

RASSEGNA CNOS

PROBLEMI ESPERIENZE PROSPETTIVE
PER L'ISTRUZIONE E LA FORMAZIONE
PROFESSIONALE

Anno 40 – n. 2 Maggio-Agosto 2024

Editoriale 5

Studi e ricerche

PELLERÉY M.,
Intelligenza Artificiale e attività didattica e formativa. Può un robot sostituire l'insegnante o il formatore?
Seconda esplorazione di un possibile contributo dell'Intelligenza Artificiale alla didattica in particolare nella Formazione Professionale
In questo contributo continua l'analisi degli ambiti di competenza di natura intellettuale individuati da Aristotele, in rapporto a una possibile valorizzazione dell'Intelligenza Artificiale nel promuoverli. 21

GIULIANI L.,
Il rendimento occupazionale dell'istruzione in Italia
Il contributo sviluppa alcune riflessioni sulle caratteristiche del fenomeno della transizione scuola-lavoro e sulla sua evoluzione nel tempo, prendendo in considerazione i principali indicatori di educazione e occupazione del nostro Paese e analizzando il nesso fra i livelli di istruzione/formazione dei giovani italiani e la loro inclusione nel mercato del lavoro. 29

DOLCI M.,
La Programmazione Europea 2021-2027: situazioni e prospettive per l'Italia
Il presente articolo analizza la Programmazione Europea 2021-2027, varata ufficialmente il 1° luglio 2021 con la pubblicazione del relativo pacchetto regolamentare... .. 37

FRANCHINI R.,
Essere formatore oggi. Bisogni educativi e professionalità
Nel mondo dell'istruzione e formazione, la trasformazione del ruolo e delle competenze della figura del formatore tendono a non assoggettarsi al ritmo della storia, conservando stili e attività che mal si adattano alla profonda mutazione dei bisogni educativi, generata dall'avvento dell'infosfera. 47

Progetti e esperienze

FRONTINI S.,

L'analisi degli Avvisi in materia di politiche della Formazione Professionale e del lavoro nel triennio post pandemico

Il presente articolo intende fare una riflessione alla luce di un lasso temporale di tre anni, quello che dal post Covid arriva allo scorso anno, partendo dalle analisi dei dati derivanti dalla rilevazione degli avvisi pubblicati dal 1° gennaio al 31 dicembre 2023 dalle Regioni, consultabili anche all'interno dell'Osservatorio digitale di PTS e CNOS-FAP.

61

MALIZIA G.,

Istruzione, formazione e mondo del lavoro in Italia. Problemi e prospettive secondo i principali rapporti sociali

Il contributo, partendo dal contesto generale, descrive il sistema di istruzione e di formazione e successivamente il mercato del lavoro con riferimento al 2023.

73

ORADINI F., FRISANCO M.,

VET "quattro punto zero". Come l'IA generativa può contribuire a trasformare l'Istruzione e Formazione Professionale

Attraverso questo primo contributo di osservazione e riflessione, si vuole cercare di cogliere quale può essere il contributo dell'IA, ma anche quali possono essere i punti di massima attenzione e di cautela nonché le azioni da mettere in campo, nella prospettiva futura della VET nazionale (IeFP) sul piano della sua identità e del suo ulteriore rafforzamento alla luce delle sfide da affrontare.

89

LUPPI E., OSTUNI C.,

L'innovazione delle pratiche formative nel percorso di Istruzione e Formazione Professionale: un percorso di ricerca-formazione. Un progetto con l'Università di Bologna

In una società in costante evoluzione, l'adattamento ai cambiamenti rappresenta una delle sfide principali, specialmente per il mondo della formazione. La pandemia da Covid-19 e il processo di digitalizzazione hanno radicalmente trasformato i contesti educativi, richiedendo nuove competenze e conoscenze ai suoi professionisti.

101

VECCHIARELLI M.,

Il monitoraggio della "Tenuta Formativa" della Federazione CNOS-FAP

Gli studi, i rapporti di monitoraggio e l'esperienza della Federazione CNOS-FAP nel settore della Formazione Professionale evidenziano con nettezza il valore educativo del lavoro e la rilevanza del successo formativo nella costruzione di destini personali e professionali dotati di senso. Per tale ragione, si è ritenuto opportuno avviare una indagine conoscitiva sulla "tenuta formativa" intesa quale azione, fatto, modo e capacità di garantire il successo formativo, per tutti e per ciascuno, dei CFP della Federazione CNOS-FAP.

111

Osservatorio sulle politiche formative

SALERNO G.M.,

La IeFP nei "programmi di governo" presentati nelle Regioni e nelle Province autonome al voto nel 2023

Il contributo analizza i programmi di governo presentati nelle Regioni e nelle Province autonome che sono andate al voto nel 2023, cioè Friuli-Venezia Giulia, Lazio, Lombardia e Molise e le Province autonome di Bolzano e di Trento.

121

MASSAGLI E.,

Il nuovo CCNL della Formazione Professionale: oltre i confini della leFP

Il 1° marzo 2024 è stato definitivamente sottoscritto da FORMA, CENFOP, CISL Scuola, FLC CGIL, UIL Scuola e SNALS Confasal il rinnovo del CCNL 2024-2027 della Formazione Professionale, la cui ipotesi era stata siglata il 5 dicembre 2023.

137

GAGLIARDI C.,

Le prospettive occupazionali per l'Italia nel quinquennio 2024-2028

L'articolo propone le più recenti stime elaborate da Unioncamere e approfondisce le tendenze in atto e le nuove competenze richieste sia a livello settoriale che a livello professionale. Il disallineamento tra domanda e offerta di formazione sembra destinato a perdurare e rappresenta un costo molto oneroso per l'Italia.

143

Cinema per pensare e far pensare

AGOSTI A.,

Microbo e Gasolina

153

Biblioteca del formatore

MION R.,

Da una lettura socio-demografica della famiglia in Italia ad una proposta di politiche per la famiglia

Nella recente indagine statistica e socio-demografica realizzata sulla popolazione italiana, il tema della famiglia viene ad occupare la totalità degli interessi dei vari AA.

157

MALIZIA G.,

Ieri in aula e oggi in azienda. Esiti formativi e occupazionali nell'leFP e nell'I-FTS. Un Rapporto INAPP

169

Le potenzialità occupazionali della Formazione Professionale. Indagine del Sistema Informativo Excelsior 2023

175

FASOLI T.,

Rapporto INAPP: valutare competenze chiave nella leFP. Fondamenti e sperimentazione di un dispositivo di valutazione formativa

179

Recensioni

185

Allegati – Appunti per la Formazione Professionale

In allegato a questo numero:

- **Un percorso di educazione alla cittadinanza. Il parte (a cura di Arduino Salatin)**

202

Cantiere delle riforme: La filiera formativa tecnologico-professionale 4+2: la proposta del Ministro Valditara

- **Nota introduttiva (A. SALATIN)**
- **Intervista al dott. Fabrizio Manca**

II

IV

• <i>La nuova filiera tecnologico-professionale: una occasione per la crescita del sistema?</i> (G. ALLULLI)	VI
• <i>Il 4+2 per i professionali, una sfida al ribasso?</i> (C. PROFETTO)	IX
• <i>Il percorso integrato 4+2 dell'Istituto Salesiano "Beata Vergine di San Luca" di Bologna</i> (G. SALA)	XI
• <i>Riflessioni sulla nuova riforma degli Istituti Tecnici e Professionali del Ministro Valditara a partire dall'esperienza dell'Istituto Pavoniano "Artigianelli per le Arti grafiche" di Trento</i> (E. GADOTTI – G. RODRIGUEZ)	XIII
• <i>Il parere di Guido Carlo Torrielli</i>	XVI

Già si scriveva nel precedente Editoriale che il sistema educativo di Istruzione e Formazione italiano, in questo periodo, è coinvolto in numerose innovazioni. Il Comitato Scientifico di Rassegna CNOS, pertanto, invitava i membri della Sede Nazionale a monitorarne e valutarne gli sviluppi. La Rivista, d'altro canto, iniziava una specifica riflessione, con i suoi piani editoriali, sulle riforme in atto proponendo proprie riflessioni, confrontandosi con i soggetti che, a vario titolo, sono responsabili nei processi di innovazione.

Solo con un intento esemplificativo si richiamano le principali riforme che sono oggetto di monitoraggio e di valutazione in questo periodo: in questo secondo numero si propongono considerazioni e proposte sulla *Istituzione della filiera formativa tecnologico - professionale con la connessa sperimentazione*, si offrono riflessioni sull'impatto anche trasformativo dell'Intelligenza Artificiale nell'attività didattica e formativa, si monitora quanto le Regioni e le Province autonome andate al voto nel 2023 hanno programmato in fatto di Istruzione professionalizzante nell'avviare la nuova consiliazione, si avanzano considerazioni e proposte sull'evoluzione della professionalità del formatore, si aggiornano gli operatori della Formazione Professionale sulle novità del CCNL-FP 2024-2027 recentemente firmato, ecc.

Il presente Editoriale¹ si stacca da queste tematiche che riteniamo "specialistiche" e si apre ad un tema che è di sfondo, il complesso dibattito circa il rapporto tra generazioni legato al contesto attuale giudicato da più parti in situazione di "stallo"; nella riflessione si avanza la proposta di un "*nuovo incontro tra le generazioni*", indagando quanto questo dibattito coinvolga anche gli attori del sistema educativo di Istruzione e Formazione.

1. Lo stallo intergenerazionale

È piuttosto chiaro a tutti quanto nell'educazione dei giovani sia decisivo un rapporto educativo tra le generazioni. Ciò riguarda la figura dell'adulto sia come persona fisica sia come organizzazione, e il suo compito di guida che è sempre decisivo in ogni tempo, anche se si caratterizza in modalità diverse a seconda dell'epoca.

Il tempo che stiamo vivendo è segnato da una situazione di *sconcerto* che genera uno *stallo* nel rapporto tra le generazioni; ciò è dovuto non solo al di-

¹ Il presente Editoriale è opera congiunta del prof. Dario Eugenio Nicoli, Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia e di Giuliano Giacomazzi, Fabrizio Tosti, Mario Tonini, rispettivamente Direttore Generale, Direttore Nazionale e Direttore Amministrativo della Federazione CNOS-FAP.

sorientamento provocato da una società preda di un continuo cambiamento, ma anche dall'incertezza diffusa che riguarda sia la società in cui viviamo sia le domande di fondo, la risposta alle quali è decisiva per il percorso di vita degli individui, dei gruppi e delle comunità che la abitano.

Tale stallo fa mancare ai giovani quei *punti di riferimento* su cui fare affidamento per svolgere il proprio compito: comprendere chi sono, in quale contesto si trovano e come fare per delineare il proprio posto nel mondo.

Il fattore che colpisce immediatamente è la grande opera di decostruzione (*disruption*) che sta modificando mondi della vita consolidati da millenni, quell'assetto morale che manteneva una certa stabilità anche nell'epoca delle ideologie.

Molti sono i fattori in gioco: qui vogliamo concentrarci sulla questione culturale. Si tratta dell'inadeguatezza, rispetto ai compiti dell'umanità, del soggetto autoreferenziale e tendenzialmente *dedito a sé stesso*; questo ha preso il posto del soggetto collettivo e dell'etica convenzionale, che hanno indirizzato nel tempo precedente i rapporti tra adulti e giovani e viceversa.

Una cultura che sembra avere due ancoraggi: il primo riguarda il mondo *economico*, ovvero quella concezione della libertà di matrice consumistica che è stata estesa ad ogni ambito della vita, mentre il secondo riguarda la cultura neo-puritana della "correttezza" (detta comunemente "*woke*") che domina le facoltà di scienze umane delle università dell'Occidente e che ha invaso buona parte delle istituzioni nazionali e sovranazionali. Siamo di fronte ad una nuova cultura morale che fa del vittimismo una risorsa sociale e che si propone nientemeno che la costruzione di un uomo nuovo, correggendo le contraddizioni e le carenze di quello vecchio. Essa trova consenso soprattutto negli strati sociali benestanti e con titoli di studio elevati, che adottano nei confronti dei loro figli un atteggiamento iperprotettivo e formano individui i quali, quando vivono un conflitto con un'altra persona, tendono a cercare la protezione di un'autorità costituita, piuttosto che affrontarlo direttamente².

Un atteggiamento che spiega l'aumento di istituzioni di protezione e tutela e di norme in tema di bullismo, discriminazione, garanzia di rappresentanza delle minoranze, fino al *correttismo* del nuovo ceto di censori che si sono appropriati del compito di epurare qualsiasi espressione linguistica che, nella letteratura e nell'arte, sia vissuta come offesa da parte di una qualsiasi etnia classificata come vittima. Ciò dà vita ad una stagione di cancellazione che non si limita alla letteratura, ma pretende di epurare al loro nascere anche i pensieri considerati scorretti.

² VALENTIN P., *L'ideologia Woke*, Fondation pour l'innovation politique, Paris, 2022.

<https://www.fondapol.org/app/uploads/2022/04/fondapol-lideologia-woke-1-anatomia-del-wokismo-pierre-valentin-04-2022-1.pdf>

2. Come si manifesta lo stallo tra le generazioni

Presentiamo ora un excursus, necessariamente molto schematico, sui modi in cui si presenta lo stallo tra le generazioni nei quattro contesti sociali più rilevanti: la famiglia, la scuola, il lavoro e la vita sociale.

2.1. Famiglia

In una componente crescente di famiglie è in atto da tempo la tendenza a trasformare la responsabilità educativa del passato anche recente, orientata a precisi principi morali, in un accudimento iperprotettivo dei figli, sulla base del criterio della tutela del loro benessere psichico. Questo porta a considerare normativi i loro desideri ed a rifuggire regole che ne possano limitare le occasioni di socialità e di riconoscimento da parte dei compagni. Ciò vale sia per i ceti più abbienti, sia per quelli che si sostengono con redditi da lavoro: sono diffusi i casi in cui i genitori si sottopongono a privazioni ed a carichi lavorativi ulteriori pur di poter offrire ai figli un'esistenza corrispondente allo stile di vita che essi desiderano.

Anche i compiti e gli impegni casalinghi tendono ad essere molto limitati, indebolendo quindi il senso di appartenenza alla famiglia come casa comune a cui va una dedizione concreta, ognuno per quanto gli è possibile.

Il principio educativo adottato tende a spostarsi dal piano dell'autorità a quello della protezione; ciò influisce anche sulle relazioni con il mondo esterno in cui i figli svolgono le loro attività, rispetto al quale la famiglia vive un costante stato di allerta in quanto potenzialmente causa di sofferenza nei loro confronti. Diviene pertanto difficile da parte dei genitori formare i propri figli ad uno stile di vita responsabile e proattivo, proprio di chi possiede la volontà e la forza di affrontare la realtà con le proprie capacità e scoprendo così la propria strada. Ma esiste anche una componente di famiglie che perseguono una visione educativa generativa.

2.2. Scuola

Lo stallo intergenerazionale colpisce l'istituzione scolastica nel vivo del suo compito, ovvero la consegna ai giovani di un sapere che sia loro utile per inserirsi positivamente nel reale. Specie nell'ultimo quindicennio la crisi dell'adolescenza, il fenomeno che Erikson aveva correlato al processo di costruzione dell'identità dell'individuo, ha progressivamente anticipato l'età della sua mani-

festazione, ed inoltre è entrato in cortocircuito con il tormentato periodo sociale che stiamo attraversando.

Da qui tre tipi di risposte:

- 1) i docenti hanno capito l'importanza di coltivare le relazioni interpersonali con i singoli allievi, intuendo che si tratta di una condizione esistenziale favorevole all'apprendimento, ma ciò ha creato crescenti difficoltà nei colleghi che, per temperamento sono sprovvisti di risorse affettive e in quelli che considerano questa una componente estranea al loro compito di insegnanti.
- 2) Si è prodotto un imponente investimento mirato all'inclusione di studenti con bisogni educativi speciali e disturbi specifici dell'apprendimento, due categorie che hanno visto una crescita esponenziale nelle classi scolastiche.
- 3) Si è aperta una nuova stagione dell'attivismo didattico finalizzata a rendere più piacevole - e giocosa - la lezione e in generale la vita scolastica. La scuola si trova, quindi, in un tempo inedito, da cui emerge un processo di erosione del valore delle didattiche precostituite. Nel contempo ha imposto un lavoro di aggiornamento finalizzato alla revisione dei modelli di insegnamento, entro una visione più educativa, superando un dualismo molto radicato nel passato. Questo travaglio, che alcuni definiscono *paradigmatico*, è accresciuto dalle difficoltà di relazione e di intesa con quella parte delle famiglie che si pongono in modo rivendicativo e conflittuale nei confronti degli insegnanti. Il sistema educativo vive quindi una forte tensione in quanto comprende sia le cause delle difficoltà nei rapporti tra le generazioni sia i numerosi e seri tentativi di risposta a questi ultimi.

2.3. Lavoro

Anche il mondo dell'impresa è investito da turbolenze che rendono critici i rapporti tra le generazioni. Ciò emerge sia nella ricerca di nuovi collaboratori sia nelle relazioni che si svolgono ordinariamente nelle organizzazioni di lavoro.

È nota la crescente difficoltà di ogni soggetto economico - impresa, ente pubblico, cooperativa ... - nel reperimento di nuovo personale, una condizione che riguarda metà delle figure professionali di cui necessitano.

Tale fenomeno dipende sia dal numero ridotto di candidati, una delle conseguenze dell'«inverno demografico» che caratterizza il nostro Paese, sia dal *mismatch*, ovvero dalla mancanza in molti di loro delle competenze richieste dall'odierna organizzazione del lavoro.

Si tratta sia di competenze tecniche - come nel caso della preparazione in tema di intelligenza artificiale - sia soprattutto di *human skill*, ovvero le disposizioni interiori che presiedono alla flessibilità, al fronteggiamento dei problemi, alla cooperazione, alla creatività ed alla gestione delle crisi e degli errori. È piuttosto diffuso tra i professionisti delle risorse umane una percezione di particolare fragilità e timore tra i giovani candidati. Anche i lavoratori adulti segnalano un aumento di problematicità nei rapporti con i più giovani, quali l'eccesso di vulnerabilità quando vengono ripresi per una qualche mancanza, la ritrosia nell'affrontare sfide e problemi, la chiusura nella propria *comfort zone*, un fenomeno che viene definito "effetto silos"³. La difficoltà nel rapporto tra le generazioni viene indicata anche come una delle cause di taluni incidenti sul lavoro che derivano dall'insicurezza e dalla difficoltà delle figure adulte nello svolgere il compito di guida.

