livelli Essenziali di Assistenza) presentano un differenziale considerevole a svantaggio delle Regioni del Meridione. Lo stesso si può ripetere per i servizi per l'infanzia e per i tassi di abbandono scolastico. La pandemia ha aggravato le disuguaglianze degli studenti del Meridione nell'accesso alla Didattica a Distanza a causa della carenza di dispositivi tecnologici, per le condizioni abitative peggiori e per la condizione socio-economica e culturale svantaggiata.

### 3. Le policy

Il *Piano Sud* costituisce un importante progresso nella politica nazionale, in quanto si presenta come un progetto ambizioso che richiederà un impegno pluriennale di risorse e di riforme. Lo scopo principale è di diminuire drasticamente

la parcellizzazione degli interventi e delle strategie. Il collegamento con il Piano Nazionale di Ripresa e di Resilienza potrebbe aumentare il suo impatto positivo.

Un progresso indubbio va anche identificato nel miglioramento dell'avanzamento finanziario dei programmi in corso d'anno. La sfida principale è quella di portare a sistema il rilancio degli *investimenti* pubblici e privati che si prevede di sostenere con l'iniziativa europea Next Generation EU. Infatti solo da una visione d'insieme centrata sull'interdipendenza dei territori e sulla connotazione nazionale potrà consentire un'effettiva ripartenza del Sud.

L'orientamento prevalente di una *politica industriale* focalizzata sul sostegno ai processi di sostenibilità ambientale e di digitalizzazione delle imprese, benché auspicabile, è esposta al pericolo di un'incidenza ridotta se non è accompagnata da provvedimenti mirati a realizzare cambiamenti strutturali del sistema. A partire dal 2019 si è incominciato ad attuare una declinazione territoriale delle misure a favore del Mezzogiorno e a portare a sistema una serie di provvedimenti finora realizzati in maniera frammentaria.

Quanto alle *proposte*, la prima riguarda il sostegno alla transizione verde e digitale secondo le scelte fatte dalla Commissione Europea. Il Sud dovrebbe attuare tali politiche con due priorità: in primo luogo, andrebbe realizzato un riequilibrio nell'accesso ai diritti di cittadinanza; in aggiunta, bisognerebbe definire un programma unitario di politica industriale per valorizzare la prospettiva verde e la strategia Euro-Mediterranea.

Passando a una breve *valutazione* del Rapporto Svimez, vanno anzitutto apprezzate le analisi della situazione del Sud che sono state condotte in maniera molto rigorosa, come negli anni precedenti. Meno ricche risultano le previsioni per la mancanza di punti di riferimento sicuri: tuttavia, è il meglio che si possa avere in una situazione di incertezza. Inoltre, mi permetto di suggerire ancora una volta che l'investimento in capitale umano comprenda anche e in particolare la *IeFP* perché continua ad essere uno dei percorsi formativi più efficaci per il reperimento di una occupazione<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> Cfr. ISTITUTO NAZIONALE PER L'ANALISI DELLE POLITICHE PUBBLICHE-INAPP, *Monitoraggio dei percorsi di istruzione e di formazione professionale e del sistema duale nella IeFP. A.F. 2017-18. XVII Rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito del diritto-dovere*, Roma, Unione Europea – Fondo Sociale Europeo, PONSPAO e ANPAL, giugno 2020.

## Conoscere la realtà dell'immigrazione per comprenderla L'impatto della pandemia sull'immigrazione verso l'Italia XXIX Rapporto Immigrazione 2020 di Caritas e Migrantes

*Il titolo del Rapporto "conoscere per comprendere", è preso dal Messaggio di Papa Francesco per la Giornata Mondiale del Migrante e del Rifugiato e sottolinea una delle coppie di verbi indicata dal Pontefice come necessarie e urgenti per accostare con un atteggiamento corretto una sfida centrale per le società attuali, quella dell'immigrazione. Il documento fornisce un esempio valido dell'uso di tale approccio nell'esame delle problematiche affrontate. Inoltre, se da una parte le correzioni apportate dal nostro Governo alle disposizioni contenute nei cosiddetti "decreti sicurezza" meritano una valutazione positiva, dall'altra, appaiono ancora molto inadeguate le politiche attive di supporto.*

Dopo un esame accurato del quadro internazionale, il Rapporto analizza gli aspetti più significativi dei flussi migratori verso il nostro Paese quali la demografia, le presenze, il lavoro, la scuola, l'economia, la salute, la giustizia, l'integrazione e l'appartenenza religiosa<sup>8</sup>. Insieme ai dati e alle disamine, il documento fornisce varie proposte sotto forma di raccomandazioni. Gli Autori del Rapporto fanno notare che gli andamenti riportati nel testo sono riferiti in maniera sistematica e completa al 2019: questo, però, non significa che l'impatto della pandemia sia stato ignorato, perché le analisi relative al 2019 offrono spunti pure per comprendere in maniera più approfondita gli effetti del Covid-19, e anche perché dalle reti Caritas e Migrantes sono stati effettuati vari monitoraggi sull'incidenza del Coronavirus riguardo a diversi aspetti dell'immigrazione. Da ultimo, preciso che questa scheda sul Rapporto cercherà di presentare nei loro elementi essenziali le indicazioni principali del documento, naturalmente secondo le prospettive che maggiormente interessano i lettori della nostra rivista e cioè l'Istruzione, la Formazione e il Lavoro.