2.4. Vita sociale

Nel variegato mondo della vita sociale le persone si muovono alla luce del proprio sistema di preferenze individuali; esse si iscrivono a palestre, partecipano a gruppi che condividono giochi o interessi musicali, viaggiano insieme, si impegnano in attività di volontariato di varia natura.

Trattandosi di attività cui aderiscono per scelta libera, l'incontro tra le generazioni è facilitato dalla condivisione di un interesse o un valore che motiva un distintivo orientamento di vita; per tale motivo troviamo qui dinamiche parzialmente differenti rispetto a quelle segnalate per gli ambiti della scuola e del lavoro. Da un lato, la disponibilità all'ingaggio in una pratica condivisa porta ad una minore problematica riguardante le relazioni reciproche, in quanto le risorse e le qualità individuali trovano modo di incanalarsi lungo un cammino la cui disciplina risulta più facilmente accettata rispetto a quella degli ambiti soggetti all'obbligo. Dall'altro, emergono differenze tra le generazioni, riguardanti la responsabilità circa gli impegni assunti e la durata nel tempo dell'appartenenza. Anche qui gli adulti, sorretti spesso da un'etica della responsabilità, tendono ad attribuire ai più giovani una certa instabilità di stati d'animo che rende mutevoli le loro motivazioni e provvisorie le loro decisioni, provocando abbandoni non dovuti a cause ben definite, quanto ad una sorta di inquietudine che li spinge a cambiare per provare esperienze nuove.

Ma la vita entro una comunità che condivide valori comuni e si impegna per obiettivi concreti, sembra favorire l'emersione nei giovani di qualità positive quali

³ SCHEIN E.H., "Organizational culture", *American Psychologist*: 45(2), 1990, pp. 109-119.

l'apertura, la dedizione, l'aiuto reciproco, il dono; tant'è vero che la componente dei 18-24enni è la più presente nel mondo del volontariato, con una tendenza all'aumento tra il 2021 ed il 2022 specialmente dei ragazzi tra i 14 ed i 17 anni.⁴

3. Tre chiavi di lettura per approfondire le difficoltà di rapporto tra le generazioni

Proviamo ora ad approfondire le difficoltà di rapporto tra le generazioni, tramite tre chiavi di lettura:

- lo stile di vita del consumatore,
- la cultura del soggetto autosufficiente,
- il declino della figura del padre.

3.1. La cultura del consumatore estesa ad ogni ambito della vita

Il *primo* fattore interpretativo delle difficoltà di relazione tra le generazioni riguarda lo smantellamento progressivo dei postulati etici che hanno retto non solo la società tradizionale, ma anche quella dell'epoca della contestazione e del mutamento dei costumi.

È venuto meno quel mondo basato sull'appartenenza, sulla ripetizione, sulla coincidenza tra ruolo e convinzione interiore, tra etica imposta ed etica personale (concedendo solo forme di adattamento individuale). L'opera di distruzione del passato ha proceduto alla grande. Non si è trattato di un fenomeno solo negativo, in quanto nell'ultimo secolo una vasta componente della popolazione ha conquistato il valore dell'io, ma si tratta di un fattore che, in assenza di una prospettiva umana su come esercitare la propria libertà "allargata", sembra divenuto piuttosto un tormento. Abbiamo un io, ma siamo ipersensibili: gli sbalzi di umore che una volta riguardavano la preadolescenza, e che nel diventare adulto venivano riassorbiti, oggi scombussolano la percezione di noi stessi e degli altri con cui interagiamo. Inoltre, siamo frantumati in tanti mondi dell'esistenza di cui si fa fatica a trovare un punto unificante: molte persone svolgono in modo diligente un ruolo sociale, mentre la loro vita è tutta "per aria". Solo per una minoranza, il ruolo sociale è significativo dell'identità dell'individuo che lo svolge in quanto lavoro "buono" ed espressivo del proprio mondo interiore.

⁴ MASSARIOLO A., *I numeri del volontariato in Italia: i giovani ne sono il perno centrale.*
[https://ilbolive.unipd.it/it/news/numeri-volontariato-italia-giovani-ne-sono-perno.](https://ilbolive.unipd.it/it/news/numeri-volontariato-italia-giovani-ne-sono-perno)

Quello del passato era un mondo collettivo, coeso. Pur nella diversità ci si riconosceva sul piano umano proprio per merito di una solida visione della vita, incorporata nel modello sociale.

Se le diverse ideologie dell'Ottocento-Novecento sono scomparse, con cosa sono state sostituite? La cultura del consumatore è stata estesa a tutti gli ambiti dell'esistenza⁵. Secondo questa cultura io esisto in quanto posso scegliere tra opzioni alternative (cellulare, pasta, vacanza, ma anche abitazione, gruppo di interesse, compagno/a ...). Ma non è la stessa cosa. Se io entro in un supermercato, faccio il confronto tra i prezzi e la qualità dei prodotti, quindi scelgo tra strumenti, mentre se mi comporto da consumatore anche nelle questioni esistenziali, tutto si corrompe, in quanto trasformo in interesse ciò che deve essere un bene. Il consumatore sceglie un oggetto o un servizio per soddisfare un bisogno. Il bene invece è tutto ciò che non è intercambiabile.

Corruzione significa che il soggetto non sa confrontarsi con un bene, e lo restringe entro il suo piccolo mondo fatto piuttosto di preferenze del tipo mi piace/non mi piace.

La gioventù appare infantilizzata⁶, tenuta costantemente in uno stadio di dipendenza dallo stimolo spesso indotto dall'economia della captazione dell'attenzione, e dalle offerte che le vengono proposte. Ai bambini ed a ragazzi costa enorme fatica la riflessione e quindi lo svelamento della propria strada. In generale quello che accade è che il pensiero è dominato dall'interesse: è nel mio interesse avere quel cellulare, ottenere la possibilità di tornare tardi la sera ... La considerazione dell'interesse individuale limita la possibilità di percepire il bene in gioco. Per "bene" si intende tutto ciò che rende felice una persona e a cui dedica stabilmente una gran parte dei suoi pensieri. I suoi amici, il tempo che passa a scuola, il rapporto con la natura, ciò che può svolgere all'interno di una comunità, la memoria di quello che è accaduto, le relazioni e conversazioni.

3.2. La cultura del soggetto autosufficiente

Il *secondo* fattore interpretativo delle difficoltà di relazione tra le generazioni riguarda la cultura del soggetto autosufficiente.

Non è mai successo nel passato che il compito educativo non possa appoggiare su una cultura diffusa che lo sostenga. La cultura oggi dominante è quella centrata sul soggetto che si pensa autosufficiente: "La vita è nelle tue mani e

⁵ TAYLOR C., *L'età secolare*, Milano, Feltrinelli, 2009.

⁶ STIEGLER B., *Prendersi cura. Della gioventù e delle generazioni*, Napoli, Orthotes, 2014.

dipende da te". Una cultura che rischia di essere più seduttiva dei mediocri mondi in cui i ragazzi vivono la loro esistenza.

Chi assume la cultura del consumatore come stile di vita concepisce la libertà come possibilità di slegarsi, proprio perché ogni scelta, essendo intercambiabile, deve essere anche provvisoria. Questo comporta la chiusura nel proprio io "ristretto" e la scomparsa dei legami comunitari: familiari, di elezione (sport, natura, volontariato...), ma anche territoriali. Walter Benjamin sosteneva che il consumo non si pone solo sul piano dei beni materiali, ma presenta una valenza onirica: le persone nel guardare quei vestiti o quella proposta di viaggi immaginano di vivere vite diverse. Il consumatore è un soggetto semi-addormentato che sogna continuamente di vivere la vita di un altro. Benjamin aggiungeva che, perché possano essere libere, le persone-consumatori vanno scosse dal loro sonno⁷.

Il dominio dell'ideologia del soggetto come consumatore autosufficiente porta a ridurre l'importanza che si dà ai beni. Ridurre tutto ad interessi porta a disincantare lo sguardo: sebbene mi stiano a cuore tante cose, in realtà non le tratto nel modo giusto per goderne del bene che esse portano con sé.

Nell'epoca del soggetto autosufficiente, anche l'adulto appare interessato quasi esclusivamente al suo mondo piccolo, come se il passato, sia il suo sia quello della storia più grande di cui fa parte, non sia portatore di alcun senso. Nell'orientamento troviamo molti ragazzi che non sanno cosa rispondere alle domande "cosa ti interessa? cosa ti piace?" Dopo un po' che insisti al più rispondono "io non voglio fare il lavoro dei miei genitori" non perché lo conoscono, ma perché li vedono sempre tornare tardi, arrabbiati, continuamente ossessionati da quel che succede al lavoro. Allora lo escludono, mostrando così di utilizzare un criterio ragionevole. I genitori, preda di una continua agitazione, sembra che non abbiano tempo per cogliere i segni speciali della loro esistenza e trasmetterli ai figli come consegna per la loro vita; essi sono "presi" e "turbati", ma non sono riflessivi. Non sentono di avere un messaggio da dare, hanno paura delle certezze poiché la società attuale stigmatizza chi crede in qualcosa di più di ciò che è superficiale e materiale. Da qui l'uso continuo del "forse", che esprime una debolezza del pensiero.

Questi adulti sono preda di un travisamento educativo, ritenendo che il loro compito sia proteggere e distrarre i figli. Spesso questo atteggiamento è legato all'idea secondo cui ognuno la sua vita se la gestisce da sé, che si cresce da soli, con le sole proprie forze.

Fa riflettere che tutti i servizi che si occupano delle patologie giovanili adolescenziali hanno lunghe liste di attesa. Abbiamo una gioventù sofferente. L'adulto si difende affermando che siamo in una società liquida e non si può far

⁷ BENJAMIN W., *I "Passages" di Parigi*, Torino, Einaudi, 2010.

nulla, questa realtà è troppo più grande di noi. Ma è un circolo vizioso: se non faccio altro che distrarli per far passare questa fase della vita, stare in silenzio e travisare, allora non riesco a mettermi in sintonia con i ragazzi perché anch'io partecipo alla cultura del soggetto e ciò distorce il senso di responsabilità.

L'io degli adulti è perennemente inquieto alla ricerca della sua autorealizzazione e cerca qualcuno che, nel dargli ascolto, riconosca quanto sia importante la sua vita. Questa chiusura dell'io corrode il principio civico come responsabilità etica che proviene dall'interno. Ciò provoca un limite di socievolezza: una società è viva quando le persone danno di più delle prestazioni minime richieste dal proprio ruolo: quando donano.

Essi reagiscono facendo riappello all'autorità quando qualcosa provoca il disagio del figlio o offende il senso dell'onore della famiglia.

3.3. La questione della “consegna paterna”

Il *terzo* fattore interpretativo riguarda il declino della figura del padre.

È un fattore che non si pone sullo stesso piano dei due precedenti, ma piuttosto ne costituisce una delle conseguenze più rilevanti dal punto di vista antropologico ed esistenziale: esso, infatti, influisce sul processo di formazione dell'identità degli individui e sulla possibilità di ricevere quella protezione e quella consegna che permettono di affrontare serenamente le sfide connesse al percorso di accesso alla condizione adulta.

La scomparsa del padre ha innanzitutto una rilevanza pratica legata al tempo dedicato ai propri figli: ciò vale in generale a causa di un'esistenza preda di una perenne agitazione a causa degli impegni e della continua ricerca del proprio benessere, ma vale in particolare per quei ragazzi che attraversano l'età critica della preadolescenza e dell'adolescenza senza poter ottenere il giusto sostegno da parte della figura paterna. Le separazioni ed i divorzi provocano una drastica riduzione del tempo dedicato dai padri ai loro figli, in forza dell'orientamento prevalente delle leggi che, dopo la separazione ed il divorzio, privilegiano l'affidamento del figlio alla madre. Stante la forte conflittualità che accompagna la ex coppia, i figli finiscono fatalmente per assumere il punto di vista della madre secondo cui la colpa della rottura è da addebitarsi totalmente al padre. E sappiamo che le critiche ed il ripudio dei figli agiscono su quest'ultimo come un circolo vizioso, aumentando i motivi per allontanarsi ed evitare pertanto di esercitare la funzione paterna.

L'evanescenza del padre fa mancare ai figli quell'indispensabile nutrimento interiore nella forma della spinta a misurarsi con i propri limiti, avventurarsi nel mondo ed acquisire fiducia nelle proprie forze. Ma è un cambiamento che riguar-

da anche gli stessi padri che si ritrovano a vivere una solitudine inedita nelle generazioni precedenti, una condizione che non presenta alcuna corrispondenza nel sesso femminile.

Secondo Luigi Zoja, da questa evanescenza della figura paterna derivano nella gioventù alcuni caratteri quali “inesperienza, scarsa combattività, ebbrezza, piedi lontani dalla terra, difficoltà a staccarsi dalle seduzioni, illusione di poter riposare e poi ritornare istantaneamente ai doveri”⁸.

Per poter assumere in modo positivo le decisioni che riguardano la propria vita, il ragazzo deve sapersi muovere “fra le due sponde contrapposte dell’anima” ovvero “tra la mente e il cuore”, lasciarsi guidare dal pensiero e non solo da pulsioni. Deve essere liberato da un’esagerata stretta protettiva e poter scoprire il mondo; deve saper utilizzare la memoria non solo come archivio di vicende e sensazioni, ma come flusso di un pensiero che si proietta nel tempo a venire; deve infine evitare di disperdere le proprie energie, per imparare a riconoscere ciò che è vitale e impegnarsi in un percorso che mira al compimento della propria vita.

Il declino del padre presenta anche un risvolto sociale: tutto il tempo dell’educazione e della cura diviene “materno”, e ciò trova una decisa conferma nella progressiva femminilizzazione dei sistemi educativi. Ne è un segnale anche l’interpretazione unilateralmente affettiva delle problematiche dell’apprendimento, quando le pratiche didattiche mirano alla protezione ed allo star bene degli alunni senza essere accompagnate dal risveglio del desiderio di scoprire il mondo, dall’offerta di occasioni reali, non paternalistiche, in cui essi possano misurarsi con le sfide del mondo più vasto, andare oltre i propri limiti ed essere fieri dei successi raggiunti.

La letteratura contemporanea, impegnata perlopiù nello stigmatizzare il “padre padrone” autoritario e repressivo, offre pochi esempi di figure paterne positive. Tra queste, troviamo *La strada*, un romanzo post apocalittico di Cormac McCarthy pubblicato nel 2006, con il quale ha vinto il premio Pulitzer per la narrativa nel 2007, un’opera che ci aiuta a meglio comprendere il compito della figura paterna.

In un mondo in cui il male è una drammatica realtà quotidiana, dove l’ordine che reggeva ogni cosa è ormai spezzato e “non si può riaggiustare”, il padre continua il suo compito di protezione del proprio figlio, non solo dalla natura ostile, ma soprattutto dalla paura e dalla desolazione che gravano sulla sua anima. Il padre è impegnato nel salvare il figlio, promessa di vita, ed è questo che lo sospinge in avanti.

Li salva l’amore che provano l’uno per l’altro, insieme ai segni di umanità che emergono anche da quella scena di estrema violenza, un amore reciproco che

⁸ ZOJA L., *Il gesto di Ettore. Preistoria, storia, attualità e scomparsa del padre*, Torino, Bollati Boringhieri, 2016, p. 118.

agisce come un fuoco che è più forte del male, che scalda ed indica la strada. «Ce la caveremo, vero, papà? / Sì. Ce la caveremo. / E non ci succederà niente di male. /Esatto. /Perché noi portiamo il fuoco. /Sì. Perché noi portiamo il fuoco».

Il bisogno di padre corrisponde alla domanda paradossale dei ragazzi. I componenti della Generazione Zeta (nati tra il 1995 e il 2010) e quelli della Generazione Alpha (nati dopo il 2010) vivono come individui che nuotano in un contesto mutevole, fluido e per sua natura perennemente incerto. Questo viene spesso esaltato come spazio aperto da esplorare (“la tua vita è nelle tue mani: giocatela!”), ma in realtà l’eccesso di possibilità, vissute entro uno stato di perenne paura e di difesa del proprio equilibrio psichico, crea in loro prevalentemente un senso di insicurezza che si accompagna ad un labile sentimento di esistere; nello stesso tempo sollecita il desiderio di incontrare persone e ambienti che motivino un loro affidamento, in quanto riscontrano in essi una sincera premura per la loro crescita personale.

Agli adulti i ragazzi rivolgono una domanda paradossale, un misto di sfiducia e di attesa, per rispondere alla quale i primi sono chiamati ad un’opera radicale di rinnovamento: un cambio dello sguardo, della relazione e dell’offerta di opportunità in cui incanalare le proprie risorse e apprendere a far bene qualcosa di significativo per sé e per gli altri. Il mondo adulto non deve porsi nell’attesa di un cambio dell’ordine delle cose che li preservi dalla loro responsabilità, ma sono chiamati ad assumere un atteggiamento fiducioso e generativo, aggiungendo la propria parte ai segni di futuro già presenti.

4. I segni di futuro già presenti che indicano la strada e la compagnia

Il ragazzo ed il giovane, quando vivono come individui riferiti a sé, cadono facilmente in un eccesso di introspezione senza sbocco che ne consuma le energie psichiche e fisiche; quando invece condividono relazioni di comunità, sentono di essere fatti partecipi di un mondo naturale in cui poter vivere, vivere in comune, accettati e accolti.

Quello “naturale”⁹ è un mondo dove ricevere quella protezione che permette di impegnarsi nelle attività che mirano al compimento delle proprie potenzialità; un mondo abitato da esseri umani che si rapportano a questa esistenza in totalità, sapendo difendersi (e lottare) contro ciò che lo minaccia: la minaccia interiore è il vivere alla superficie dei “mi piace, non mi piace” e non sentire il

⁹ PATOČKA J., *Il mondo naturale e il movimento dell’esistenza umana*, Sesto San Giovanni, Mimesis, 2022.

dovere verso sé stessi, il senso dell'onore. Ma è minaccioso anche lo scetticismo radicale e il disamore verso la propria storia, due atteggiamenti che rendono non credibili le varie prospettive di salvezza cui si accompagnano.

Infatti, occorre guardarsi dalle prospettive che iniziano da “dobbiamo cambiare la società” o ancora peggio “dobbiamo cambiare le persone”. Nella storia le grandi teorie del cambiamento hanno sempre provocato la morte dell'uomo vecchio senza costruire l'uomo nuovo. Il rinnovamento sociale non è l'applicazione di un “modello” uscito dalla mente di qualcuno, ma è un'energia ed un modo di vita già presente nei chiaroscuri della realtà. Perché la *società dell'individuo* comprende anche una parte di *società del mondo comune*, la *società dell'interesse* è anche frammista con la *società del bene*. Ci sono molti elementi che segnalano la presenza di un modo di vivere più sensibile, oltre il consumo, verso un'etica della pienezza. A questi va data la giusta importanza, perché sono i segni del futuro.

Il nostro tempo è segnato da tensioni tra pulsioni opposte; mentre i ragazzi devono essere protetti da immagini e narrazioni che esprimono la pulsione autodistruttiva dell'epoca che stiamo vivendo, essi possono trarre alimento da tante evidenze che indicano un tentativo diffuso di un modo di vivere che scaturisce da un desiderio di dedizione e di pienezza. Lo si vede nel vicinato, che esiste ancora ed ha una grande forza. Lo si riscontra nel volontariato, ma anche in chi lavora con passione e fa di più del “minimo sindacale” perché porta dentro un fuoco. Questo fuoco si alimenta dai rapporti di amicizia, dal senso di appartenenza alla terra, al popolo. Esso arricchisce lo sguardo e quindi la cultura intesa come capacità di riconoscere il nesso tra il mio io intimo e il mondo. Chi vive questa urgenza di vita autentica desidera entrare in relazione con coloro che ci hanno preceduti, perché sentono di far parte di un'opera buona che è stata intrapresa prima della loro esistenza individuale. Questo modo di dedizione si chiama *cura*, una parola che presenta un duplice verso: mettere a disposizione degli altri i propri talenti e insieme trovare la strada per guarire il proprio ego.

5. Un metodo educativo (generativo) per il tempo nuovo

Le caratteristiche dell'attuale stallo nei rapporti tra le generazioni motivano uno stile educativo peculiare, nel tentativo di rilanciare un rapporto che risulti benefico per entrambe le parti:

- *attivo*: che offra ai giovani la possibilità di affrontare i compiti del crescere, ricevendo l'accoglienza e la protezione di cui hanno bisogno per evitare di disperdere le proprie energie in distrazioni e introspezioni senza sbocco, insieme alla possibilità di mettere in gioco le proprie facoltà

in compiti dotati di valore reale, fuori dall'artificialità dell'istruzione e dell'addestramento;

- *rivelativo*: che offra agli adulti l'opportunità di riconciliarsi con il proprio compito generazionale, che consiste nella guida dei primi, affinché siano promesse di futuro ed a loro volta fonte di speranza nei tempi a venire.

I giovani, infatti, in ogni contesto in cui si svolge la propria esistenza necessitano di:

- occasioni concrete di ingaggio con cui scoprire le proprie capacità e risorse nello svolgere compiti significativi (casa, studio, volontariato, sport, vita nella natura...) che li stimolino ad esprimere un giudizio fondato su quanto accade intorno e dentro di loro, e che indichino la strada da percorrere per la loro crescita;
- di adulti non "malati di giudizio" nei loro confronti, che siano capaci di sentire, e comprendere, ciò che è sempre presente ai bordi delle cose e che ci rivela il bene nascosto nella realtà, e soprattutto nei ragazzi, quel mistero che permette di vivere da persone umane.

È questo lo sfondo esistenziale adeguato a svelare ai ragazzi stessi che la regola (quando ragionevole) non va intesa come limitazione, ma come condizione per un esercizio positivo della libertà entro il mondo che abbiamo in comune, facendo della propria vita qualcosa di buono.

Due sono le strategie da abbandonare, se vogliamo impostare positivamente la relazione tra adulti e giovani nel tempo nuovo:

- il *rigorismo punitivo* di chi ritiene di poter rievocare i tempi in cui ai giovani era riservato un ruolo di mero esecutore diligente di compiti, associato per lo studente all'autoritarismo e per l'apprendista all'istituto (mai del tutto abbandonato) della "gavetta";
- la *condiscendenza*, ovvero l'atteggiamento di chi mira a tenersi buoni i ragazzi, ottenere e conservare la loro simpatia tramite concessioni, facilitazioni, insieme ad una valutazione benevola.

Partendo da questa mossa preliminare di accoglienza attiva, si sollecita un cammino che segue cinque passi:

- 1) *Non etichettare i ragazzi, ma offrire loro un vero riconoscimento tramite un rito di ingresso amichevole e fiducioso.*

Si tratta di un autocambiamento che richiede di riconoscere, e superare, atteggiamenti espliciti ed impliciti alimentati da un senso di superiorità della propria generazione e dallo stereotipo del "declino dell'Occidente" che inizierebbe dalla fragilità dell'attuale gioventù.

L'accoglienza corrisponde ad un rito di ingresso in cui i ragazzi sentono di essere attesi, ed accolti, da chi ha a cura la loro crescita e non li considera invece come pedine di un gioco di cui essi sono solo strumenti o spettatori.

- 2) *Proporre loro un ambito reale di azione (studio, sport, volontariato...), in quanto dotato di valore per gli altri ed inoltre corrispondente alle loro capacità potenziali.*

Facciamo riferimento ad un luogo nel quale ai ragazzi ed ai giovani sia offerta l'opportunità di agire attivamente e in modo trasformativo nel contesto in cui sono inseriti, meglio se in un'attività di gruppo. Un'opportunità che li sfida a generare azioni finalizzate a recare benefici a interlocutori diretti o indiretti, assumendo così il punto di vista dell'altro come parte integrante del proprio io. È in questo modo che si forma la facoltà dell'autoefficacia in quanto convinzione di poter esercitare attivamente una influenza sugli eventi¹⁰.

- 3) *Accompagnarli nell'imparare a svolgere bene questo compito, aiutandoli con domande e suggerimenti a superare le "trappole mentali" che possono bloccarli, quali "non so da dove cominciare" e "non sono capace".*

Si tratta del punto più critico, in quanto buona parte dei modelli didattici che vengono adottati nelle scuole e nel lavoro, oltre che in altri contesti come lo sport e la musica, si appoggiano ad una sorta di "teoria dei prerequisiti", la quale considera l'apprendimento come un processo gerarchico e costruttivo, ragione per cui sono ritenuti "adatti" solo gli allievi che possiedano una base culturale ed una disposizione umana conformi all'obiettivo perseguito. Di conseguenza, gli adulti si limitano all'esposizione ed alla consegna del compito, poiché si aspettano che i destinatari del loro insegnamento/addestramento sappiano svolgere autonomamente tutte le operazioni che vanno dall'ascolto e comprensione del messaggio, alla definizione di un nesso logico e di senso del nuovo sapere con quanto già appreso in precedenza, all'applicazione diligente di quanto proposto, alla conservazione in memoria, alla esposizione e riflessione. Per evitare le trappole mentali che ne bloccano il cammino, è necessario un accompagnamento che, nei vari momenti del processo, li aiuti a focalizzarsi sul momento critico, ad esplicitare la difficoltà in cui si trovano, a chiarire le opzioni in gioco ed a scegliere quella più efficace al loro scopo. Senza sostituirsi al compito che spetta esclusivamente ai loro allievi.

- 4) *Lasciar agire liberamente le dinamiche di riconoscimento che derivano dall'aver fatto bene qualcosa di positivo.*

Quando il percorso dell'azione diviene fluido e produttivo, esso genera da sé dinamiche relazionali plurime tra i diversi attori in gioco: i beneficiari, gli adulti-guida e l'attore stesso.

¹⁰ BANDURA A., *Autoefficacia: teoria e applicazioni*, Trento, Erickson, 2000.

Il riconoscimento che proviene dalle prime due figure non consiste solo nell'espressione di un giudizio di competenza a favore di quest'ultimo, ma in una vera e propria *benedizione* essenziale alla vita poiché significa attestare che il giovane è parte di un'eredità spirituale entro cui egli esercita una capacità di bene.

5) *Fare festa, anche degli errori.*

La festa è un rito di passaggio che corrisponde all'attesa che ogni giovane persona vive dentro di sé come cerimonia in cui si celebra il compimento di un'importante tappa della sua esistenza, specialmente quella in cui prova se stessa in un compito-promessa riconosciuto dal resto della comunità come un *evento speciale dotato di sacralità*. Le feste operano come rituali che accompagnano la trasformazione dell'individuo nel suo inserimento nel mondo adulto. Esse celebrano di fronte alla comunità la nuova identità che il soggetto ha acquisito in questo passaggio trasformativo. Associare al rito della festa anche gli errori significa riconoscere che anche questi ultimi possiedono un valore positivo in quanto sollecitano la qualità umana della forza e la capacità di automiglioramento.

In questo ingaggio operoso, l'anima dei ragazzi si alimenta dall'apporto di senso che proviene dai "segni di risonanza" presenti nella loro esistenza: la bellezza, l'amicizia e la compagnia, il rapporto con la natura, la scoperta del territorio e delle sue ricchezze, il rapporto positivo con il proprio corpo, l'apertura alla realtà, i compiti che sono chiamati a svolgere, la scoperta del proprio mondo interiore e della spiritualità. Tutte queste sono "corde della risonanza" che stupiscono i ragazzi in quanto contrastano con il vuoto di significati e di scopi buoni entro cui vivono e che li dispongono ad un'alleanza con gli adulti significativi al fine di guadagnare una personalità gioiosa, solida, socievole, combattiva, radicata ed aperta al futuro.

Intelligenza Artificiale e attività didattica e formativa. Può un robot sostituire l'insegnante o il formatore?

Seconda esplorazione di un possibile contributo dell'Intelligenza Artificiale alla didattica in particolare nella Formazione Professionale

MICHELE PELLERÉY¹

Introduzione

Nel precedente contributo, dopo aver ricordato i cinque ambiti di competenza di natura intellettuale individuati da Aristotele, abbiamo esplorato i primi due in rapporto a una possibile valorizzazione dell'Intelligenza Artificiale nel promuoverli. Essi erano: a) competenze nel dare senso e prospettiva esistenziale alla propria vita (sapienza o *sophia*); b) competenze nell'acquisire, strutturare e utilizzare la conoscenza (sapere o *epistème*). In questo contributo ne vengono esplorati altri due: c) competenze nel capire, nel cogliere la soluzione di un problema, nel cogliere la complessità della realtà percepita e la domanda che ne proviene (intuizione o *nous*); d) competenze nel decidere come agire validamente personalmente o socialmente e come attuare quanto deciso (saggezza pratica o *phrónesis*). In un prossimo contributo esploreremo il quinto ambito di competenze indicato da Aristotele: la *téchne* o competenza nel produrre beni e servizi.

Anche sul piano intellettuale viene così sottolineata la prospettiva che nella psicologia attuale viene denominata "agentività", dall'inglese *agency*, intesa come tendenza e capacità ad agire nel contesto reale per trasformare positivamente la situazione riscontrata.² Il pensiero va quindi riletto come azione. Già a suo tempo Platone affermava che la riflessione e più in generale il pensiero sono un dialogo interiore, un argomentare tra sé e sé, un porsi domande e cercare di rispondervi, una ricerca di soluzioni e insieme una critica serrata ad esse. Molto più recentemente L.S. Vygotskij e i cosiddetti neovygotkiani affermano che la

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

² BANDURA A., Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1989, pp. 1175-1184.

capacità di riflettere e di pensare sia dovuta a una progressiva interiorizzazione del dialogare e dell'argomentare esteriore tra persone diverse. Si coglie così una caratteristica fondamentale del pensiero, sia attivato e sviluppato da soli, sia nel contesto di un dialogo o di una discussione tra due o più persone, quella di ricercare uno stato interno di conoscenze o di convinzioni più soddisfacente. È quello che M. Wertheimer intendeva dire nel caso della soluzione di problemi: è la natura stessa del problema, del conflitto cognitivo emerso tra conoscenze disponibili e conoscenze desiderate, o tra convinzioni che si dimostrano lacunose e fallaci e convinzioni più solide e plausibili, che attiva, dirige e sostiene l'azione di ricerca e di verifica della o delle soluzioni.

La psicologia cognitiva assegna il nome di «memoria di lavoro» a quella parte della cognizione umana che sotto la guida della cosiddetta meta-cognizione, cioè della consapevolezza e della capacità di autoregolazione dei processi cognitivi, attiva strategie opportune per raggiungere gli obiettivi desiderati e prescelti. Oggi è stato evidenziato anche nel caso del pensiero il ruolo centrale della capacità di autoregolazione delle motivazioni, delle emozioni e della volizione. È, d'altra parte, esperienza comune provare emozioni anche intense in tutte le fasi dello sviluppo del percorso di un pensiero. Ad esempio, nella soluzione di problemi si possono provare all'inizio sorpresa, interesse, incertezza; nelle fasi successive rabbia, disgusto, noia, tristezza; quando si riesce a giungere a un risultato positivo gioia, orgoglio, serenità. Tutto ciò vale anche nel contesto dell'insegnamento-apprendimento sia scolastico, sia professionale.

Intelligenza Artificiale e intelligenza intuitiva

L'intuizione nella prospettiva moderna viene collegata a un processo di ristrutturazione delle conoscenze e dei pensieri in funzione della soluzione di un problema complesso. I grandi educatori hanno saputo confrontare le decisioni prese con le loro conseguenze proprio sul piano della fecondità in ordine al bene che si intende promuovere e dell'affinare la propria capacità di cogliere nella sua totalità e complessità le situazioni nelle quali si deve intervenire. Questa capacità è propria dell'intelligenza intuitiva. Purtroppo, nella storia della riflessione critica sulla natura della ragione si è persa di vista nel tempo la natura e l'importanza di quest'ulteriore qualità cognitiva. Ci si è concentrati sulla dimensione cosiddetta discorsiva della ragione, quella che presiede l'analisi critico-analitica delle questioni e delle situazioni, perdendo molte volte di vista la sua dimensione intuitiva, quella che ci permette di coglierne la totalità e il significato. Oggi si tende a rileggerla e rivalutarla nella sua importanza da molti punti di vista, anche sul piano scientifico-matematico. Massimo Baldacci ha evocato tali

due dimensioni, definendole come momento intuitivo e momento razionale della cognizione nel quadro di un insieme di antinomie educative.³

Certamente il processo intuitivo per la sua immediatezza sembra talvolta essere guidato da forme impulsive segnate dall'emotività. Ma lo studio sullo sviluppo delle competenze di persone esperte nei loro ambiti professionali ha messo in luce quanto già a suo tempo aveva prospettato Aristotele. Il soggetto esperto riesce a cogliere agevolmente il quadro completo e articolato delle situazioni da affrontare e di conseguenza a decidere e ad agire in modo fluido, appropriato e senza sforzo. Un apporto alla comprensione della dinamica psicologica che sta alla base di tali comportamenti deriva dalle ricerche della Gestalt sul ruolo delle capacità intuitive degli esperti solutori di problemi. Questi sono sensibili alle sollecitazioni provenienti dalla configurazione degli elementi informativi e di fatto, e sono pronti a cogliere quella che è stata definita una "buona forma", cioè una configurazione coerente e ben strutturata che non solo permette di comprendere la questione e la situazione in oggetto, ma anche fornisce una sollecitazione a intervenire in essa in modo appropriato ed efficace. Prevale decisamente l'intuizione o *insight*, che riesce a "intus legere", a leggere dentro le situazioni in maniera agevole e pertinente.⁴

È possibile oggi confondere l'immediatezza dell'intuizione nella soluzione di un problema o nella comprensione del cuore di una situazione problematica e complessa con quelli che oggi vengono chiamati pensieri veloci, considerati in contrapposizione di quelli denominati lenti. Vediamo di che si tratta. Il neurobiologo Lamberto Maffei ha esaminato l'effetto dell'interazione del cervello con strumenti digitali e afferma: «Quando si legge o si sente parlare di pensiero digitale, non può trattarsi che di una estrapolazione, dato che il pensiero digitale non esiste e neppure può esistere, perché il pensiero ha una sua continuità e non è fatto di eventi discreti che si susseguono».⁵ L'espressione «pensiero digitale si riferisce invece al recente sviluppo della tecnologia ed è un vero e proprio pensiero mediato dallo strumento, e che ha come conseguenza le caratteristiche di sintesi e di rapidità del linguaggio che lo esprime. All'origine sta lo strumento o la sua influenza, come fosse avvenuto un processo di ibridazione tra strumento

³ M. Baldacci nel quadro del suo criticismo moderato considera varie antinomie educative che inevitabilmente sollecitano il giudizio pratico dell'educatore (BALDACCIO M., *Trattato di pedagogia generale*, Roma, Carocci, 2012, pp. 314-318).

⁴ È la tesi sostenuta da molti psicologi della Gestalt, che hanno evidenziato il ruolo centrale dell'*insight* nella soluzione di problemi anche esistenziali, nella comprensione profonda e nel dare senso e significato alle situazioni, rispondendo quasi a un appello che ci proviene dal mondo esterno (in molti casi anche dal mondo interno), perché ci apriamo alla cosiddetta "buona forma" o totalità significativa. Ad esempio, M. Wertheimer lo ha descritto nel processo di soluzione di problemi.