### 1. La mobilità nel mondo e in Europa

L'incremento dei flussi migratori nel *mondo* e in Europa non sembra né diminuire né fermarsi. Il 2019 ha visto il numero dei migranti internazionali crescere ancora, raggiungendo la cifra di 272 milioni che rappresentano il 3,5% della

<sup>8</sup> Cfr. CARITAS E MIGRANTES, *XXIX Rapporto Immigrazione 2020. Conoscere per comprendere*, Todi, Tau Editrice, 2020.

popolazione mondiale. In aggiunta, va evidenziato che negli ultimi 50 anni il totale si è quasi quadruplicato a partire dai 94 milioni del 1970. Il Paese che conta il numero più elevato di emigrati all'estero è l'India con 17,5 milioni, seguita a una certa distanza dal Messico (11,8) e dalla Cina (10,7), mentre la nazione principale di destinazione sono gli Stati Uniti con 50,7 milioni a cui si aggiungono ancor più distanti l'Arabia Saudita (13,1) e la Russia (11,9). Inoltre, tra le varie categorie di quelli che si muovono sul piano globale, i migranti per ragioni di lavoro ammonterebbero a 164 milioni, quelli forzati a 79,5 milioni di cui 45,7 di sfollati interni, 26 di rifugiati - Siria e Venezuela occupano i primi posti - e 4,2 di richiedenti asilo. Infine, gli apolidi sono stimati in un numero di 4,2 milioni e in proposito si segnalano la Costa d'Avorio, il Bangladesh, il Myanmar e la Thailandia.

Passando all'*Europa*, nel 2019 i migranti internazionali raggiungevano la cifra di 82 milioni e tra il 2015 e il 2019 sono aumentati del 10%. Più della metà del totale (42 milioni) è nato nel nostro continente, mentre i non europei ammontavano a 38 milioni ed erano cresciuti nel periodo appena menzionato di 3 milioni circa. La classifica dei Paesi per cittadini stranieri residenti vede la Germania al primo posto con 13 milioni e poi il Regno Unito con 9,5 e la Francia con 8: l'Italia e la Spagna seguono con circa 5 milioni. La quota più ampia sulla popolazione è riscontrabile in Svizzera (29,9%), a cui fanno seguito Svezia (20%), Austria (19,9%) e Belgio (17,2%). Quanto ai permessi di soggiorno rilasciati nell'UE, quelli per motivi familiari costituiscono il 28% del totale (3,2 milioni), mentre il secondo posto è occupato dalle ragioni di lavoro (27%), il terzo dallo studio (20%) e altri motivi tra cui la protezione internazionale hanno riguardato il 24%. I cittadini ucraini sono la nazionalità che ha ricevuto più permessi di lavoro (65% del totale), i cinesi per lo studio (67%) e i marocchini per ragioni familiari (61%).

## 2. Panoramica sull'Italia

Secondo informazioni del Ministero dell'Interno, al primo gennaio 2020 i permessi di soggiorno validi ammontavano a 3.438.707 e si distribuivano nelle macro aree tra il 61,2% nel Settentrione, il 24,2% nel Centro, il 10,8% nel Meridione e il 3,9% nelle Isole. Tra i Paesi di provenienza il Marocco occupa il primo posto con 400 mila, l'Albania il secondo (390), la Cina il terzo (289), l'Ucraina il quarto (227) e l'India il quinto (160). Il totale generale degli stranieri residenti in Italia, compresi i cittadini comunitari, raggiungono i 5.306.548, con una incidenza media dell'8,8% sulla popolazione italiana e la quota più elevata tra le nazionalità è quella dei Rumeni che toccano i 1.207.219.

Le ragioni dei *permessi di soggiorno* confermano il trend all'inserimento stabile in quanto il 62,3% sono di lunga durata e le ragioni prevalenti sono costituite dai motivi familiari (48,2%), a cui si aggiungono quelli lavorativi (41,6%), quelli collegati all'asilo e alla protezione internazionale (5,7%) e appena l'1,5% per lo studio. Il bilancio delle nuove modalità di permesso di soggiorno previste nel cosiddetto decreto Salvini (convertito in Legge n. 132/2018), registra la concessione di appena 28 mila di tali permessi che per la quasi totalità derivano da tipologie già esistenti prima della riforma o che a causa di questa hanno subito un mutamento di nome o di disciplina; inoltre, in linea generale essi non hanno assolutamente risposto alle attese, alle esigenze e alle situazioni personali dei migranti, rendendo ancora più precari i percorsi di inserimento e di integrazione, già di per sé complessi.

Pertanto, resta molto facile il passaggio nell'*irregolarità*. Varie indagini hanno stimato in oltre 650 mila la quota degli irregolari, mentre la nuova procedura di regolarizzazione approvata tra il giugno e l'agosto 2020 e i provvedimenti di allontanamento dal territorio nazionale si dimostrano strumenti insufficienti e dispendiosi della gestione dell'irregolarità. Se nel 2018 l'apporto dei migranti al PIL è stato di 139 miliardi di euro pari al 9% del totale, la regolarizzazione di tutti i lavoratori stranieri avrebbe assicurato entrate maggiori ai 3 miliardi di euro.

In proposito il Rapporto avanza due *raccomandazioni*. Anzitutto, andrebbero promossi interventi normativi mirati a sostenere l'inserimento socio-economico dei cittadini stranieri con politiche rivolte ad assicurare la regolarità del soggiorno delle persone, delle famiglie e dei lavoratori e a elevare i livelli di istruzione e di professionalizzazione degli immigrati in età lavorativa; bisognerebbe poi potenziare la reintroduzione e la sperimentazione di canali di entrata per ragioni di lavoro e di studio.

### 3. Scuola, università, mercato del lavoro e povertà

Gli studenti stranieri rappresentano sempre di più una componente *fondamentale e numerosa* del sistema educativo del nostro Paese: in proposito è sufficiente ricordare che nell'anno 2018-19 la diminuzione di 100 mila allievi italiani (1,3%), attribuibile alla riduzione della natalità, è stata compensata da una crescita dall'iscrizione di studenti stranieri in numero sufficiente per provocare un aumento di 16 mila iscritti (1,9%) in paragone al 2017-18. Nel totale gli alunni di provenienza migratoria sono 860 mila (10%) e per il 64% essi sono nati in Italia per cui non bisognerebbe rinviare ancora l'introduzione dello *ius culturae* per l'acquisizione della cittadinanza.

I tassi di scolarizzazione degli allievi di origine migratoria sono ormai prossimi a quelli degli italiani nella coorte 6-13 anni, mentre nel gruppo di età successivo la percentuale si abbassa al 66,7% in relazione alla frequenza della secondaria di 2° grado. Se si fa riferimento ai loro risultati, si nota che gli alunni in ritardo costituiscono solo il 9,6% degli italiani e il 30,7% degli stranieri. Questi ultimi sono anche maggiormente in pericolo d'abbandono come emerge dalle relative percentuali: 33,1% vs 14%. La disparità è presente in misura maggiore nell'istruzione terziaria.

Il Rapporto si occupa anche dell'incidenza della *pandemia* sul sistema educativo quale emerge da sondaggi effettuati dalle Caritas o da associazioni analoghe. Gli studenti stranieri non ricevono aiuto dalle loro famiglie, come gli italiani, per insufficiente competenza informatica e per problemi linguistici. Le Caritas che hanno avviato interventi di sostegno alla Didattica a Distanza si sono occupate soprattutto di minori stranieri ai quali hanno anche distribuito dispositivi tecnologici per l'insegnamento a distanza. Da questo punto di vista, una raccomandazione del Rapporto ha chiesto di investire sull'alfabetizzazione informatica e linguistica dei genitori stranieri, con particolare riguardo alle madri.

Nel 2019, benché l'*occupazione* dei cittadini stranieri desse segnali di aumento, tuttavia non si riscontravano progressi degni di nota nella qualità del lavoro. Al riguardo, i punti deboli restano invariati da anni: tendenziale concentrazione in alcuni comparti in cui le qualifiche e le mansioni si presentano di basso livello o contrattualizzate a tempo e con modalità precarie; disparità salariali rispetto agli italiani; partecipazione molto ridotta delle donne al mondo del lavoro; utilizzazione predominante in lavori manuali a cui si aggiunge una preparazione molto insufficiente ad affrontare i pericoli per la sicurezza; opportunità limitate di sviluppo professionale offerte ai giovani che sembrano destinati a riprodurre le specificità negative della situazione lavorativa della generazione che li ha precedute.

In sintesi, ricordo che l'Italia può contare su 2.505.000 lavoratori stranieri che costituiscono il 10,7% del totale complessivo degli occupati del nostro Paese, che il tasso del lavoro straniero si colloca intorno al 60,1% ed è più alto di quello degli italiani (58,8%) e che tra di loro l'inattività è una condizione meno diffusa che fra gli autoctoni (30,2% vs 34,9%).

I primi dati relativi all'incidenza della *pandemia* sugli andamenti del 2019 mettono in evidenza gli effetti negativi che hanno colpito i lavoratori stranieri in misura maggiore. Nel mese di marzo del 2020 questi ultimi diminuiscono tra gli occupati e quanti sono in cerca di lavoro, mentre crescono tra gli inattivi e tali andamenti sfavorevoli colpiscono di più tra loro che tra gli autoctoni.

Nel 2019, le persone di nazionalità non italiana che si trovavano in condizione di *povertà assoluta*, ammontavano a circa 1 milione e 400 mila e l'inciden-

za del fenomeno riguardava il 26,9%, mentre tra gli italiani la quota si fermava al 5,9%. Quanto poi all'impatto del Covid-19, i sondaggi nei centri di ascolto della Caritas hanno evidenziato in soli tre mesi un raddoppio delle persone che vi si sono recate per ottenere un aiuto e tra di esse pesano in modo particolare gli stranieri. Questi hanno scontato più degli altri le condizioni di povertà educativa e culturale che rendono ancora più problematica la possibilità di orientarsi nel nostro sistema di *welfare*; in aggiunta, altri casi hanno evidenziato una precisa intenzionalità degli amministratori locali a escludere i non italiani dall'assistenza pubblica.

Venendo a un breve *bilancio* finale, non ci si può non rallegrare dell'approvazione del decreto legge sulle disposizioni urgenti in materia di immigrazione, protezione internazionale e complementare, mirate a modificare i cosiddetti decreti sicurezza. Al tempo stesso, è necessario e urgente favorire la realizzazione di percorsi di regolarità dei cittadini stranieri mediante la previsione della convertibilità in ragioni di lavoro dei permessi di soggiorno ottenuti ad altro titolo in modo da invertire l'approccio securitario e assistenzialistico prevalente verso uno che privilegi il sostegno all'inserimento socio-economico dei cittadini migranti.

Come nel passato, il Rapporto fornisce una *fotografia precisa e completa* della situazione degli stranieri nel nostro Paese, offrendo al tempo stesso interpretazioni equilibrate dei fattori che le condizionano. Molto valide sono anche le raccomandazioni che accompagnano le varie analisi e che i decisori politici e gli amministratori dovrebbero prendere in attenta considerazione. Un punto debole che desidero sottolineare è la mancanza di dati circa la presenza degli allievi stranieri nella IeFP che andrebbe accresciuta attraverso interventi mirati delle Regioni per la sua grande potenzialità riguardo alla formazione umana e professionale di tutti gli iscritti e in particolare quelli di origine migratoria e alla sua maggiore capacità inclusiva nei riguardi dei secondi<sup>9</sup>.