⁵ MAFFEI L., *Elogio della lentezza*, Bologna, Il Mulino, 2014, p. 71.

e cervello. Il meccanismo cerebrale che ne è alla base è simile a quello per cui, a un certo punto dell'apprendimento di una lingua straniera, ci si scopre a formulare pensieri in quella lingua. Analogamente il pensiero di chi usa abitualmente strumenti digitali non segue il percorso temporale derivato dal linguaggio, ma procede in stretta interazione con la macchina, che corregge, propone, annulla ripensamenti e interviene con i suoi ritmi anche spaziali nell'espressione dei pensieri dell'autore. [...] È facile notare, in particolare nei giovanissimi, dove la plasticità del cervello è assai alta, una ristrutturazione del linguaggio fonetico e della scrittura, divenuti più sintetici e rapidi, come volessero accorciare spazio e tempo». ⁶ In questa prospettiva l'autore vuole: «avanzare la proposta che un'eccessiva prevalenza dei meccanismi rapidi del pensiero, che chiameremo 'pensiero rapido' o digitale, possa comportare soluzioni o comportamenti errati, danni all'educazione e in generale al vivere civile, innescando nella mente umana sogni di un dominio sulla natura e sull'uomo stesso quasi soprannaturale, il quale, per evidenti limitazioni biologiche, non può esistere. Il mio è un invito a riconsiderare le potenzialità del cosiddetto 'pensiero lento' basato principalmente sul linguaggio e sulla scrittura, anche al livello dell'educazione scolastica». ⁷

In qualche modo l'argomentazione di Maffei riecheggia, e l'autore lo riconosce, quanto ha elaborato il premio Nobel per l'economia Daniel Kahneman in vari suoi scritti ma soprattutto nel ponderoso volume dal titolo in italiano "Pensieri lenti e veloci". ⁸ Dove il pensiero lento è quello di tipo argomentativo, discorsivo, analitico, critico, in gran parte collegato alla parola, in particolare scritta; mentre quello veloce è più di tipo intuitivo, più vicino alla sensazione visiva, uditiva, alle immagini. Il primo tipo di razionalità è quella propria del cosiddetto Sistema2 di pensiero, mentre il secondo è caratteristico del Sistema1. Le due tipologie di intelligenza non devono porsi però in contrapposizione, bensì cooperare tra loro in modo produttivo. In questo ambito sembra potersi collocare una finalità fondamentale della scuola, soprattutto in un mondo che è sempre più dominato dalle immagini, dalla frammentazione, dalla rapidità, dalla velocizzazione dei processi: promuovere la capacità di riflettere, di approfondire, di argomentare, di discutere, di mettere ordine, di dare continuità all'ininterrotto fluire, spesso caotico, delle sensazioni, delle immaginazioni, delle intuizioni. La questione implica, però, anche prospettive educative più generali: essere capaci di pagare in termini di tempo e di sforzo personale quanto il pensiero lento proprio del Sistema2 richiede.

Da questa presentazione emerge con tutta evidenza che l'interazione con robot intelligenti, almeno con quelli disponibili oggi, sollecita pensieri veloci, rapidità

⁶ Ibidem, pp. 71-72.

⁷ Ibidem, p. 16.

⁸ KAHNEMANN D., *Thinking Fast and Slow*, London, Penguin Books, 2012.

di domande e risposte, dando poco spazio alla riflessione, al pensiero critico, al controllo riflessivo. C'è il pericolo di diventare in qualche modo dipendenti da loro non solo nel ricordo, ma anche nella valutazione e nella progettazione dell'azione. In questo modo il pensiero intuitivo tende ad affievolirsi fino a scomparire. Di qui l'estrema importanza di una seria presa di coscienza nella necessità di impostare seri percorsi di sviluppo del pensiero riflessivo e della coltivazione dell'intuizione.

La prima indicazione educativa e formativa è abbastanza tradizionale: rifletti prima di agire. Fin da piccoli si cerca di insegnare a dilazionare i propri impulsi immediati, a riflettere prima di agire. Un motto classico in inglese dice "stop, look, listen, think" (fermati, guarda, ascolta, rifletti). In qualche modo si sollecita l'attivazione di pensieri lenti. Ma la questione centrale sta in generale nello sviluppo della riflessività e nell'individuare l'azione educativa che la promuove. Rievocando uno dei suggerimenti di Maffei occorre notare come l'interazione con macchine sempre più veloci e potenti fa sì che si perda anche nella pratica scolastica il valore della scrittura a mano. Lo scrivere con la penna obbliga a rallentare i movimenti, a curare la motricità fine, a procedere passo passo, a curare non solo la grafia, ma anche l'ortografia, la grammatica e la sintassi. Ciò che è esattamente il contrario di quanto si fa con i social media e per trasferimento con robot intelligenti. Man mano che si cresce è bene cercare di utilizzare la scrittura per raccontare sé a se stessi, per scrivere un diario personale, fino a costruire un vero e proprio portfolio personale di natura digitale.⁹ In quest'ultimo caso un buon programma di intelligenza artificiale generativa può aiutare efficacemente non solo per iniziare, ma per procedere, arricchire e valutare quanto via via realizzato. In particolare, la scrittura aiuta a riflettere sulle proprie esperienze in ambito lavorativo. Infatti, il ricostruire le situazioni, il rivisitare l'attività svolta dagli altri e, se c'è stato, il proprio contributo, il considerare le reazioni anche emozionali vissute, il confrontare con quanto studiato e quanto visto sono elementi di riflessione che guidano le scelte e lo sviluppo delle proprie competenze.

Intelligenza Artificiale e saggezza pratica

La presenza di robot intelligenti nel mondo del lavoro tende a rendere sempre più complesso l'agire concreto delle persone. Basti qui pensare al rapporto uomo-macchina. Questa diventa progressivamente più capace di svolgere attività sia

⁹ Al ruolo del portfolio digitale in questo contesto si è già accennato nel precedente contributo, indicando anche alcune fonti di riferimento. Cfr. PELLERAY M., *Intelligenza Artificiale e attività didattica e formativa. Può un robot sostituire l'insegnante o il formatore? Prima esplorazione di un possibile contributo dell'Intelligenza Artificiale alla didattica. Rassegna CNOS* 40(2024)1, pp. 25-36.

operative, sia mentali, che caratterizzavano normalmente il lavoratore. Tuttavia, quando e fino a che punto è un bene servirsi di questa risorsa dipende da molti fattori e saper decidere in tempo e validamente diventa sempre più impegnativo. Basti pensare per analogia all'uso dell'automobile nel traffico urbano. Le scelte compiute dal guidatore sono trasmesse e messe in opera dallo strumento potendo causare anche non pochi danni, anche ammazzare il prossimo. Nell'ambito aziendale molte attrezzature implicano notevoli capacità di governo non solo di esse ma anche del contesto più o meno facilitante dei rapporti con i colleghi e superiori. Insomma, muoversi in maniera valida e produttiva implica capacità decisionali che entrano nel quadro di quella qualità umana denominata saggezza pratica. Una decisione saggia tiene conto da un lato del bene da raggiungere, nel nostro caso la produzione dei beni o dei servizi al livello di qualità richiesto; dall'altra, la conoscenza adeguata delle opportunità e dei vincoli presenti nel contesto reale. Una decisione prudente e responsabile è diretta a trovare la via più ragionevole in questa doppia sollecitazione. Purtroppo, si tratta di una qualità umana che si sviluppa nel tempo agendo saggiamente; si tratta di un vero e proprio apprendistato.

Affrontando tale problematica quando sono presenti robot intelligenti e modelli di Intelligenza Artificiale, occorre quindi in termini assai generali essere consapevoli della natura dei diversi modelli di IA presenti nel mondo del lavoro e delle principali problematiche produttive, etiche e sociali inerenti all'interazione con robot intelligenti per poi sviluppare la capacità di avvalersi di tali modelli di IA come assistenti virtuali nello svolgimento delle proprie mansioni lavorative. Consideriamo in prima istanza robot intelligenti di tipo deterministico, cioè capaci di simulare lo svolgimento di un compito preciso richiesto nel sistema produttivo. In primo luogo, questi robot devono essere adeguatamente progettati sulla base delle esigenze produttive e organizzative dell'impresa. Di conseguenza il processo produttivo nei compiti attribuiti a questi robot e in quelli invece di competenza del personale umano deve essere assai preciso e ben architettato. Ciascun dipendente deve conoscere bene i suoi compiti nell'attivare, controllare e bloccare i robot a lui affidati, soprattutto se questi si muovono in maniera autonoma sulla base di sensori di vario genere e di sensibilità visiva. La responsabilità nei riguardi della bontà del processo attivato e del prodotto realizzato rimangono personali. Certo i robot intelligenti possono eseguire compiti assai delicati e precisi, ma sempre sotto il controllo umano. La saggezza pratica in questi casi è una qualità assai complessa perché da una parte deve conoscere perfettamente le caratteristiche del bene da conseguire, dall'altra, tener conto delle risorse disponibili nelle loro potenzialità, ma anche nei loro limiti. Ambedue le conoscenze sono indispensabili, ma la saggezza sta nell'individuare l'azione da mettere in campo in modo da ottimizzare ai fini del bene da raggiungere le opportunità offerte dalla situazione, tenendo conto dell'effettiva

possibilità di progresso. Si tratta di un equilibrio dinamico, nel senso che se è viva la spinta a migliorare, e quindi la voglia di procedere, si è anche consapevoli di non poter fare un passo più lungo della gamba. Si ritrova in qualche modo la dottrina aristotelica del giusto mezzo, un agire ottimale date le circostanze, pronto a migliorare quando si aprano nuove possibilità.

Se si ha a che fare con robot di tipo non deterministico, come gran parte di quelli generativi o chatbot, la virtù della saggezza pratica si evidenzia con ancor più puntualità e urgenza, dato che i risultati prodotti da tali robot devono essere correttamente interpretati e applicati alla situazione pratica. Infatti, essi possono fornire suggerimenti concettuali, operativi, giudizi, elaborazioni tecniche, progetti, ecc. che vanno esaminati con cura, essendo frutto di procedure statistico-probabilistiche e quindi degni di fiducia a un livello che può essere anche molto elevato, ma non certo definitivo. Imparare a muoversi con coerenza e validità pratica in condizioni di incertezza è proprio il cuore della virtù della saggezza pratica. In particolare, tali azioni possono essere più o meno confermate nel loro valore da ulteriori informazioni ed elementi di giudizio; saggezza vuole che cerchiamo di ottenerli per migliorare la decisione finale. Si tratta di una modalità di pensare che fu ben rappresentata dal cosiddetto teorema della probabilità condizionata, cioè del grado di fiducia da accordare a un evento futuro sulla base di precise nuove informazioni. Sono più di due secoli che i matematici hanno studiato questa problematica da quando l'affrontò alla fine del milleseicento Thomas Bayes, un pastore anglicano.

Alla saggezza pratica si accosta spesso anche la ragionevolezza, cioè il saper ragionare tenendo conto delle ragioni degli altri oltre che delle circostanze della vita. In questi ultimi tempi abbiamo visto posizioni assai contrastanti in merito alla presenza dell'Intelligenza Artificiale nel quotidiano e soprattutto nel mondo del lavoro: paure per l'invasione tecnologica, per la perdita dei posti di lavoro, per la disumanizzazione della vita di fronte a esaltazioni per un futuro splendido, segnato sempre più da fantastiche conquiste umane, etc. La ragionevolezza vuole che si rifletta bene prima di giudicare e soprattutto di agire e che siano chiari i beni da difendere e la realtà effettiva cui si va incontro. La saggezza pratica si presenta così come un ambito di competenza fondamentale nell'interagire con robot intelligenti presenti nell'ambiente lavorativo. Da quanto sopra descritto la saggezza per poter essere progressivamente acquisita occorre che possa appoggiarsi da una parte alla consapevolezza della natura dei diversi modelli di IA presenti nel mondo del lavoro e a quella delle principali problematiche etiche e sociali ad essi inerenti; dall'altra, alla capacità di avvalersi di modelli di IA come assistenti virtuali nello svolgimento delle proprie mansioni lavorative.

Conclusione provvisoria

Si percepisce già che nell'azione ispirata alla saggezza pratica entrano in gioco anche le altre virtù eidetiche o competenze nel pensare: sia la sapienza, sia la conoscenza, sia l'intuizione, sia, quella di cui parleremo diffusamente nel futuro, la *téchne* o competenza produttiva. Nell'impianto aristotelico le cinque competenze devono integrarsi tra di loro per formare un vero e proprio organismo virtuoso, una competenza generale basata su una buona correlazione tra di esse. Questo quadro di riferimento sembra essere confermato anche nel caso di situazioni lavorative nelle quali siano presenti robot intelligenti. In questo contesto la questione fondamentale dell'identità e della qualità del ragionamento proprio della saggezza pratica non sta tanto nella chiara visione ideale che sollecita l'azione, quanto nella conoscenza della situazione nella quale occorre intervenire, con le sue esigenze, i suoi condizionamenti e le sue opportunità. Forme di razionalismo ideologizzanti sono presenti sia in varie teorie pedagogiche, sia in ambito pratico educativo e formativo. Accettare i condizionamenti che provengono dalla realtà non è sempre agevole, né gratificante. Ma è anche deleterio rimanere prigionieri di situazioni difficili, che vengono considerate senza speranza. In questo complesso bilanciamento tra idealità e realtà si evidenzia la qualità personale di chi ha sviluppato la capacità di prendere decisioni prudenti e responsabili attraverso un diuturno esercizio.

Occorre anche mettere in guardia nel caso della saggezza pratica di una certa confusione o identificazione con la competenza operativa, cioè la capacità proprio di avvalersi di modelli di IA come assistenti virtuali nello svolgimento delle proprie mansioni lavorative. È la tentazione tecnologica di procedere senza tener conto delle conseguenze delle proprie scelte o della problematicità etica o sociale del modello di Intelligenza Artificiale utilizzato. L'attuale normativa europea in merito (AI Act)¹⁰ cerca proprio di limitare almeno i più evidenti sconfinamenti etici e sociali di alcuni sviluppi e utilizzazioni di robot intelligenti. Approfondiremo la questione nel prossimo contributo, basti qui solo accennare al cuore del problema come lo pone l'Unione Europea: essere consapevoli del grado di autonomia del sistema nel generare previsioni, raccomandazioni o decisioni che influenzano la vita e le decisioni umane negli ambienti fisici o virtuali. Laddove ci sono rischi elevati occorre che il sistema metta in guardia e indichi la natura di tali previsioni, raccomandazioni o decisioni.

¹⁰ Il testo integrale e definitivo dell'EU AI Act si trova in: <https://artificialintelligenceact.eu/ai-act-explorer/>.

Il rendimento occupazionale dell'istruzione in Italia

LAURA GIULIANI¹

Nel processo di costruzione dell'identità individuale e sociale, che traghetta il soggetto dalla condizione di giovane a quella di adulto, la transizione scuola-lavoro rappresenta una fase biografica del tutto cruciale.

Per la riflessione scientifica e per quella degli attori istituzionali il tema della transizione - centrale nell'analisi delle ragioni alla base del disallineamento fra domanda e offerta di lavoro - è rilevante anche e soprattutto in relazione alla potenzialità di esprimere una valutazione sull'efficacia e sulla capacità inclusiva dei sistemi educativi e dei sistemi produttivi; due aspetti che rivestono un'importanza fondamentale per la definizione delle politiche destinate ai giovani.

Nella cornice di riferimento tracciata dalle indicazioni europee in materia di istruzione e formazione (ET 2020) e nell'ottica di superare il tradizionale scollamento fra scuola e mondo delle imprese che caratterizza marcatamente il nostro Paese, le strategie nazionali degli ultimi vent'anni hanno cercato di rafforzare la vocazione professionalizzante del sistema educativo, attraverso vari processi: la riforma dell'ordinamento dell'Istruzione (Istituti Tecnici e Professionali), l'istituzionalizzazione della filiera professionalizzante regionale della IeFP (non altrettanto generalizzata per la filiera professionalizzante degli IFTS), la riforma dell'istituto dell'apprendistato, l'introduzione del sistema duale per potenziare l'offerta territoriale di percorsi (di IeFP e di apprendistato) secondo un approccio *work based learning*, nonché l'obbligatorietà dell'alternanza scuola-lavoro nelle scuole secondarie.

Tutte queste *policies*, nel loro complesso, hanno mirato a costruire un modello integrato fra scuola e Formazione Professionale, capace di riallineare il sistema educativo alla domanda del mercato del lavoro, favorendo, per questa via, la transizione scuola-lavoro dei giovani.

Nel panorama europeo, la fase di transizione dalla condizione di studente a quella di lavoratore si caratterizza, ormai da tempo, per la presenza di alcune tendenze, come quella di permanere più a lungo nella famiglia di origine, procrastinando alcune scelte, particolarmente dense di implicazioni sul piano individuale e collettivo. In Italia, questa tendenza a differire alcune opzioni, fra cui quelle di generare figli e di ricercare un'occupazione, che per le vecchie generazioni segnavano il passaggio all'età adulta, risulta più accentuata rispetto a quanto accade in altri contesti europei.

¹ Prima Ricercatrice INAPP-Struttura Sistemi Formativi.

È dunque d'obbligo interrogarsi su quali fattori di ordine strutturale, culturale e di contesto intervengano nel determinare il prolungamento dell'età giovanile come condizione sociale, in aggiunta agli effetti negativi della perdurante crisi economico-occupazionale e delle crescenti difficoltà di inserimento lavorativo per i giovani.

Secondo la letteratura italiana sulla condizione giovanile (Rapporti Iard, 1993, 1997, 2007), lo stato di moratoria in cui versano le giovani generazioni dipende anche dalla presenza di un'altra tendenza: l'innalzamento delle aspettative individuali legato all'aumento dei livelli di istruzione e un conseguente disallineamento fra una domanda di lavoro qualificato da parte dei giovani scolarizzati e un'offerta di lavoro a bassa qualificazione, presente soprattutto nelle aree del paese a debole tessuto imprenditoriale.

Questa considerazione rappresenta un invito a riflettere sul fatto che il potenziamento del capitale umano attraverso l'offerta di percorsi formativi professionalizzanti non può essere in grado - da solo - di produrre un significativo impatto sui livelli occupazionali, se non si sposa con un aumento di una domanda strutturale di lavoro, coerente con tale offerta. In altri termini, è lecito domandarsi se le difficoltà occupazionali dei giovani possano essere lette meramente alla luce di un *mismatch* di competenze, in un sistema produttivo contraddistinto non solo dalla flessibilità e dalla precarizzazione dei rapporti di lavoro, ma anche da una crescente tensione fra una domanda di lavoro ad alta specializzazione e una domanda di lavoro a bassa qualificazione.