<sup>9</sup> Cfr. ISTITUTO NAZIONALE PER L'ANALISI DELLE POLITICHE PUBBLICHE-INAPP, *Monitoraggio dei percorsi di istruzione e di formazione professionale e del sistema duale nella IeFP. A.F. 2017-18. XVII Rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito del diritto-dovere*, Roma, Unione Europea – Fondo Sociale Europeo, PONSPAO e ANPAL, giugno 2020, pp. 19-20.





CIFERRI C., *Educare alla responsorialità. La relazione educativa con gli adolescenti come philosophical practice*, Roma, LAS, 2020, pp. 346.

L'obiettivo che l'autore si propone è quello di delineare un iter per i "teen-agers" (gruppo di età 13-19) che sia in grado di riportarli a coltivare la filosofia, in particolare nella prospettiva esistenziale pratica: al riguardo va subito detto che egli ci è riuscito in una maniera molto efficace. In riferimento a un quadro più ampio, il volume si collega direttamente all'emergere di un rinnovato bisogno di filosofia come provano le tante manifestazioni pubbliche accademiche e non che si riscontrano un po' dappertutto in questo ambito.

Il volume si articola in quattro capitoli particolarmente densi a cui si aggiungono una chiara introduzione, una sintesi efficace nelle conclusioni, un'appendice e sei allegati molto utili. Il primo capitolo è dedicato a presentare criticamente la consulenza filosofica. Si tratta di un esame preciso e puntuale che analizza il movimento nel suo complesso, nei suoi autori, nelle diverse posizioni adottate, nei loro obiettivi e nelle relative proposte.

Il secondo capitolo arricchisce di una ulteriore dimensione, quella educativa, il movimento della consulenza filosofica. Il nostro autore facendo dialogare tra di loro le varie posizioni riesce ad argomentare e a far emergere la dimensione filosofica dell'educazione e la dimensione educativa della filosofia. In sintesi riesce a provare che la relazione educativa rientra nel novero delle "philosophical practices". Nel capitolo terzo si approfondiscono gli esiti positivi delle precedenti riflessioni. L'autore precisa le caratteristiche antropologiche di una filosofia educativa e di una educazione filosofica. A questa conclusione egli arriva facendo leva sul rapporto tra educandi ed educatore piuttosto che sulla consulenza degli educatori verso gli educandi. Inoltre, viene delineato con chiarezza il principio di responsorialità che unifica tra loro le varie dimensioni messe in gioco.

La trattazione si chiude focalizzando l'attenzione sulla tematica principale del volume. Per dare forma e contenuto all'educazione alla responsorialità, l'autore fa riferimento alla "teen philosophy" cioè a un approccio del movimento della consulenza filosofica che con la sua impostazione educativa e didattica riesce a dare spazio al protagonismo dei ragazzi. In questa maniera è possibile fare dell'educazione una "via pulchritudinis" che si caratterizza come un modo adolescenziale di fare filosofia pedagogica.

Il volume è arricchito dalla prefazione di Carlo Nanni e dalla postfazione di Cristina Freni che approfondiscono due dimensioni fondamentali, facendo risaltare la validità di ambedue. In pratica si tratta del pensare filosoficamente per vivere ed educare bene e del rapporto tra responsorialità estetica e via estetica.

Venendo a una valutazione, anzitutto va sottolineato che l'approccio è nuovo e soprattutto valido. L'Autore si inserisce nel recente movimento della consulenza filosofica che dalla decade 80 del secolo scorso si propone di riattualizzare la filosofia e di metterla a contatto con la quotidianità della vita. Lo studio fa fare a questa corrente un salto di qualità in quanto non si riferisce al mondo adulto, come nella gran parte dei suoi cultori, ma, partendo dai pochi esempi al riguardo, si serve della sua impostazione in vista di una analisi critica in un'ottica educativa.

Un altro aspetto positivo consiste nella ricchezza delle informazioni e nel loro aggiornamento. Più in particolare esse non si limitano all'ambito filosofico e dell'educazione, ma includono anche quelle relative alle scienze umane connesse con le argomentazioni del libro.

L'autore va anche apprezzato per la riqualificazione pedagogica di varie categorie tradizionali della filosofia dell'educazione. Il libro offre, infine, una serie di sollecitazioni per giungere a pensare l'educazione in un'ottica sapienziale. E qui si può vedere l'incidenza della pedagogia di ispirazione cristiana che, focalizzando l'attenzione su una visione integrale della persona, riesce ad integrare scienza e mistero e ad arrivare a considerazioni ultra-disciplinari e anche sapienziali.

Guglielmo Malizia



PELLEREY M. - MARGOTTINI M. - OTTONE E. (a cura di), *Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro. Competenzestrategiche.it: strumenti e applicazioni*, Roma, Roma TrE-Press, 2020.

Più di quaranta studiosi, tra docenti, ricercatori e formatori, appartenenti a numerosi atenei e istituti di ricerca, scuole primarie e secondarie, e centri per l'orientamento, la formazione e il lavoro hanno contribuito alla realizzazione del volume «Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro. Competenzestrategiche.it: strumenti e applicazioni» curato da Michele Pellerey, Massimo Margottini e Enrica Ottone, pubblicato nel dicembre 2020 da Roma TrE-Press.

L'opera raccoglie i contributi presentati al Convegno internazionale – da cui il libro ha preso il titolo – tenuto il 13 Settembre 2019 presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, in collaborazione con l'Università Pontificia Salesiana, la Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione – Auxilium e il CNOS-FAP Centro Nazionale Opere Salesiane-Formazione e Aggiornamento Professionale.

Così come si evince dalla presentazione del testo, l'obiettivo è raccogliere una sintesi del lavoro di ricerca realizzato dal *network* spontaneo che si è sviluppato nell'ultimo decennio intorno all'uso degli strumenti implementati sulla piattaforma <https://www.competenzestrategiche.it>. È noto che la piattaforma nasce dall'intenzione del gruppo di ricerca – coordinato da Michele Pellerey e sostenuto dal CNOS-FAP – di offrire una risposta al crescente interesse dei sistemi di orientamento e formazione scolastica, universitaria e professionale per lo sviluppo di competenze chiave considerate alla base della capacità di autodirezione e autoregolazione del proprio comportamento nello studio e nel lavoro, capacità che risultano a loro volta fortemente connesse a migliori prestazioni. Si tratta per l'appunto di un ambiente *on line* che unisce e mette liberamente a disposizione di docenti, formatori, ricercatori, operatori e consulenti una serie di questionari per la valutazione e la promozione di competenze di natura strategica che costituiscono la capacità di «dirigere se stessi nello studio e nel lavoro».

L'insieme degli strumenti proposti si compone di un primo blocco di questionari costruiti e validati da Pellerey e collaboratori: il «*Questionario sulle Strategie di Apprendimento*» (QSA), il «*Questionario sulla Percezione delle proprie Competenze Strategiche*» (QPCS), il «*Questionario di Percezione delle proprie Competenze e Convinzioni*» (QPCC). Un secondo blocco di questionari comprende lo «*Zimbardo Time Perspective Inventory*» e il «*Questionario sull'Adattabilità Professionale*». Oltre a questi, nel 2018 è stata implementata, sotto la supervisione di Enrica Ottone, ed è ancora in fase di sviluppo, la piattaforma Mahara per la costruzione dell'ePortfolio.

L'obiettivo dei questionari è quello di favorire un bilancio delle proprie competenze e una riflessione di prospettiva e di senso rispetto alla propria esperienza formativa e professionale.

Il QSA presenta due versioni, una integrale e una ridotta (QSAr). La prima (QSA) è rivolta in particolare a studenti all'inizio del percorso di scuola secondaria di II grado e della formazione professionale. È uno strumento auto-valutativo che consente di riflettere sull'immagine di sé in relazione ad alcune competenze strategiche per lo studio. Le dimensioni sono articolate in 14 fattori di natura cognitiva e affettivo-motivazionale per un totale di 100 item. La seconda (QSAr) è una versione breve del QSA per studenti all'inizio del percorso di scuola secondaria di I grado e alla conclusione della scuola primaria. Le dimensioni, analoghe a quelle del QSA, sono articolate in 8 fattori di natura cognitiva e affettivo-motivazionale per un totale di 46 item.

Il QPCS si rivolge a studenti che si trovano al termine degli studi secondari di II grado e/o in ingresso all'Università. È uno strumento auto-valutativo che consente di riflettere sull'immagine di sé in relazione ad alcune competenze strategiche per l'apprendimento. Le dimensioni sono articolate in 6 fattori per un totale di 55 item.

Riassumendo, le competenze che i questionari QSA, QSAr e QPCS prendono in esame sono: strategie elaborative per comprendere, ricordare, 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 nello studio con gli altri; controllo delle proprie emozioni; capacità di impegnarsi con atteggiamento volitivo e di perseverare negli impegni; percezione della propria competenza, convinzioni di efficacia e *locus of control*; capacità di dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa. Il QPCC, infine, è indirizzato ad adulti che operano in contesti professionali di tipo relazionale. È composto da 63 item che fanno capo a 10 scale di natura cognitiva, affettiva, volitiva e motivazionale.

Il secondo gruppo di questionari valuta dimensioni più ampie e di natura prospettica ed è destinato a giovani e adulti impegnati in ambito scolastico, accademico e professionale. Lo ZTPI, adottato nella versione italiana tradotta da Ricucci nel 2009, consente di riflettere sulla percezione delle dimensioni temporali di passato, presente e futuro. È composto da 56 item relativi a 5 fattori considerati componenti principali della prospettiva temporale: passato-negativo, passato-positivo, presente-fatalista, presente-edonista, futuro. Il QAP, che costituisce la traduzione e il libero adattamento a cura di Pellerey, Margottini e Leproni del «*Career Adapt-Abilities Scale*» di Savickas e Porfeli indaga, attraverso 24 item, quattro dimensioni: *concern*, preoccupazione per il proprio futuro professionale; *control*, controllo sul proprio sviluppo professionale; *curiosity*, inclinazione ad esplorare le opportunità professionali; *confidence*, fiducia in se stessi e convinzione di auto-efficacia.

Ciò che caratterizza tutti gli strumenti è la restituzione di un profilo grafico, integrato da un commento testuale, che si caratterizza quale supporto allo studente e all'insegnante per evidenziare elementi utili alla riflessione e allo sviluppo di una maggiore consapevolezza delle competenze relative ai processi cognitivi, volitivi, affettivo-motivazionali, relazionali, alla prospettiva temporale e all'adattabilità professionale.