La transizione scuola-lavoro, per effetto dell'azione combinata di questi differenti fattori (culturali, endogeni al sistema produttivo ed economici più in generale), oggi assume le vesti di un processo fluttuante, piuttosto che quelle di un percorso fondato su una sequenzialità lineare. Chiaramente, alla luce di questa metamorfosi, il coordinamento fra sistema educativo e sistema produttivo, a livello di istituzioni nazionali e regionali e a livello di attori pubblici e privati, svolge una funzione del tutto strategica.

Sul nesso fra istruzione e mercato del lavoro esiste un'abbondante letteratura scientifica (sociologica, economica e politologica), che avvalorata il ruolo fondamentale giocato dalla configurazione istituzionale e dai suoi elementi regolatori nei processi di transizione scuola-lavoro. Nel solco di questo terreno, ha preso vita un ricco filone di studi sull'individuazione di "regimi o sistemi di transizione" (Pastore e Zimmermann 2019, 374), fondato sull'analisi dell'insieme delle istituzioni (famiglia inclusa) e dei meccanismi di regolamentazione del sistema educativo e del mercato del lavoro (dalla fornitura dei servizi formativi a quella dei servizi per l'impiego).

Trascendendo dalla disamina dei differenti regimi di transizione in Europa, si possono comunque sviluppare alcune riflessioni sulla transizione scuola-lavoro nel nostro Paese, prendendo in considerazione i principali indicatori di educazione e occupazione e soppesando il nesso fra i livelli di istruzione/formazione dei giovani italiani e la loro inclusione nel mercato del lavoro.

Lungo questa direttrice, nel presente contributo si cercherà di richiamare l'attenzione su alcune caratteristiche quantitative e qualitative del fenomeno della transizione scuola-lavoro, nonché sulla sua evoluzione nel tempo, analizzando le informazioni di fonte Eurostat e Istat relative al periodo 2009-2022.

La tabella 1 mostra i parametri di riferimento della Strategia Europea nel settore dell'istruzione e della Formazione e altri indicatori di contesto, utili ad arricchire il quadro relativo alla condizione dei giovani italiani rispetto al sistema educativo e al sistema produttivo, permettendo un confronto longitudinale anche in riferimento ai valori medi registrati a livello europeo (UE-27).

Tabella 1 – Indicatori chiave della strategia ET 2020 (Commissione Europea, Relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione per il 2020)

		Italia		UE-27	
		2009	2019	2009	2019
Parametri di riferimento della strategia ET 2020					
Giovani che abbandonano precocemente gli studi e la formazione (18-24 anni)		19,1%	13,5%	14,0%	10,2%
Giovani che conseguono un diploma d'istruzione terziaria (30-34 anni)		19,0%	27,6%	31,1%	40,3%
Educazione della prima infanzia (dei 4 anni fino all'età di inizio dell'obbligo scolastico)		99,8%	94,9% ¹⁸	90,3%	94,8% ¹⁸
Percentuale di quindicenni con risultati insufficienti in:	lettura	21,0%	23,3% ¹⁸	19,3%	22,5% ¹⁸
	matematica	25,0%	23,8% ¹⁸	22,2%	22,9% ¹⁸
	scienze	20,6%	25,9% ¹⁸	17,8%	22,3% ¹⁸
Tasso di occupazione dei neodiplomati in relazione al livello di istruzione raggiunto (età compresa tra 20 e 34 anni con conclusione degli studi da 1 a tre anni prima dell'anno di riferimento)	ISCED 3-8 (totale)	60,6%	58,7%	78,0%	80,9%
Partecipazione degli adulti all'apprendimento permanente (25-64 anni)	ISCED 0-8 (totale)	6,0%	8,1%	7,9%	10,8% ^b
Mobilità ai fini dell'apprendimento	Diplomati in Italia che hanno ottenuto un titolo (ISCED 5-8) all'estero	:	4,8% ¹⁸	:	4,3% ¹⁸
	Laureati (ISCED 5-8) che hanno ottenuto crediti all'estero	:	8,9% ¹⁸	:	9,1% ¹⁸
Altri indicatori contestuali					
Investimenti nell'istruzione	Spesa pubblica per l'istruzione in percentuale del PIL	4,5%	4,0% ¹⁸	5,1%	4,6% ¹⁸
	Spesa per gli istituti pubblici e privati per studente in C PPS (Purchasing Power Standard)	ISCED 1-2 €6 141 ¹²	€6 622 ¹⁷	€6 072 ^{4,12}	€6 240 ^{4,16}
		ISCED 3-4 : ¹²	€7 579 ¹⁷	: ¹²	€7 757 ^{4,16}
	ISCED 5-8	€7 771 ^{4,12}	€8 514 ¹⁷	€9 679 ^{4,12}	€9 977 ^{4,16}
Giovani che abbandonano precocemente gli studi e la formazione (18-24 anni)	Nati in Italia	16,6%	11,3%	12,6%	8,9%
	Nati all'estero	42,1%	32,3%	29,3%	22,2%
Giovani che conseguono un diploma d'istruzione terziaria (30-34 anni)	Nati in Italia	20,0%	31,2%	32,0%	41,3%
	Nati all'estero	12,9%	13,9%	25,1%	35,3%
Tasso di occupazione dei neodiplomati in relazione al livello di istruzione raggiunto (età compresa tra 20 e 34 anni con conclusione degli studi da 1 a tre anni prima dell'anno di riferimento)	ISCED 3-4	55,9%	52,9%	72,2%	75,9%
	ISCED 5-8	66,1%	64,9%	83,7%	85,0%

Fonte: Eurostat; OECD (PISA); Learning mobility figures are calculated by DG Education, Youth, Sport and Culture, based on UOE 2018 data. Further information can be found in Annex I and in Volume 1 (ec.europa.eu/education/monitor). Notes: The 2018 EU average on PISA reading performance does not include ES; d = definition differs, := not available, 12= 2012, 16 = 2016, 17 = 2017, 18=2018.

L'analisi comparativa degli indicatori chiave della strategia comunitaria permette di osservare come il sistema educativo italiano sconti da tempo un certo ritardo nel panorama europeo, in termini di efficacia e capacità inclusiva, accompagnato da significative ricadute sul piano occupazionale. Nonostante i costanti progressi registrati rispetto ai principali *benchmark* comunitari ET 2020 - in particolare nella riduzione del tasso di abbandono precoce degli studi e nell'incremento del tasso di laureati - l'Italia, nel 2019 (anno che precede la crisi sanitaria globale) presenta valori più elevati di *abbandono precoce degli studi* (13,5% dei giovani italiani nella fascia 18-24 anni rispetto al 10,2% del valore medio europeo) e valori più bassi di *laureati* (il 27,6% di giovani italiani nella fascia 30-34 anni rispetto al 40,3% del valore medio degli europei).

Prendendo in considerazione i dati della tabella 2 di fonte Istat (2023), è possibile osservare come dal 2019 al 2022 altri indicatori importanti di stima del grado di scolarizzazione della popolazione siano rimasti sostanzialmente stabili nel tempo e comunque su livelli significativamente inferiori a quelli medi europei, evidenziando perduranti criticità del sistema educativo italiano nel coinvolgere giovani e adulti nei processi di apprendimento, finalizzati al raggiungimento di titoli di studio/qualificazioni e adeguati livelli di competenze.

Tabella 2 – Livelli di istruzione e ritorni occupazionali: i numeri chiave

LIVELLI DI ISTRUZIONE E RITORNI OCCUPAZIONALI: I NUMERI CHIAVE.						
Anni 2018, 2019, 2020, 2021 e 2022, valori percentuali						
Livelli di istruzione della popolazione	2018	2019	2020	2021	2022	2022 - Ue27
Quota di 25-64enni con almeno un titolo secondario superiore	61,8	62,3	62,6	62,7	63,0	79,5
Quota di 25-64enni con un titolo terziario	19,4	19,7	20,0	20	20,3	34,3
25-34enni con istruzione universitaria	27,9	27,9	28,6	28,3	29,2	42,0
Giovani 18-24 anni usciti precocemente dal sistema di istruzione e formazione	14,3	13,3	14,2	12,7	11,5	9,6
Effetti dell'istruzione sull'occupazione	2018	2019	2020	2021	2022	2022 - Ue27
Differenziale nel tasso di occupazione dei 25-64enni con titolo terziario e con titolo secondario superiore	10,3	10,1	10,6	11,8	11,1	10,0
Quota di 15-29 anni né occupati né in formazione (NEET)	23,2	22,1	23,7	23,1	19,0	11,7
Tasso di occupazione dei 18-24enni che hanno abbandonato precocemente gli studi (ELET)	33,6	35,2	32,9	33,5	39,0	45,8
Tasso di occupazione dei 20-34enni che hanno conseguito il titolo secondario superiore da 1 a 3 anni prima e non più in istruzione e formazione	50,3	52,9	49,7	49,9	56,5	76,9
Tasso di occupazione dei 20-34enni che hanno conseguito il titolo terziario da 1 a 3 anni prima e non più in istruzione e formazione	62,9	65,1	63,8	67,5	74,6	86,7

Fonte: Istat 2023

Nel 2022, la quota di popolazione nella fascia di età 25-64 anni con almeno un titolo di istruzione secondaria superiore e con un titolo di istruzione terziario resta decisamente al di sotto dei valori medi rilevati in ambito comunitario:

63% di italiani con almeno un diploma rispetto al 79,5% di europei e il 20,3% di italiani con almeno una laurea rispetto al 34,3% di europei.

Se a questi dati si aggiunge l'informazione relativa a un altro indicatore comunemente utilizzato per stimare la transizione al lavoro dei giovani – i cosiddetti *Neet* – il nostro Paese mette in luce una serie di freni allo sviluppo delle opportunità individuali e collettive.

Nel 2019 l'Italia detiene il primato, in ambito comunitario, della quota di giovani nella fascia di età 15-29 anni che si trovano al di fuori del sistema di istruzione/formazione e del mercato del lavoro: 22,1%, rispetto a un valore medio europeo pari al 12,5%. A soli tre anni di distanza, nel 2022, la quota di *Neet*, nel nostro Paese, risulta in significativo calo (19%), tornando ai livelli precedenti la crisi economica del 2008. Ma l'Italia resta uno dei paesi in cui i giovani rischiano più che altrove di restare intrappolati in questa condizione (il valore medio registrato fra i paesi membri è pari all'11,7%).

Esaminiamo ora il nesso fra i livelli di istruzione dei giovani italiani e la loro partecipazione al mercato del lavoro, lungo il periodo 2008 – 2022 (dall'anno in cui esplode la prima crisi economico-occupazionale del XXI secolo all'anno di fuoriuscita dalla crisi pandemica).

Guardando ancora la tabella 1 e tenendo conto del sistema di classificazione internazionale di riferimento in uso per l'analisi statistica comparata dei sistemi educativi (ISCED 2011)², è agevole osservare come, nel loro insieme, i valori più bassi di scolarizzazione riscontrabili nel nostro Paese si rispecchino in una maggiore difficoltà nella transizione al lavoro dei giovani italiani, rispetto ai coetanei europei.

I *tassi di occupazione* dei cosiddetti '*neodiplomati*' nella fascia di età 20-34 anni, rilevati da 1 a 3 anni dal conseguimento del titolo di studio, dipendono dal livello di istruzione raggiunto, giocando a favore di chi ha acquisito titoli di studio terziari (ISCED 5-8), rispetto a chi è in possesso di titoli di studio secondari (ISCED 3-4), restando le quote relative ai giovani italiani molto lontane dai valori medi europei.

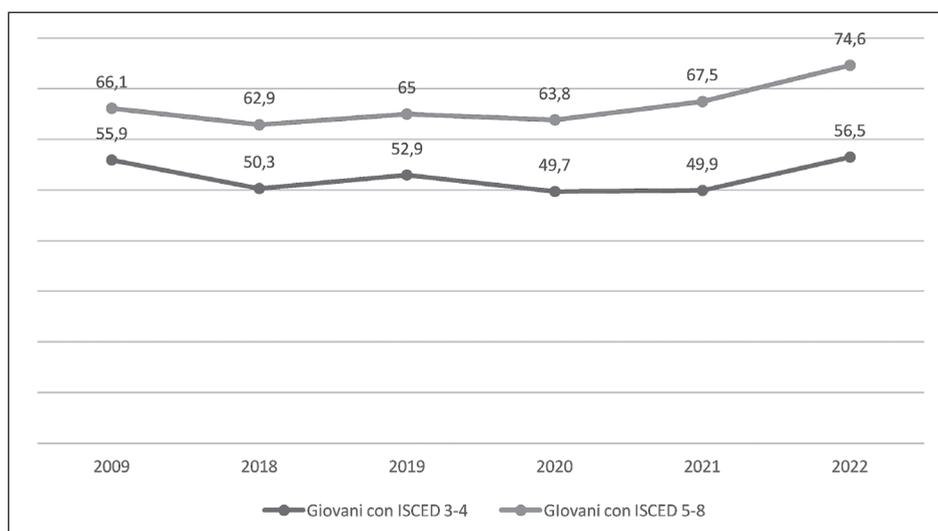
Nel 2019, il *tasso complessivo di occupazione dei neodiplomati con livelli di istruzione 3-8 ISCED 2011* (dalla qualifica IeFP al dottorato di ricerca), coinvolge il 58,7% dei giovani italiani rispetto all'80,9% dei coetanei europei. Degno di nota è anche il *trend* di questo tasso, nel periodo 2009-2019: in ascesa a livello europeo (+2,9%) e in lieve declino in Italia (-1,9%).

² Tale sistema si articola in otto livelli di istruzione: ISCED 01: Sviluppo educativo dell'infanzia; ISCED 02: Scuola dell'infanzia; ISCED 1: Istruzione primaria; ISCED 2: Istruzione secondaria inferiore; ISCED 3: Istruzione secondaria superiore; ISCED 4: Istruzione post-secondaria non terziaria; ISCED 5: Istruzione terziaria non universitaria; ISCED 6: Istruzione terziaria (primo livello); ISCED 7: istruzione terziaria (secondo livello); ISCED 8: Dottorato di ricerca.

L'aspetto più rilevante, tuttavia, è l'indiscutibile vantaggio occupazionale legato all'investimento individuale nell'istruzione. I tassi di occupazione variano in funzione dei livelli di istruzione, risultando decisamente più contenuti, tanto in Italia quanto in Europa, fra coloro che sono in possesso di titoli di studio corrispondenti ai livelli 3-4 della ISCED 2011 (52,9% in Italia e 75,9% in UE-27) rispetto a coloro che sono in possesso di titoli di studio corrispondenti ai livelli 5-8 della ISCED 2011 (64,9% in Italia e 85,0% in UE-27), con uno scarto in favore di chi ha conseguito un titolo di studio terziario pari a 12 punti percentuali nel caso dell'Italia e a 9,1 punti percentuali nel caso di UE-27.

Considerando anche i dati di fonte Istat (2023), relativi al triennio 2020-2022, si evince chiaramente come, nel periodo complessivamente preso in esame (2009-2022), la relazione fra livelli di istruzione raggiunti e tassi di occupazione, nel quadro di una perdurante crisi economica globale, premi comunque i giovani che hanno conseguito titoli di studio elevati (cfr. fig. 1).

Figura 1 - Tassi di occupazione dei giovani 20-34 anni, nei primi 3 anni dal conseguimento del titolo, per livello di istruzione raggiunto (periodo 2009-2022).



Fonte: Elaborazione su dati Eurostat e Istat.

Dalla figura emerge in modo nitido come lo scoppio della crisi pandemica, fra il 2019 e il 2020, accompagnato da un inasprimento della crisi occupazionale, abbia messo in difficoltà soprattutto i giovani con un titolo di studio secondario, rispetto a quelli con un titolo di studio terziario. Analogamente, dal 2020 al 2022, la lenta ripresa economica ha dischiuso maggiori opportunità di ingresso nel mercato del lavoro ai giovani in possesso di titoli di studio elevati: il tasso

di occupazione fra i giovani con ISCED 5-8 si è incrementato di 11 punti percentuali rispetto all'aumento dei 7 punti percentuali fra i giovani con ISCED 3-4.

Il nesso fra livelli di istruzione e possibilità di trovare un'occupazione entro 3 anni dal conseguimento del titolo acquisisce ulteriore spessore, focalizzando l'attenzione sui dati relativi alla partecipazione al mercato del lavoro dei giovani 18-24enni, che hanno abbandonato precocemente gli studi (i cosiddetti ELET i cui titoli di studio corrispondono a ISCED 0-2). Considerando nuovamente la tabella 2, si può osservare come il tasso di occupazione degli ELET, nel 2019, sia pari al 35,2%; una quota di gran lunga inferiore a quella dei giovani 20-34enni con ISCED 3-4 e ancor più di quelli con ISCED 5-8 (lo scarto con i primi è di circa 18 punti percentuali e quello con i secondi pari a 30 punti percentuali).

D'altro canto, nel 2022, il tasso di occupazione degli ELET è, al pari degli altri, in ascesa (39,0%), ma i differenziali con i giovani in possesso di titoli di studio secondari e con quelli in possesso di titoli terziari permangono, risultando invariati rispetto ai primi (+17,5 punti percentuali) e addirittura accresciuti rispetto ai secondi (+35,6 punti percentuali).

Anche in Italia, pertanto, la transizione al lavoro dei giovani è positivamente correlata al possesso di credenziali medio-alte, che peraltro – come noto – non giovano alle ragazze tanto quanto ai ragazzi, restando significativo il differenziale occupazionale di genere a sfavore delle donne, nonostante siano più istruite e performanti dei maschi.

Per concludere, il breve *excursus* presentato in queste pagine sulla relazione fra partecipazione al sistema educativo, titoli di studio conseguiti ed esiti della transizione sul mercato del lavoro, conferma la rilevanza, nel nostro Paese, del rendimento occupazionale dell'istruzione.