Il volume, ricco e corposo, si connota innanzitutto come una raccolta di contributi che esplorano le molteplici dimensioni di quella che è stata definita da Pellerey una «*pedagogia per competenze*» e accompagnano il lettore all'interno di un complesso architettonico caratterizzato da un sostanziale equilibrio tra l'insieme delle relazioni dei membri del gruppo scientifico e la raccolta di ricerche ed esperienze dei partecipanti nel mondo della scuola e dell'università. Le tesi esposte sono tutte documentate da una cospicua letteratura nazionale e internazionale, nonché dalla padronanza propria di chi con assiduità ha frequentato il terreno del discorso scientifico ed ha continuato ad indagare e sperimentare le questioni connesse al bagaglio professionale della figura docente-formatore-ricercatore-orientatore e al suo compito di far emergere "talenti" in ogni figura coinvolta nei mondi dell'Istruzione, della Formazione e del Lavoro. È in questo contesto che viene presentata la prima parte del lavoro che si colloca nella prospettiva delle continue indicazioni, di carattere teorico e normativo, fornite in ambito europeo e italiano, in merito alla necessità di trovare una risposta ad «uno dei problemi centrali dei processi educativi: formare alle capacità di autodeterminazione e di autoregolazione». Ed è tale la ragione per cui la comunità scientifica ha deciso di raccogliere la sfida proponendo una serie di strumenti progettati per supportare il percorso formativo di ogni persona, dall'infanzia alla maturità. In tal senso il gruppo di lavoro della piattaforma <https://www.competenzestrategiche.it> ha dato progressivamente forma agli strumenti sopramenzionati; la loro applicazione nei diversi gradi di istruzione ha confermato, come spiega Margottini, l'esistenza di un «legame tra competenze di carattere cognitivo riferibili alla 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 emozioni, la capacità d'impegno e perseveranza e convinzioni d'autoefficacia», unitamente alla capacità di prefigurare un orizzonte futuro e di esercitare adattabilità professionale, e si è compreso come queste risultino correlate con migliori esiti scolastici, accademici e professionali.

Per queste ragioni ci si è posti l'obiettivo di «promuovere nei giovani e negli adulti la valutazione delle proprie competenze strategiche e la crescita di conoscenze, abilità e disposizioni interne nell'autodirezione dell'apprendimento». E sulla base di questi presupposti è nato «un cantiere aperto di ricerca-azione e formazione» finalizzato a dotare docenti e formatori di risorse e strumenti validi e efficaci, a formulare «un'azione unitaria e convergente» e a donare «gradualità e continuità» ai progetti formativi sorti nei diversi contesti, sottolinea Enrica Ottone.

I dati raccolti sull'utilizzo della piattaforma, dalla sua attivazione nel 2011 ad oggi, mostrano un numero crescente di Istituzioni scolastiche, professionisti e consulenti di orientamento, ricercatori, che hanno richiesto un *account*. In questi anni sono stati compilati circa 50.000 questionari da parte di utenti provenienti da tutta Italia (e da alcuni Paesi esteri). Si tratta, secondo Filippo Epifani, di risultati notevoli e ritenuti validi al fine di «migliorare i modelli di generazione dei profili, in relazione alle caratteristiche individuali dei rispondenti, in modo da produrre esiti sempre più aderenti e precisi».

Questo è stato il punto di partenza per le molteplici esperienze realizzate prevalentemente in ambiente scolastico e universitario e presentate nella seconda parte del volume. Partendo dalle ricerche condotte con il QSAr per lo sviluppo delle strategie di apprendimento in alunni della scuola primaria e secondaria di I grado, i risultati mostrano l'efficacia dell'adozione di un simile strumento anche nelle aule con un numero elevato di studenti con bisogni educativi speciali. È noto come soprattutto questi ultimi necessitano di un supporto adeguato per poter sviluppare e consolidare un buon metodo di studio che li aiuti a superare le difficoltà riscontrate nei processi di apprendimento. Le stesse considerazioni sono emerse da alcune esperienze realizzate nella scuola secondaria di II grado, dove i risultati ottenuti con il QSA ne hanno confermato l'efficacia rispetto ai processi di autovalutazione. Ulteriori riflessioni hanno fatto seguito alla necessità di sensibilizzare maggiormente i docenti rispetto all'importanza di costituire una comunità di ricerca-azione-formazione su tali temi. Come si può notare, si tratta di riflessioni ampiamente condivise all'interno dei vari ordini di scuola, in quanto condividono la necessità di integrare strumenti come il QSA nella *mission* di ogni istituto, per facilitare il dialogo educativo tra docenti e discenti, e per favorire la riprogettazione, la condivisione e la diffusione di buone pratiche. Inoltre, nell'ottica di contrastare i rischi di dispersione scolastica e di disagio sociale durante il passaggio da un grado scolastico all'altro, si sostiene l'importanza di instaurare una collaborazione sul territorio, tra studenti, genitori, docenti e operatori dell'orientamento, che preveda l'ampio utilizzo di strumenti utili a motivare e indirizzare i giovani verso la scelta consapevole di un indirizzo di studi superiori in linea con le loro aspirazioni e caratteristiche. In questa prospettiva è interessante considerare come tali questioni interessino anche altri Paesi, come evidenziano alcuni risultati ottenuti dalla comparazione tra istituti sportivi italiani e spagnoli. Laddove in genere si ipotizza che gli studenti-atleti siano più motivati di altri nel gestire la propria carriera scolastica e sportiva si rilevano, invece, rischi elevati di abbandono precoce degli studi. Si osserva, dunque, come la necessità di adottare strumenti per il potenziamento di strategie metacognitive, emotive e motivazionali a scuola non riguardi solo il quadro nazionale ma anche internazionale. Pertanto, in un'ottica inclusiva e di contrasto alla povertà educativa e sociale, è possibile ritenere che l'utilizzo di strumenti che consentono di tracciare un profilo coerente del soggetto in formazione, con i suoi punti di forza e di debolezza, consente di elaborare piani flessibili e individualizzati mirati ad accompagnare il discente lungo tutto il percorso. Tali presupposti inducono a pensare sia proficuo continuare a lavorare sulla formazione di tutti gli insegnanti e gli operatori deputati alla presa in carico di percorsi formativi orientati allo sviluppo della persona. È un lavoro di ricerca e progettazione, questo, che risponde pienamente alle sfide politiche ed educative generate dai cambiamenti in atto e dai nuovi scenari formativi e lavorativi che richiedono di sviluppare competenze strategiche per l'apprendimento permanente e l'occupabilità. Come dimostrano le esperienze realizzate con il supporto di strumenti come il QSA, lo ZTPI e il QAP nella scuola secondaria di II grado e all'uni-

versità, anche nell'ambito dei «percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento», questo si rende possibile tramite la progettazione di strumenti e attività formative mirate a sviluppare di generazione in generazione un pensiero critico e riflessivo, orientato al futuro, consapevole di sé e dell'ambiente circostante. Naturalmente tale compito non è esente da insidie, se si considera che questi strumenti consentono, da un lato, di rilevare l'immagine che l'allievo ha di se stesso, e dall'altro rimandano quella che egli desidera trasmettere all'esterno. Per questa ragione, al fine di creare percorsi efficaci, è opportuno ricordare le raccomandazioni di Pellerey in merito al ricorso al metodo della triangolazione. Tale metodo propone di osservare e valutare le competenze da tre prospettive diverse: *soggettiva* (significati personali), *intersoggettiva* (sistema di attese sociali) e *oggettiva* (evidenze osservabili). Ciò consente di ridurre la visione puramente soggettiva che rischia di minare la validità e l'attendibilità di strumenti che si basano sull'auto-percezione e propongono di migliorare le competenze e i risultati di apprendimento degli allievi.

A conclusione del lavoro vi sono le riflessioni sull'impiego di ulteriori modelli e strumenti nella didattica universitaria, tra i quali si presenta un prototipo ludiforme che, tramite l'introduzione di elementi ludici e videoludici in un set di attività centrato sulle aree di competenza cognitiva e affettivo-motivazionale valutate nel QSA, ha contribuito a promuovere le competenze strategiche di studenti universitari. E continuando, si osserva che la scelta di integrare nella didattica strumenti come l'ePortfolio, insieme all'applicazione di questionari di autovalutazione come il QSA e lo ZTPI, consente di favorire negli studenti una dimensione narrativa e riflessiva sugli eventi formativi che hanno caratterizzato il proprio sviluppo evolutivo. Ciò risulta particolarmente utile quando si intende migliorare la comprensione di sé e costruire un bagaglio di competenze e meta-competenze che consentano di prendere decisioni lucide e responsabili per il proprio futuro.

Inoltre, come attestano i dati sul gradimento degli strumenti implementati sulla piattaforma <https://www.competenzestrategiche.it>, specialmente i giovani adulti impegnati in percorsi universitari esprimono un elevato apprezzamento per l'opportunità di continuare a riflettere e aumentare la consapevolezza e la padronanza delle proprie competenze per migliorare i processi di studio e lavoro. Quindi si conferma la necessità di incrementare i percorsi di valutazione delle competenze strategiche anche nella didattica universitaria, indipendentemente dal settore disciplinare di appartenenza, per offrire a tutti i docenti e agli studenti occasioni di riflessione su quelle che di solito sono considerate competenze implicite, ma che ricoprono un ruolo strategico nell'apprendimento. Questo significa creare le condizioni di una progettazione formativa efficiente ed efficace, in linea con il profilo di ogni studente e, quindi, in grado di favorire lo sviluppo di processi di autodirezione e autoregolazione nell'apprendimento che garantiscano la continuità negli studi e nell'attività professionale.

Dunque, da tema connesso alla promozione di un'attività educativa e formativa diretta allo sviluppo di conoscenze, abilità e disposizioni relative alla capacità di autoregolazione del proprio apprendimento e, in generale, alla capacità di gestire se stessi nella vita, il volume esplicita quanto e perché oggi l'aggiornamento, il consolidamento e l'ampliamento delle risorse disponibili a insegnanti e formatori si va riscoprendo come motore centrale dell'accompagnamento dei giovani nei percorsi di apprendimento e lavoro.

Francesca Rossi



MERCURI P., *Il futuro del lavoro spiegato a mia figlia*, Ogliaastro Cilento (SA), Licosia Edizioni, 2018, pp. 114.

Pino Mercuri con questo suo primo contributo editoriale inaugura la collana diretta da Francesco Rotondi "*Il lavoro è cambiato, cambiano le regole*" con l'intento di orientare il lettore nel mondo del lavoro di domani partendo dalle premesse di oggi, dando voce a coloro che ogni giorno vivono e si confrontano con il quotidiano e sperimentano il cambiamento in prima persona.

Il libro si articola in due parti. Nella prima l'Autore, prendendo spunto dalle domande che gli rivolge la figlia di dieci anni e trascrivendo le relative risposte, spiega in modo semplice, lineare e diretto i capisaldi dell'organizzazione aziendale, rendendo comprensibili concetti quali *blockchain*, *quantum computing*, *mixed reducy*, *smart work*, ecc. e temi attuali come l'impatto della tecnologia nelle aziende, le retribuzioni a risultato, le normative e le professioni di forte impatto sociale.