Riferimenti bibliografici

- BALLARINO G., *Istruzione, formazione professionale, transizione scuola-lavoro. Il caso italiano in prospettiva comparata*, Studi e approfondimenti IRPET, 2013.
- BAGGIO *et al.*, *Not in Education, Employment, or Training Status Among Young Swiss Men. Longitudinal Associations With Mental Health and Substance Use*, in "Journal of Adolescent Health" 56, 2015, pp. 238-243.
- BUSEMEYER M.R. e TRAMPUSCH C. (a cura di), *The Political Economy of Collective Skill Formation*, Oxford UP, Oxford, 2012.
- BUZZI C., CAVALLI A., DE LILLO A. (a cura di), *Giovani verso il Duemila. Quarto Rapporto Iard sulla condizione giovanile in Italia*, 1997.
- BUZZI C., CAVALLI A. e DE LILLO A. (a cura di), *Rapporto giovani*, Bologna, Il Mulino, 2007.
- CAVALLI A., DE LILLO A. (a cura di), *Giovani anni 90. Terzo Rapporto Iard sulla condizione giovanile in Italia*, 1993.
- CHECCHI D., *La disuguaglianza. Istruzione e mercato del lavoro*, Roma-Bari, Laterza, 1997.
- CHECCHI D., *Immobilità diffusa*, Bologna, Il Mulino, 2010.

- COBALTI A. e SCHIZZEROTTO A., *La mobilità sociale in Italia. L'influenza dei fattori di diseguaglianza sul destino educativo, professionale e sociale dei singoli nel nostro paese*, Bologna, Il Mulino, 1994.
- COMMISSIONE EUROPEA, *Comunicazione della commissione EUROPA 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, Bruxelles, COM (2010).
- COMMISSIONE EUROPEA, *Relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione 2020. Italia*, 2020.
- EUROFOUND, *Exploring the diversity of NEETs*, Luxemburg, Publications Office of the European Union, 2016.
- EUROFOUND, *Social inclusion of young people*, Luxemburg, Publications Office of the European Union, 2015.
- ISTAT, *'Livelli di istruzione e ritorni occupazionali'*, Roma, Report statistico del 6 ottobre 2023.
- ISTAT, *Rapporto Annuale*, Roma, 2020.
- MARTINI A., TRIVELLATO U. *Perché e come valutare l'efficacia delle politiche pubbliche*, Venezia, Marsilio – Consiglio Italiano per le Scienze Sociali, 2011.
- MONTI P., PELLIZZARI M., *Skill Mismatch and Labour Shortage in the Italian Labour Market*, IGIERF, 2016.
- PASTORE F., ZIMMERMANN K.F., *Understanding school-to-work transition*, in *International Journal of Manpower*, 40, 3, 2019, pp. 374-378.
- PASTORE F., QUINTANO C. e ROCCA A., *Quant'è lunga la transizione dalla scuola al lavoro*, in *lavoce.info*, 15 settembre 2021.
- OECD, *Education at Glance 2020*, Oecd Indicators, Paris, Oecd, 2020.
- UNESCO, *International Standard Classification of Education Isced 2011*, Montreal, Quebec, Unesco Institute for Statistics, 2012.

La Programmazione Europea 2021-2027: situazioni e prospettive per l'Italia

MATTIA DOLCI¹

La **Programmazione Europea 2021- 2027**, varata ufficialmente il 1° luglio 2021 con la pubblicazione del relativo pacchetto regolamentare, **vede nell'attuazione della politica di coesione uno dei pilastri portanti dell'azione socioeconomica degli stati membri a livello locale. I fondi** destinati all'intera Programmazione, infatti, **ammontano ad oltre 390 miliardi di €** a prezzi correnti, corrispondenti a quasi un terzo del bilancio dell'Unione.

La coesione economica, sociale e territoriale rientra a pieno titolo tra gli obiettivi fondamentali di attuazione dello strumento finanziario, al fine di ridurre il divario di sviluppo tra le varie regioni. In un'ottica di ottimizzazione delle risorse **la Commissione Europea ha individuato i seguenti cinque obiettivi strategici, per un'Europa:**

- ✓ **più competitiva e intelligente**, attraverso la promozione di una trasformazione economica intelligente e innovativa;
- ✓ **resiliente, più verde e a basse emissioni di carbonio**, mediante la promozione di una transizione verso un'energia pulita ed equa;
- ✓ **più connessa**, attraverso il rafforzamento della mobilità e della connettività regionale;
- ✓ **più sociale ed inclusiva**, mediante l'attuazione del Pilastro europeo dei diritti sociali;
- ✓ **più vicina ai cittadini**, tramite la promozione dello sviluppo sostenibile ed integrato delle zone urbane, rurali e costiere e delle iniziative locali.

L'Italia è destinataria di 42,6 miliardi di €, a cui si aggiungono i 32,4 miliardi di € di cofinanziamento nazionale, per un totale di 75 miliardi di €. Le risorse europee assegnate al governo italiano sono a loro volta ripartite nei seguenti fondi:

- **Fondo Sociale Europeo Plus (FSE+)**, volto a sostenere l'occupazione e creare una società equa e socialmente inclusiva;

¹ PTS.

- **Fondo Europeo di Sviluppo Regionale (FESR)**, destinato a contribuire alla correzione degli squilibri regionali, oltreché allo sviluppo e all'adeguamento strutturale delle regioni in ritardo di sviluppo;
- **Fondo per la giusta transizione (JTF)**, asse portante della transizione giusta nel contesto del Green Deal europeo con l'obiettivo di raggiungere la neutralità climatica dell'UE entro il 2050. L'obiettivo specifico di questo fondo risiede nel permettere alle regioni e alle persone che le abitano di affrontare gli effetti sociali, occupazionali, economici ed ambientali della transizione verso gli obiettivi 2030, stabiliti dall'Unione Europea per l'energia e il clima;
- **Fondo Europeo per gli Affari Marittimi, la Pesca e l'Acquacoltura (FEAMPA)**, finalizzato all'attuazione della politica comune della pesca e delle priorità politiche dell'UE delineate nel Green Deal.

Considerando anche la quota di cofinanziamento nazionale, le **risorse totali** sono così **suddivise**:

FONDO	RISORSE UE	COFINANZIAMENTO NAZIONALE	TOTALE RISORSE PER FONDO
FSE +	14.800.000.000,00 €	13.800.000.000,00 €	28.600.000.000,00 €
FESR	26.300.000.000,00 €	17.900.000.000,00 €	44.200.000.000,00 €
JTF	1.000.000.000,00 €	200.000.000,00 €	1.200.000.000,00 €
FEAMPA	500.000.000,00 €	500.000.000,00 €	1.000.000.000,00 €
TOTALE	42.600.000.000,00 €	32.400.000.000,00 €	75.000.000.000,00 €

La Programmazione corrente, rispetto a quella che l'ha preceduta nel settennio 2014-2020, si è da subito distinta per l'adozione di **un processo semplificato per l'accesso ai fondi da parte dei 27 Stati membri**. Infatti, con specifico riferimento alla ripartizione delle somme stanziare per la coesione, **l'Unione Europea ha ampliato la soglia percentuale delle Regioni cosiddette "in transizione" prevedendo un rapporto sul Reddito Nazionale Lordo pari o superiore al 75% e inferiore al 100% della media UE, in sostituzione della precedente forbice del 75-90%**.

L'Unione Europea ha così **suddiviso il proprio territorio in tre categorie di Regioni**, ovvero:

- **"Regioni meno sviluppate"**, con un PIL pro capite inferiore al 75% della media UE a 27 Paesi;
- **"Regioni in transizione"**, con un PIL pro capite fra il 75% e il 100% della media UE a 27 Paesi;
- **"Regioni più sviluppate"**, con un PIL pro capite superiore al 100% della media UE a 27 Paesi.

Con questi nuovi criteri, le Regioni italiane sono state così classificate:



Classificazione delle Regioni italiane secondo la tassonomia europea
(elaborazione dell'Autore)

Dai Fondi SIE ai Programmi Nazionali e Regionali attivi sul territorio italiano

Le risorse finanziarie assegnate all'Italia, sopra tratteggiate, sono **gestite attraverso 49 programmi operativi**, di cui **11 a titolarità di Amministrazioni centrali e 38 a titolarità delle Amministrazioni regionali e delle Province Autonome di Trento e Bolzano**. I Programmi Regionali (PR) si suddividono in 17 PR a valere sul FESR, 17 a valere sul FSE+ e 4 programmi plurifondo FESR-FSE+.

Secondo i dati forniti dall'Ispettorato Generale per i Rapporti finanziari con l'Unione Europea (IGRUE), di concerto con il Ministero dell'Economia e delle Finanze, **al 29 febbraio 2024 l'avanzamento finanziario** in termini di impegni è **pari al 7,77% del totale delle risorse complessivamente assegnate** ai Fondi strutturali. **In termini di pagamenti**, invece, **l'avanzamento si attesta a 0,94% della somma delle risorse comunitarie e di quelle afferenti al cofinanziamento nazionale**. Il monitoraggio in corso è peraltro svolto attualmente extra sistema, essendo in corso le attività di sviluppo del Sistema Nazionale di Monitoraggio per la Programmazione 2021-2027.

I Programmi Nazionali

Degli 11 Programmi Nazionali si applicano in tutto il territorio italiano i programmi:

- **“Scuola e competenze” (FESR-FSE+)**, che mira a contrastare la povertà educativa e la dispersione scolastica, in particolare nelle Regioni del Mezzogiorno;
- **“Inclusione e lotta alla povertà” (FESR-FSE+)**, che prosegue quanto già avviato con la fruizione di servizi standard omogenei per tutta la nazione, con lo scopo di estendere l'intervento anche a minori in condizioni di disagio, anziani non autosufficienti e disabili;
- **“Giovani, donne e lavoro” (FSE+)**, per la creazione di nuova occupazione di qualità, che sia soprattutto giovanile e femminile;
- **“Capacità per la coesione” (FESR-FSE+)**, che punta al reclutamento di professionalità esperte a tempo determinato, destinate al potenziamento delle strutture impegnate nella gestione dei fondi di coesione.

Il Programma Nazionale “Giovani, donne e lavoro” risulta essere quello con la maggiore dotazione finanziaria assegnata tra tutti i programmi nazionali finanziati dal FSE+. Con riferimento agli altri PN, occorre segnalare la specificità operativa del PN **“Metro Plus e Città Medie Sud” (FESR-FSE+)**, in quanto in grado di coprire con le sue aree d'intervento sia le Regioni meno sviluppate che quelle più sviluppate. Questo Piano, peraltro, concentra gli investimenti sullo sviluppo urbano sostenibile, relativamente ai temi del **digitale, della mobilità, dell'efficiamento energetico, dell'ambiente e dell'inclusione sociale**. Il PN si rivolge a 39 città Medie del Sud, in qualità di beneficiarie per i progetti di innovazione sociale.

Infine, **ben 4 Programmi sono stati progettati per avere un impatto ad hoc sulle Regioni meno sviluppate**, e si tratta dei PN:

- **“Ricerca, Innovazione e Competitività per la transizione verde e digitale” (FESR)**, che incide sui principali driver di competitività del sistema produttivo italiano, ovvero ricerca e innovazione; digitalizzazione; transizione ecologica e competenze. L'azione si orienta nello specifico nelle sette regioni meno sviluppate del Mezzogiorno con l'obiettivo di favorire la convergenza Sud/Centro-Nord in un periodo storico caratterizzato da un prolungato periodo di crisi;
- **“Sicurezza e Legalità” (FESR)**, che assicura azioni di incremento e promozione delle condizioni di legalità basate sui benefici derivanti dall'applicazione di tecnologie digitali avanzate (hardware e software) al presidio di sicurezza e contrasto alle attività illegali e criminali;
- **“Salute” (FESR-FSE+)**, interviene nelle sette Regioni meno sviluppate del Paese per rafforzare i servizi sanitari e rendere più equo l'accesso, anche nell'ottica di sviluppare un'azione di sistema e di raccordo dei sistemi sanitari regionali dell'area;

- **“Cultura” (FESR)**, mira a sostenere la ripresa del sistema economico che interessa il settore culturale.

Dei 26,5 miliardi di € di valore complessivo dei Piani Nazionali dell'Italia, **al 29 febbraio 2024** risulta che **l'impegnato** sia **pari a circa 1.757 milioni di €**, corrispondente **al 6,62%**; mentre **il pagato** si attesta su poco più di **11 milioni di €**, pari **allo 0,04%**.

A completare la panoramica dei Programmi Nazionali vi sono quindi il PN Just Transition Fund rivolto alla decarbonizzazione delle aree di Taranto e del Sulcis Iglesiente, e il Programma Operativo Nazionale finanziato dal Fondo Europeo per gli Affari Marittimi, la Pesca e l'Acquacoltura.

Di seguito **la tabella di avanzamento dei Piani Nazionali a valere sulla Programmazione 2021-2027**, con i relativi valori, ripartiti sui quattro fondi della Politica di Coesione:

	Fondo	Valore dei programmi (A)	di cui contributo UE	Impegni (B)	Pagamenti (C)	% Avanzamento (B/A)	% Avanzamento (C/A)
PR Emilia-Romagna FESR	FESR	1.024,21	409,69	496,43	18,20	48,47%	1,78%
PR Emilia-Romagna FSE+	FSE+	1.024,21	409,69	274,83	64,73	26,83%	6,32%
PR Friuli-Venezia Giulia FESR	FESR	365,56	146,23	82,38	3,76	22,54%	1,03%
PR Friuli-Venezia Giulia FSE+	FSE+	373,07	149,23	33,86	2,94	9,08%	0,79%
PR Lazio FESR	FESR	1.817,29	726,91	114,74	25,05	6,31%	1,38%
PR Lazio FSE+	FSE+	1.602,55	641,02	315,18	56,31	19,67%	3,51%
PR Liguria FESR	FESR	652,52	261,01	41,68	12,12	6,39%	1,86%
PR Liguria FSE+	FSE+	435,01	174,00	94,48	22,86	21,72%	5,25%
PR Lombardia FESR	FESR	2.000,00	800,00	306,34	91,55	15,32%	4,58%
PR Lombardia FSE+	FSE+	1.507,36	602,94	209,36	104,92	13,89%	6,96%
PR PA Bolzano FESR	FESR	246,57	98,63	103,64	0,00	42,03%	0,00%
PR PA Bolzano FSE+	FSE+	150,00	60,00	45,61	5,35	30,41%	3,57%
PR PA Trento FESR	FESR	181,03	72,41	29,30	1,83	16,19%	1,01%
PR PATrento FSE+	FSE+	159,64	63,85	28,79	7,74	18,04%	4,85%
PR Piemonte FESR	FESR	1.494,52	597,81	318,91	76,62	21,34%	5,13%
PR Piemonte FSE+	FSE+	1.317,92	527,17	208,03	71,77	15,78%	5,45%
PR Toscana FESR	FESR	1.228,84	491,53	66,07	0,24	5,38%	0,02%
PR Toscana FSE+	FSE+	1.083,63	433,45	42,37	0,25	3,91%	0,02%
PR Valle d'Aosta FESR	FESR	92,49	37,00	0,00	0,00	0,00%	0,00%
PR Valle d'Aosta FSE+	FSE+	81,56	32,62	2,70	0,00	3,31%	0,00%
PR Veneto FESR	FESR	1.031,29	412,52	51,12	6,00	4,96%	0,58%
PR Veneto FSE+	FSE+	1.031,29	412,52	200,63	41,16	19,45%	3,99%
Totale FESR		10.134,31	4.053,72	1.610,61	235,37	15,89%	2,32%
Totale FSE+		8.766,23	3.506,49	1.455,86	378,03	16,61%	4,31%
Totale		18.900,54	7.560,22	3.066,47	613,40	16,22%	3,25%

I PN attivi in Italia per la Programmazione 2021-2027
(fonte: Monitoraggio Politiche di Coesione – IGRUE/MEF)

I Programmi Regionali

I **Programmi Regionali** gestiti dalle reattive Amministrazioni e dalle Province Autonome di Trento e Bolzano **sono 38, per un valore complessivo di oltre 48 miliardi di €, di cui 27,4 miliardi provengono dalla dotazione finanziaria dell'Unione Europea.**

Da un'attenta analisi comparativa dei PR, armonizzata rispetto alle categorie di "Regioni in transizione", "Regioni meno sviluppate" e "Regioni più sviluppate", si nota come **a valere su FESR e FSE+, l'avanzamento in termini di impegni per le Regioni più sviluppate è pari al 16,22%, a fronte di un 3,25% in termini di pagamenti.** Il valore dei programmi è pari a 18,9 miliardi di €. Ovviamente, sia l'importo degli impegni che dei pagamenti comprende la quota UE, oltre alla quota nazionale riferita ai programmi stessi. Di seguito il dettaglio delle Regioni italiane rientranti nella succitata categoria:

PROGRAMMI REGIONALI	Fondo	Valore dei programmi (A)	di cui contributo UE	Impegni (B)	Pagamenti (C)	% Avanzamento (B/A)	% Avanzamento (C/A)
PR Emilia-Romagna FESR	FESR	1.024,21	409,69	496,43	18,20	48,47%	1,78%
PR Emilia-Romagna FSE+	FSE+	1.024,21	409,69	274,83	64,73	26,83%	6,32%
PR Friuli-Venezia Giulia FESR	FESR	365,56	146,23	82,38	3,76	22,54%	1,03%
PR Friuli-Venezia Giulia FSE+	FSE+	373,07	149,23	33,86	2,94	9,08%	0,79%
PR Lazio FESR	FESR	1.817,29	726,91	114,74	25,05	6,31%	1,38%
PR Lazio FSE+	FSE+	1.602,55	641,02	315,18	56,31	19,67%	3,51%
PR Liguria FESR	FESR	652,52	261,01	41,68	12,12	6,39%	1,86%
PR Liguria FSE+	FSE+	435,01	174,00	94,48	22,86	21,72%	5,25%
PR Lombardia FESR	FESR	2.000,00	800,00	306,34	91,55	15,32%	4,58%
PR Lombardia FSE+	FSE+	1.507,36	602,94	209,36	104,92	13,89%	6,96%
PR PA Bolzano FESR	FESR	246,57	98,63	103,64	0,00	42,03%	0,00%
PR PA Bolzano FSE+	FSE+	150,00	60,00	45,61	5,35	30,41%	3,57%
PR PA Trento FESR	FESR	181,03	72,41	29,30	1,83	16,19%	1,01%
PR PATrento FSE+	FSE+	159,64	63,85	28,79	7,74	18,04%	4,85%
PR Piemonte FESR	FESR	1.494,52	597,81	318,91	76,62	21,34%	5,13%
PR Piemonte FSE+	FSE+	1.317,92	527,17	208,03	71,77	15,78%	5,45%
PR Toscana FESR	FESR	1.228,84	491,53	66,07	0,24	5,38%	0,02%
PR Toscana FSE+	FSE+	1.083,63	433,45	42,37	0,25	3,91%	0,02%
PR Valle d'Aosta FESR	FESR	92,49	37,00	0,00	0,00	0,00%	0,00%
PR Valle d'Aosta FSE+	FSE+	81,56	32,62	2,70	0,00	3,31%	0,00%
PR Veneto FESR	FESR	1.031,29	412,52	51,12	6,00	4,96%	0,58%
PR Veneto FSE+	FSE+	1.031,29	412,52	200,63	41,16	19,45%	3,99%
Totale FESR		10.134,31	4.053,72	1.610,61	235,37	15,89%	2,32%
Totale FSE+		8.766,23	3.506,49	1.455,86	378,03	16,61%	4,31%
Totale		18.900,54	7.560,22	3.066,47	613,40	16,22%	3,25%