Nella seconda parte, invece, raccoglie le testimonianze e le opinioni di dieci esperti che, all'interno delle rispettive aziende, rivestono ruoli apicali nell'ambito delle Risorse Umane e della Dirigenza sulle prospettive e sugli scenari che coinvolgeranno il mondo del lavoro nel prossimo decennio e su come oggi converrebbe orientare e programmare la Formazione e l'Istruzione dei giovani che in un prossimo futuro si approcceranno alle prime esperienze lavorative.

Marco Bentivogli, Segretario Generale della Federazione Italiana Metalmeccanici, ne cura l'introduzione con un titolo suggestivo "*Immaginare il futuro*", perché l'immaginazione, ci racconta, e la conseguente capacità di progettazione sono il presupposto imprescindibile per concepire e riuscire a realizzare il lavoro di domani. Bentivogli vede nell'innovazione tecnologica il propellente per la crescita della produttività e quindi l'aumento dell'occupazione che, poi, si traduce in miglior qualità di vita per tutti. Tuttavia l'innovazione tecnologica presuppone maggior Formazione Professionale e Istruzione.

Dalla disamina del libro, nella sua totalità, emerge chiaramente l'istantanea di una società attuale caratterizzata sempre più da un forte individualismo che ostacola l'arricchimento culturale, economico e sociale, e che si ripercuote inevitabilmente non solo nei rapporti interpersonali, ma anche nell'ambito lavorativo.

Affinché lo sviluppo tecnologico, esponenzialmente sempre più rapido, possa essere proficuamente ed eticamente sfruttato dall'umanità per il "bene comune" saranno necessarie non solo competenze tecnico scientifico e/o computazionali, ma, altresì, conoscenze umanistiche e filosofiche. La conoscenza messa a servizio del benessere sociale e dell'ambiente garantirà all'uomo uno standard qualitativo e quantitativo più elevato e diffonderla per renderla accessibile a tutti sarà l'ipoteca per una democrazia sempre più consapevole.

Lo sviluppo implica cambiamento e il cambiare è sempre un'opportunità di crescita anche quando spaventa o disorienta. Mettersi in discussione e accettare il cambiamento sono il preludio di una evoluzione e di una progressione consapevole e non subita. Farne un uso eticamente corretto dipende da quanto l'uomo è formato, competente e proiettato al rispetto e alla tutela del bene comune.

Il lavoro del futuro sarà caratterizzato sempre più dalla simbiosi Uomo-Intelligenza Artificiale. Ridurre fin da oggi il mismatch tra le competenze dei lavoratori e la domanda dei datori di lavoro o delle esigenze aziendali è discriminante, se non addirittura, determinante per avere un'occupazione domani. Investire nella Formazione Duale, nell'Alternanza Scuola-Lavoro e nella Formazione Professionale sarà fondamentale, sarà un vero e proprio elemento di competitività aziendale, ma solo se supportato dal pensiero critico e dal *problem solving*. Un buon lavoratore è un lavoratore che pensa, che valuta. Il mero osservare, l'essere pedissequi, sebbene professionalmente eccellenti, non basta per poter essere "buoni cittadini". La persona prima del lavoratore.

Da un altro punto di vista il boom di uso di tecnologia necessita un'implementazione del fabbisogno energetico e quindi un sempre maggior sfruttamento di energie fossili e alternative, cosa che aprirà nuovi scenari lavorativi ed esplorativi, ma che senza giudizio discriminato, porterà a gravi ripercussioni ambientali e climatiche.

La recente emergenza epidemiologica ci ha costretti a modificare le nostre abitudini lavorative, rendendo necessario adattare una parte di casa ad ufficio per poter continuare a produrre, ma è stato necessario il supporto tecnologico e, ovviamente, la competenza necessaria per poterlo utilizzare. Il tutto si è tradotto in lavoro flessibile e in lavoratore flessibile, imponendoci adattamenti repentini che però ci hanno mostrato come sia possibile contemperare vita professionale e vita privata garantendo standard produttivi di qualità; ci ha visto protagonisti e spettatori "a distanza" di conferenze, riunioni, lezioni ottimizzando tempi e costi.

La Rivoluzione Digitale, applicata all'etica e ai valori, è una straordinaria opportunità di progresso. L'uomo resterà il depositario di peculiarità quali l'empatia, l'immaginazione e la creatività, ma le competenze tecnologiche saranno lo strumento necessario per metterle a servizio del lavoro e renderci attivi, inglobati, protagonisti. La cultura classica e quella scientifica dovranno andare di pari passo, saranno imprescindibili l'una dall'altra per completare e per rendere l'uomo un individuo, unico e non un robot in serie. *In summa* tanto maggiore sarà il progresso tecnologico maggiore saranno le competenze professionali e ancor più grande dovrà essere la nostra conoscenza, la nostra Istruzione.

Il libro risulta molto piacevole, fruibile ed accessibile a chiunque e a qualsiasi età proprio per il linguaggio volutamente semplice e il gioco di ruolo padre-figlia che rende la lettura dinamica e divertente, che non banalizza un tema così attuale e d'impatto, ma, offre, invece, diversi spunti di riflessione e diversi punti di vista su suggestivi scenari lavorativi di un futuro non troppo lontano, che ancora non c'è, ma di cui, a ben guardare, già esistono i presupposti.

Tiziana Fasoli

In allegato a questo numero (1/2021)

# Appunti per la Formazione Professionale

**Materiali per i formatori**

**SETTORE AUTOMOTIVE  
e SETTORE MECCANICO**

**II ANNO**

Scaricabile dal sito web  
della Federazione CNOS-FAP  
**[www.cnos-fap.it](http://www.cnos-fap.it)**  
nella sezione Allegati di Rassegna CNOS