I PR attivi nelle "Regioni più sviluppate" per la Programmazione 2021-2027
(fonte: Monitoraggio Politiche di Coesione – IGRUE/MEF)

Tra le Regioni in transizione, ovvero Abruzzo, Marche ed Umbria, il valore complessivo dei Programmi è complessivamente pari a 2,78 miliardi di €. Di quest'ultimi, al 29 febbraio 2024 circa 198 milioni di € sono stati impegnati, mentre i pagamenti si attestano a 13,5 milioni di €, così come dettagliato nella sottostante tabella riepilogativa:

PROGRAMMI REGIONALI	Fondo	Valore dei programmi (A)	di cui contributo UE	Impegni (B)	Pagamenti (C)	% Avanzamento (B/A)	% Avanzamento (C/A)
PR Abruzzo FESR	FESR	681,05	272,42	89,72	0,00	7,78%	0,00%
PR Abruzzo FSE+	FSE+	406,59	162,64	26,35	0,00	5,03%	0,00%
PR Marche FESR	FESR	585,69	292,84	28,73	0,00	4,87%	0,00%
PR Marche FSE+	FSE+	296,13	148,06	32,56	0,79	6,02%	0,19%
PR Umbria FESR	FESR	523,66	209,47	1,50	0,00	0,29%	0,00%
PR Umbria FSE+	FSE+	289,69	115,88	19,99	12,80	6,90%	4,42%
Totale FESR		1.790,40	774,73	119,95	0,00	6,70%	0,00%
Totale FSE+		992,41	426,58	78,90	13,59	7,95%	1,37%
Totale		2.782,81	1.201,31	198,86	13,59	7,15%	0,49%

I PR attivi nelle "Regioni in transizione" per la Programmazione 2021-2027
(fonte: Monitoraggio Politiche di Coesione – IGRUE/MEF)

Infine, le Regioni appartenenti alla categoria "meno sviluppate" registrano, sul valore dei Programmi complessivamente pari a 26,81 miliardi di €, un avanzamento del 3,01% degli impegni, a cui affiancare un avanzamento dello 0,25% in termini di pagamenti.

PROGRAMMI REGIONALI	Fondo	Valore dei programmi (A)	di cui contributo UE	Impegni (B)	Pagamenti (C)	% Avanzamento (B/A)	% Avanzamento (C/A)
PR Basilicata FESR	FESR	774,54	542,18	3,67	0,08	0,47%	0,01%
FSE+	FSE+	208,51	145,96	0,50	0,02	0,24%	0,01%
PR Calabria FESR	FESR	2.518,50	1.762,95	8,65	0,00	0,34%	0,00%
FSE+	FSE+	654,58	458,21	1,51	0,00	0,23%	0,00%
PR Campania FESR	FESR	5.534,63	3.874,24	0,00	0,00	0,00%	0,00%
FSE+	FSE+	1.438,50	1.006,95	93,76	33,24	6,52%	2,31%
PR Molise FESR-FSE+	FESR	319,46	223,62	0,00	0,00	0,00%	0,00%
FSE+	FSE+	83,03	58,12	0,00	0,00	0,00%	0,00%
PR Puglia FESR FSE+	FESR	4.426,73	3.010,18	401,84	0,00	9,08%	0,00%
FSE+	FSE+	1.150,54	782,37	202,52	0,00	17,60%	0,00%
PR Sardegna FESR	FESR	1.581,04	1.106,73	22,74	11,58	1,44%	0,73%
FSE+	FSE+	744,02	520,81	5,30	0,17	0,71%	0,02%
PR Sicilia FESR	FESR	5.858,95	4.101,27	0,00	0,00	0,00%	0,00%
FSE+	FSE+	1.515,59	1.060,91	66,17	22,76	4,37%	1,50%
Totale	FESR	21.013,85	14.621,16	436,90	11,66	2,08%	0,06%
	FSE+	5.794,76	4.033,32	369,76	56,19	6,38%	0,97%
Totale	Totale	26.808,61	18.654,48	806,66	67,84	3,01%	0,25%

I PR attivi nelle "Regioni meno sviluppate" per la Programmazione 2021-2027
(fonte: Monitoraggio Politiche di Coesione – IGRUE/MEF)

In termini assoluti, con **più di 7 miliardi**, la fetta maggiore di finanziamento è spettata **alla Sicilia**; **segue la Campania che sfiora i 7 miliardi**, e **la Puglia che raggiunge quota 5 miliardi e mezzo**. La minore quota di finanziamento, invece, è spettata alla Valle d'Aosta, destinataria di 174,05 milioni di € in totale tra FESR e FSE+.

L'adozione del Regolamento UE STEP (2024/795) e l'impatto sulla Programmazione 2021-2027

Il 29 febbraio 2024 il **Parlamento Europeo** con 385 voti favorevoli, 85 contrari e 151 astensioni **ha approvato il Regolamento che istituisce la "Piattaforma delle tecnologie strategiche per l'Europa"**, in inglese STEP, **volta a promuovere le tecnologie strategiche critiche attraverso un adeguato sostegno finanziario**, il *"marchio della sovranità"* e il *"portale della sovranità"*.

L'obiettivo di questo nuovo Regolamento è duplice in quanto **si vuole**, da una parte, **garantire la sovranità e l'autonomia strategica dell'Unione e**, dall'altra, **promuovere la competitività e la sostenibilità dell'industria europea**. Per farlo **il Regolamento insiste su tre direttrici**:

- **diffusione ed espansione delle tecnologie digitali e delle innovazioni** provenienti dal *deep tech*;
- **promozione di tecnologie pulite ed efficienti sotto il profilo delle risorse**;
- **investimenti biotecnologici**.

L'ambizioso progetto prevede, tra l'altro, la modifica e il conseguente aggiornamento dei Regolamenti 1056/2021, 1057/2021, 1058/2021, 1060/2021 e 1303/2013. Nello specifico, **al fine di agevolare l'impiego del FSE+ per gli obiettivi STEP, il Regolamento prevede di impiegare le risorse a valere sul Fondo Sociale Europeo Plus per gli investimenti volti a creare una forza lavoro qualificata e resiliente, in grado di affrontare le molteplici sfide del complesso e dinamico mondo del lavoro**. In questo senso, rientra tra le finalità del documento la messa a terra di **progetti di apprendimento permanente, istruzione, formazione e apprendistati per affrontare sinergicamente le attuali carenze di manodopera e di competenze** nei settori d'intervento delle *"Strategic Technologies for Europe Platform"*.

A fronte di **1.500.000.000,00 € già stanziato** con l'approvazione del Regolamento, **l'Unione Europea intende predisporre per questo nuovo progetto una dotazione finanziaria pari a 50 miliardi di €**, suddivisi attualmente nei seguenti programmi di Investimento:

Programma Europa Digitale:
Fondo Europeo di Difesa;
EU4Health;
Orizzonte Europa;
Fondo per l'Innovazione;
InvestEU;
Recovery and Resilience Facility;
FESR
FSE+
JTF
Europa Digitale

Il futuro della Programmazione 2021-2027

La **Programmazione per il settennio 2021-2027** si pone quindi come l'**architrova attorno al quale gli Stati membri in primis, seguiti dagli Enti Locali ad un livello gestionale sottostante**, dovranno attuare gli interventi programmati, avvalendosi di un'imponente dotazione finanziaria. A ciò si affiancano le nuove regole, introdotte proprio dal Regolamento 2024/795, che disciplinano le regole di chiusura della precedente Programmazione. **In prima battuta l'atto estende la possibilità di cofinanziamento UE al 100% degli investimenti a valere sui fondi per la coesione anche per l'annualità giugno 2023 - giugno 2024.** Analogamente, sono state introdotte delle **proroghe di 12 mesi sia per la domanda finale di pagamento** da parte dell'Autorità di Gestione (**dal 31 luglio 2024 al 31 luglio 2025**) che per i **documenti di chiusura (dal 15 febbraio 2025 al 15 febbraio 2026)**. In tal modo verrà riconosciuto più tempo per l'effettuazione dei controlli e degli audit necessari affinché vengano rispettati i periodi di chiusura della Programmazione 2014-2020. **In questo mutato contesto, resta però fermo il limite ultimo per la spesa dei fondi, già spirato al 31 dicembre scorso.**

Le **direttrici** che tutti gli *stakeholders* dovranno seguire da qui in poi prendono le mosse dalle conclusioni sulla politica di coesione ribadite dal **Consiglio Europeo** nell'ottava relazione sulla coesione, ovvero di concentrarsi sull'obiettivo dello **sviluppo sostenibile** dell'UE e delle sue regioni, nonché di **prendere in considerazione le specificità delle regioni**, in particolare dei territori che si trovano in una trappola dello sviluppo e delle regioni alle frontiere esterne dell'UE, nonché delle ultraperiferiche e di quelle che si trovano ad affrontare varie sfide demografiche.

Essere formatore oggi Bisogni educativi e professionalità

ROBERTO FRANCHINI¹

Introduzione

Come afferma sovente Papa Francesco, il tempo di oggi è caratterizzato non da un'epoca di cambiamento, ma da un cambiamento d'epoca. Questo adagio, che non andrebbe sottovalutato, non riguarda soltanto il macro-sistema del mondo e degli assetti sociali, ma anche il sistema formativo, caratterizzato senz'altro da uno slittamento di paradigma, che postula una ri-combinazione creativa dei fattori organizzativi e delle professionalità coinvolte.

Affrontare trasformazioni non è un mestiere semplice. Ben nota è la tendenza dell'uomo a conservare, lasciando intatte le soluzioni a problemi che invece mutano, e non riuscendo a percepire lo stato di crescente entropia, segno di un irreversibile processo di cambiamento. Demotivazione e malessere nei giovani, stress e burn-out dei formatori, crescente burocratizzazione dei processi formativi sono solo alcuni dei segnali che potrebbero indicare l'esigenza di una parabola trasformativa, da avvertire, indirizzare e governare.

*Focused*² è lo strano titolo è ripreso da una recentissima pubblicazione di Jim Whatterston e Jong Zhao: non si tratta solo di un'intelligente (e argomentata) provocazione, ma anche di una guida per i formatori, chiamati a scegliere con chiarezza gli scenari evolutivi della loro professione. Tutti, e in ogni ambito di vita, conoscono il rischio di assestarsi sul presente, inseguendo continuamente le cose da fare, e finendo per non pianificare il futuro (cioè i risultati attesi). Così, si finisce per privilegiare le pur faticose (o persino snervanti) routine, invece che gli obiettivi, intesi come esiti in grado di generare bene comune nel contesto in cui si opera.

Nel tempo della stabilità, lavorare all'insegna del "si è sempre fatto così" può essere tutto sommato accettabile, anche se pur sempre rischioso. Ma la formazione di oggi può permettersi questo? Siamo alle prese con fenomeni di una complessità davvero notevole, che evolvono con una rapidità altrettanto sfidante: la massiccia crescita e lo sviluppo della tecnologia, compresa l'intelligenza artificiale (AI), la natura mutevole dell'occupazione, il cambiamento climatico potenzialmente inarre-

¹ Presidente ENDO-FAP.

² WATTERSTON J., ZHAO Y., *Focused. Understanding, Negotiating, and Maximizing Your Influence as a School Leader*, Corwin, 2024.

stabile, i social media dilaganti che creano “notizie false” e indeboliscono il legame tra ciò che si pensa e le evidenze provenienti dalle scienze (quando non dalla realtà).

In particolare, l'intelligenza artificiale sta trasformando la società, e certamente costringerà i formatori a riconsiderare sia il *cosa* che il *come*: che cosa vale la pena insegnare e come farlo per essere efficaci rispetto ai nuovi obiettivi attesi. La stessa organizzazione formativa (il curriculum implicito, si potrebbe dire) subirà dei cambiamenti, allo scopo di promuovere negli studenti una maggiore libertà d'azione su cosa, come, quando e perché imparano.

In effetti, molte industrie, servizi, uffici e fabbriche stanno elaborando un percorso trasformativo, con quella 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 formazione fatica ad andare di pari passo, riscontrando difficoltà nel mettere in discussione le tradizionali regole del suo funzionamento, tra spazi, tempi, risorse e raggruppamenti.

Probabilmente questo accade perché la formazione potrebbe avere un debole orientamento ai risultati, finendo in generale per non essere gestita come un'impresa, ma come un servizio 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 formazione sta in piedi a prescindere, trasformando il diritto al successo formativo (centrato sulla persona) nel dovere di erogare prestazioni didattiche (centrate sulla presunta professionalità docente e sui riti organizzativi).

La logica sottostante rischia di diventare legale e formale, orientata da una parte ai contenuti da trasmettere, e dall'altra alla conformità ai requisiti. Questa impostazione, d'altronde, è largamente coerente con la visione politico-amministrativa di tipo burocratico, con i suoi tradizionali strumenti di *governance* centrata sull'accreditamento, basati sulla rigidità del nesso tra diritti e norme, queste ultime garantite attraverso verifiche di stretta osservanza.

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, i formatori sono più preoccupati di ciò che devono insegnare (il cosiddetto curriculum), piuttosto che di ciò che gli allievi devono apprendere.

Una possibile causa di questa anomalia è la difficoltà di dichiarare quali sono i risultati che la formazione deve essere in grado di garantire: descrivere gli esiti di una efficace 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 per avere successo nel contesto in cui vive) è probabilmente la questione principale, a monte di ogni altra, criterio ispiratore di qualsiasi riforma o programma di cambiamento.

1. Per farla breve: storia minima dei bisogni educativi

Comprendere e governare l'evoluzione di una professionalità non è un processo fine a se stesso, ma inscritto dentro ad una lettura dell'evoluzione dei bisogni ai quali la professionalità intende rispondere, se vuole sopravvivere. Al contempo, occorre superare la tentazione di considerare i bisogni educativi come un'entità immutabile, legati semplicemente ad una sorta di astratta antropologia, e non anche ai cambiamenti di contesto operati dall'uomo stesso, e che poi finiscono per caratterizzare ciclicamente le forme e i modi dell'esistenza. Anche i bisogni educativi, dunque, hanno bisogno di una storicizzazione, senza la quale rischiano di non essere né compresi né intercettati da risposte e interventi appropriati.

Per altro, la formazione così come "tradizionalmente" intesa, organizzata intorno ad aule, lezioni e libri (o loro moderni surrogati) è un'invenzione piuttosto recente, non potendo essere considerata come a-storica, né tanto meno immutabile. Essa, affondando le sue radici nella disponibilità seicentesca di una nuova promettente tecnologia (i libri), venne modellizzata dai gesuiti nella celebre *Ratio Studiorum*, e portata alla massima estensione soltanto a fine Ottocento, con la nascita degli stati moderni.

Prima del Seicento, non considerando la straordinaria quantità di bambini che non avevano accesso ad alcun tipo di educazione, se non quella conseguente ad un approccio precocissimo al lavoro, la formazione, non sostenuta dalla risorsa libro, avveniva prevalentemente nel contesto domestico, con un rapporto numerico da far leccare i baffi (uno a uno, o giù di lì) e con una connotazione fortemente relazionale e universalistica.

I bambini appartenenti ai ceti elevati seguivano, ma non di regola, le scuole istituite nei monasteri o nelle cattedrali, oppure la loro educazione era attribuita direttamente al signore e alla sua dama, se il feudo era di grosse dimensioni, altrimenti presso altri signori nobili, ove erano chiamati ad apprendere le buone maniere e tutto ciò che i codici cavallereschi dettavano.

Per necessità di sopravvivenza, la maggioranza delle famiglie inserivano precocemente (attorno ai sette anni) i loro figli nel mondo del lavoro, ad esempio nelle botteghe artigiane. Esistono contratti di apprendistato del tardo Medioevo nei quali risulta che il maestro artigiano si impegnava a "*docere sine fraude et in toto suo posse*", e in cui si stabiliva l'impegno dello stesso a fornire al discepolo il vitto, l'alloggio e il vestiario³. Di contro, da parte del piccolo apprendista c'era l'obbligo di abitare con il maestro e l'impegno di obbedirlo, avendo cura di

³ DHUODA, *Educare nel Medioevo. Per la formazione di mio figlio. Manuale*. Intr. di Simona Garinelli, trad.it. di Gabriella Zanoletti, Milano, Jaca Book, 1997.

custodire tutti i beni della bottega senza commettere furti e frodi nei confronti di colui che andava a sostituire la figura paterna. Ma i veri scolari nel Medioevo erano i chierici, che, a gruppi di dieci, erano affidati alla tutela di un monaco, il decanus o formarius, che li sorvegliava il giorno e la notte ed era responsabile del loro operato di fronte all'abate. All'interno della scuola monastica c'erano le più diverse materie di studio, ma anche le pratiche religiose e i piccoli lavori domestici, alternati a passeggiate e a momenti di gioco.

È in questo ultimo contesto che la disponibilità del libro muta le carte in tavola, consentendo ai Gesuiti di immaginare un sistema più efficace, ampliando il numero dei destinatari oltre le mura del monastero e identificando come elementi cardine il programma e la lezione. Lo spazio dell'azione educativa era la classe, che costituiva un'unità omogenea sia per età degli studenti che per obiettivi didattico-pedagogici, fissati con precisione nella Ratio alla stregua di un programma di studi graduale ed ascensionale.

Ecco finalmente il collegio del XVI o XVII secolo, dove era possibile ritrovare classi assai numerose, con finanche ottanta studenti, in presenza di un solo insegnante⁴. Per questo la Ratio prevedeva un'organizzazione dello spazio regolata sulla base di un codice d'onore, i cui parametri di valutazione erano il profitto scolastico, lo zelo e l'impegno nell'apprendimento, e il cui esito, fortemente simbolico, determinava la posizione della più o meno vicina alla cattedra del professore e l'occupazione, da parte degli alunni meritevoli, di un seggio più elevato degli altri.

Al centro della giornata scolastica vi era la *lectio*: il professore leggeva ad alta voce e distintamente la pagina di un autore classico, e subito ne faceva un commento adeguato e corrispondente al livello della classe. Terminata questa fase, uno o più studenti erano chiamati a ripetere quanto era stato esposto. Di seguito si procedeva con una serie di esercizi specifici riguardanti la grammatica, la sintassi e il lessico, cosicché si imprimesse bene nella mente degli studenti.

L'elemento decisivo del nuovo paradigma era il ricorso ad un libro di testo, finalmente reso accessibile dall'invenzione della stampa, e progressivamente imposto come lo strumento didattico per eccellenza. Esso, infatti, rappresentava una guida sicura per allievi e insegnanti, che vi ritrovavano gli elementi essenziali delle discipline scolastiche. La cura e l'attenzione verso i libri di testo, e in generale verso le opere a stampa, erano una delle principali incombenze del rettore del collegio e del prefetto degli studi, che gestivano i contatti con i librai della città affinché procurassero per tempo i volumi necessari per lo svolgimento

⁴ Cfr. PISANI A., *Universalitas & Pervasivitas: il costituirsi e diffondersi della Societas Jesu e suoi echi (1540-1773)*, Biblioteca Universitaria Genovese, reperibile al link http://www.bibliotecauniversitaria.ge.it/UetP/UetP_index.html

dei corsi, e imponevano regole severe per le adozioni da parte dei professori, in modo tale da selezionare accuratamente i libri che potevano capitare tra le mani degli studenti, non solo a scuola, ma anche a casa. Lo stretto rapporto tra impegno pedagogico e funzione del libro presso la Compagnia di Gesù si trova ben delineato nella *Bibliotheca selecta* di Antonio Possevino⁵, la cui prima edizione fu stampata a Roma nel 1593, negli anni in cui si compivano gli ultimi passaggi per la redazione definitiva della *Ratio Studiorum*.

Gli elementi appena richiamati (classe, lezione, libri) sono le variabili organizzative che diventeranno universali con l'affermazione degli stati moderni, a fine 800, portando all'apice la parabola di quello che può essere definito il paradigma dell'educativo cartaceo. Con esso, l'educazione, nata aristocratica ed elitaria, è diventata democratica e diffusa, lottando e infine estinguendo la piaga dell'analfabetismo di massa. Un cammino non certo lineare, ma a tratti (particolarmente agli albori) vivamente contrastato, come accade ogni volta che ad essere messo in discussione non è un semplice strumento didattico o una metodologia, ma l'assetto globale (paradigmatico) del fare formazione. È singolare constatare come l'invenzione dell'arte tipografica, che costituirà per secoli la tecnologia di riferimento per l'educazione, rivoluzionando i meccanismi sociali e culturali, suscitò scalpore e scandalo, col timore che essa avrebbe corrotto la gioventù e alimentato interessi estranei al fatto educativo⁶.

Riprendendo ancora una volta la distinzione di Floridi⁷, il libro ha fatto evolvere l'educazione dalla sua preistoria alla sua storia, mutando al contempo l'identità e le competenze del formatore, che da tutore relazionale e universalista diventa professore dotto e comunicatore. L'educazione, impastata di relazione lungo tutto l'arco della giornata, diventa un mestiere specifico, suddiviso in ambiti disciplinari nei quali esercitare l'erudizione, ed esercitato nella ristretta cornice dell'aula e dell'ora di lezione. *Ex cathedra*, si inizia a dire.

Ma il sociologo avverte che qualcosa si è rotto, e che oggi l'educazione, come mille altri fenomeni, entra a rotta di collo nello scenario dell'iperstoria, ovvero dell'infosfera, intesa come lo spazio informativo dell'epoca digitale, che estende la sua influenza ben oltre la sua specifica e originaria funzione, coinvolgendo

⁵ Il grande progetto culturale sotteso alla *Bibliotheca selecta* mirava a raccogliere in due ponderosi volumi la bibliografia indispensabile per la formazione di una élite, selezionando i titoli in base a rigorosi criteri culturali e di perfetta corrispondenza morale e dogmatica con gli obiettivi dell'educazione cattolica, e veniva a costituire così l'esatto rovescio dell'*Index librorum prohibitorum*.

⁶ Per un approfondimento cfr. PIERNO F., VANDONE G., *Stampa meretrix. Scritti quattrocenteschi contro la stampa*, Padova, Marsilio, 2012.

⁷ FLORIDI L., *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Milano, Raffaello Cortina editore, 2017.

tutti gli ambiti della vita, trasformando i bisogni e inducendone di nuovi, insomma ponendo sfide sconosciute per il fatto formativo.

Libro, lettura, lezione, classe, aula, registro e orari... valgono ancora questi elementi, magari ricombinati e potenziati? O l'infosfera richiede, come già accaduto con la stampa, la creazione di un nuovo scenario? Si tratta di cambiare qualche sfumatura metodologica, o di ripensare in profondità l'intero dispositivo formativo?

2. Il *cosa* e il *come*

Le trasformazioni paradigmatiche non si accontentano di ruotare intorno al *come* si fanno le cose (come quando si mette mano ad una nuova metodologia, o a una nuova modalità di produzione), ma si originano da una domanda più profonda, ovvero quella sul *cosa*, cioè, in questo caso, da una istanza radicale: quali nuovi esiti (*outcome*) in uscita dai processi formativi? Nuovi esiti corrispondono a nuovi bisogni, e dunque la domanda originaria è ancora un'altra: l'infosfera ha generato una mutazione genetica dei bisogni educativi? Se sì, in quale direzione?

L'evoluzione in atto delle tecnologie digitali ha messo a disposizione dell'uomo sia la fruibilità immediata di enormi data-base di conoscenze che l'efficienza di strumenti di processazione e computazione, spingendo il sostegno tecnologico verso supporti che si avvicinano a simulare l'intelligenza umana, battezzandosi come forme di intelligenza artificiale.

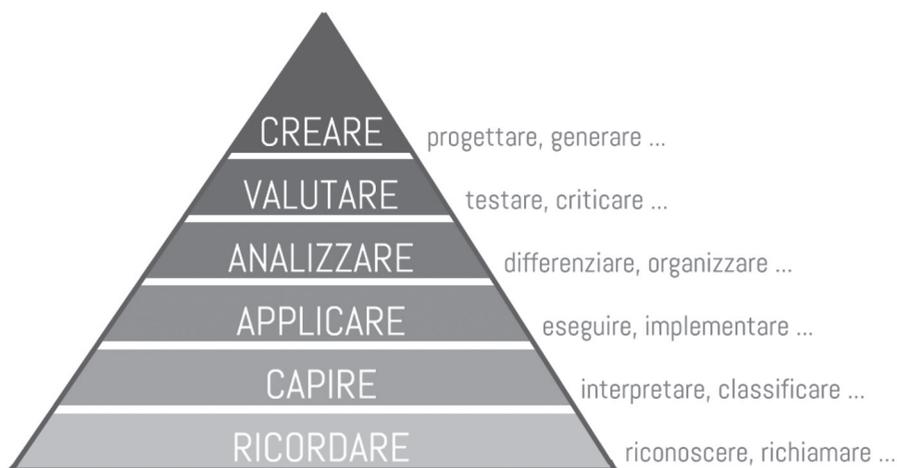
Questa evoluzione minaccia di rendere obsoleti, o almeno decisamente meno importanti, i due tradizionali prodotti dell'apprendimento scolastico, ovvero la memorizzazione di conoscenze e l'addestramento a processi come la computazione e la deduzione. Insomma, tutto l'edificio della cosiddetta alfabetizzazione è scosso nelle sue fondamenta, e così anche le forme organizzative della cosiddetta istruzione, spazi, tempi e routine in cui si trasmettono conoscenze e si addestrano abilità che un modesto computer potrebbe eseguire con molta più precisione e rapidità.

Cosa rimane alla formazione (e al formatore) nell'era dell'intelligenza artificiale? C'è qualcos'altro oltre allo studio dei contenuti e all'acquisizione di abilità logiche? Pensando alla diade insegnamento e apprendimento, ora entrambi i poli sono minacciati: sul versante dell'insegnamento, Internet è una fonte di informazioni che minaccia il metodo della lezione frontale, relativizzando il contributo del formatore; sul versante dell'apprendimento (o meglio di alcune prestazioni normalmente chieste agli allievi), l'intelligenza artificiale può risolvere, scrivere e persino comunicare in modo sorprendente.

Eppure, c'è qualcosa che va al di là di queste tipologie di performance, e forse si tratta proprio... dell'intelligenza! Vero è che "intelligenza" si dice in molti

modi, ma ci sono alcuni modelli che potrebbero aiutare a spostare l'attenzione dei formatori verso le più alte espressioni della capacità umana. Tra questi modelli, potrebbe essere utile ai nostri fini il confronto con la tassonomia di Bloom, particolarmente nella sua seconda versione⁸: essa indica una sorta di gerarchia delle abilità intellettuali che da quelle più "povere" (e probabilmente vicariabili dall'intelligenza artificiale) giunge a quelle più alte, e forse più genuinamente umane.

- *Ricordare*: si tratta dell'archiviazione, recupero, riconoscimento e richiamo di conoscenze rilevanti nella e dalla memoria a lungo termine;
- *Comprendere*: implica la costruzione di significati da messaggi orali, scritti e grafici;
- *Applicare*: enfatizza l'uso di procedure per risolvere problemi, non solo nelle attività di routine;
- *Analizzare*: riguarda la suddivisione del materiale in parti costitutive e il rilevamento di come le parti si relazionano tra loro e con una struttura o uno scopo generale;
- *Valutare*: è intesa come la capacità di formulare giudizi sulla base di criteri e indicatori;
- *Creare*: espressione più alta della tassonomia, è la capacità di mettere insieme gli elementi in gioco per formare nuove proposte e nuovi "prodotti", che poi verranno apprezzati nei vari ambiti culturali ed espressivi delle comunità umane.



⁸ Per approfondimenti si può vedere ANDERSON L.W., KRATHWOHL D.R., *Una tassonomia per l'insegnamento, l'apprendimento e la valutazione. Revisione della tassonomia degli obiettivi educativi di Bloom*, Roma, Anicia, 2022.

Guardando alla tassonomia, si potrebbe affermare, con una sorta di sollievo, che la formazione potrà in futuro essere meno responsabilizzata per i processi per così dire di base, spostando il suo investimento educativo su competenze delicatissime come la capacità di valutazione critica e di produzione di oggetti culturali, in un contesto collaborativo. In questo scenario, assume rilevanza la possibilità che i formatori sfidino i loro giovani allievi nella produzione di compiti reali, non artificiali, esercitando tutta la loro creatività, contaminata con il mondo, la comunità e il bene comune. L'immaginazione pedagogica porta così all'utopia di allievi meno ingaggiati nell'ascolto e nello studio, e più responsabilizzati in azioni generative come comunicare, produrre, relazionarsi e condividere, in contesti che, anche grazie alla tecnologia, rompono il perimetro degli organismi formativi, rappresentando le istanze della vita e del mondo.

In effetti, formare le competenze umane (le competenze per la vita) è l'obiettivo che numerosi organismi internazionali e nazionali indicano come missione dell'istituzione educativa nel tempo presente. Non si tratta di retorica (da sempre si dice che la formazione "mette al centro la persona"), ma di un'esigenza concretissima: senso critico, collaborazione, tenacia, responsabilità e capacità di iniziativa sono solo alcune tra le doti che consentiranno ai giovani di costruire il bene comune, in un contesto complesso e volatile.

Si tratta di una trasformazione per molti aspetti radicale del curriculum, cambiamento di rotta per ora solo appena accennato dai documenti ufficiali relativi agli standard e alle competenze in uscita dai percorsi formativi. È probabile che si debba mettere in secondo piano l'abitudine *elencativa*, che spinge i formatori a immaginare una serie algoritmica di contenuti, l'uno propedeutico all'altro o sotto il profilo cronologico o dei cosiddetti pre-requisiti. Sollevati dalla programmazione, i formatori entrano in uno scenario progettuale, che da una chiara definizione degli esiti retrocede solo in ultimo ai contenuti, passando attraverso le esperienze significative da proporre agli allievi, sotto forma di problemi/prodotti.

Per quanto riguarda il *come*, i mutamenti indotti dall'avvento dell'infosfera sono più evidenti (anche se in fondo meno importanti). La spinta negazionista è viva non solo nel dibattito pubblico e sui media, ma anche in ambienti istituzionali: la disponibilità del cellulare e dei tablet è spesso considerata una grana da cui difendersi, per salvaguardare... cosa? L'intelligenza degli studenti? La loro crescita umana? O le routinarie prestazioni esecutive o di memoria, così pervicaci negli ambienti scolastici?

È chiaro che il rapporto tra scuola e tecnologie è un rapporto difficile e controverso, e che la tentazione potrebbe essere quella della semplice (e forse irrealistica) negazione. Di recente, l'attenzione di molti è stata sollecitata dal rapporto di monitoraggio dell'UNESCO GEM 2023, nel quale tuttavia la direttrice generale, Audrey Azoulay, si è pronunciata in modo ben altrimenti pensoso,

semplicemente affermando che la rivoluzione digitale dispone di un potenziale incommensurabile ma, così come sono stati lanciati degli avvertimenti sul modo in cui dovrebbe essere regolata nella società, un'attenzione simile deve essere prestata al modo in cui viene utilizzata nel contesto dell'istruzione. Insomma, il suo utilizzo deve essere finalizzato a migliorare le esperienze di apprendimento e a favorire il benessere di studenti e insegnanti, non a loro discapito.

In sostanza, ciò che sta dietro a questa dichiarazione è che la tecnologia è un fattore neutro, e che il suo impatto sull'apprendimento dipende da come essa viene utilizzata: se da un lato le tecnologie in classe possono avere un impatto negativo, se usate in modo inappropriato o eccessivo, esse possono essere straordinariamente utili per l'apprendimento degli studenti.

Qualsiasi fattore esterno (tecnologia o altro) può essere utile oppure ostacolare l'apprendimento (o altre manifestazioni della ricchezza dell'essere umano). Scherzandoci un po' su (ma nemmeno tanto), persino il libro è una "tecnologia" che, se usata in modo inappropriato o eccessivo, può danneggiare l'apprendimento! Basta pensare a come un uso rigido del libro di testo possa annullare il senso critico, o come l'accumulo di fonti libresche possa indebolire la motivazione.

Semplificando di molto la letteratura in argomento⁹, l'uso appropriato delle nuove tecnologie deve essere trasformativo, non sostitutivo. Questo significa che non è utile, anzi è persino dannoso inserirle nel panorama didattico tradizionale, come vino nuovo in otri vecchi. Impiegare le tecnologie per fare lezione (da una parte) e prendere appunti (dall'altra), trasformando la lavagna in schermo, il quaderno in tablet e il libro in e-book, e presumendo che l'operazione renda più efficace il processo formativo, è un'illusione già tramontata. L'intelligenza artificiale, poi, rompe definitivamente questo schema.

È rivelativo a questo proposito il verbo che viene utilizzato nell'ammonizione dell'Unesco: la semplice presenza di un dispositivo elettronico distrae gli studenti dall'apprendimento. Bene, da cosa distrae? Da quale modalità di apprendimento essi vengono stornati? Dalla lezione, evidentemente. Ben diversa è la questione quando la tecnologia è utilizzata in modo trasformativo, cioè per fare cose diverse da ciò che si è sempre fatto. Se gli studenti sono attivi, da soli o in piccolo gruppo, per creare prodotti culturali, in un contesto di autonomia e responsabilità, è molto più probabile che essi utilizzino proficuamente la tecnologia per elaborare fonti, farsi supportare dall'intelligenza artificiale, e infine generare qualcosa di originale, come un video, un tutorial, un e-book o un podcast.

⁹ Cfr. ad esempio HAMILTON E.R., ROSENBERG J.M., AKCAOGLU M., *The Substitution Augmentation Modification Redefinition (SAMR) Model: a Critical Review and Suggestions for its Use*, TechTrends, 2016, pp. 433-441.

Lo studente al lavoro, chiamato a creare, e non semplicemente ad ascoltare, con o senza l'aiuto di una tecnologia, esercita una forma di apprendimento che potremmo dire "reale", non "artificiale". L'intelligenza artificiale non è di alcuno ostacolo all'intelligenza reale, semmai lo è per l'esercizio, altrettanto "artificiale", dell'ascolto passivo e della riproduzione meccanica di conoscenze acquisite. Solo le forme astratte e trasmissive di insegnamento sono minacciate (e alla lunga spazzate via) dall'avvento delle nuove tecnologie, che sta recando con sé l'esigenza di un radicale ripensamento non solo delle modalità didattiche, ma più in generale dell'organizzazione stessa del fatto educativo, a partire dal curriculum implicito, fatto di spazi, tempi, raggruppamenti e risorse per l'apprendimento.

In realtà, l'intelligenza non è mai artificiale! Se si prendono sul serio le più recenti definizioni di intelligenza, come quelle di Howard Gardner e di Ken Robinson, si dovrebbe usare maggiore prudenza nell'usare questo straordinario sostantivo. L'intelligenza reale, cioè la capacità di generare idee nuove che abbiano valore, o l'attitudine a risolvere in modo creativo e adattivo le situazioni umane, sempre mutevoli, non è per nulla ostacolata dalla cosiddetta intelligenza artificiale, che anzi è di supporto nell'alleggerire la componente standard della prestazione intellettuale (la componente cristallizzata, per usare il linguaggio di Cattell¹⁰), lasciando più spazio e tempo per la componente fluida, intesa come innata capacità umana di adattarsi e affrontare nuove situazioni in modo flessibile, senza che l'apprendimento precedente rappresenti un vincolo determinante.

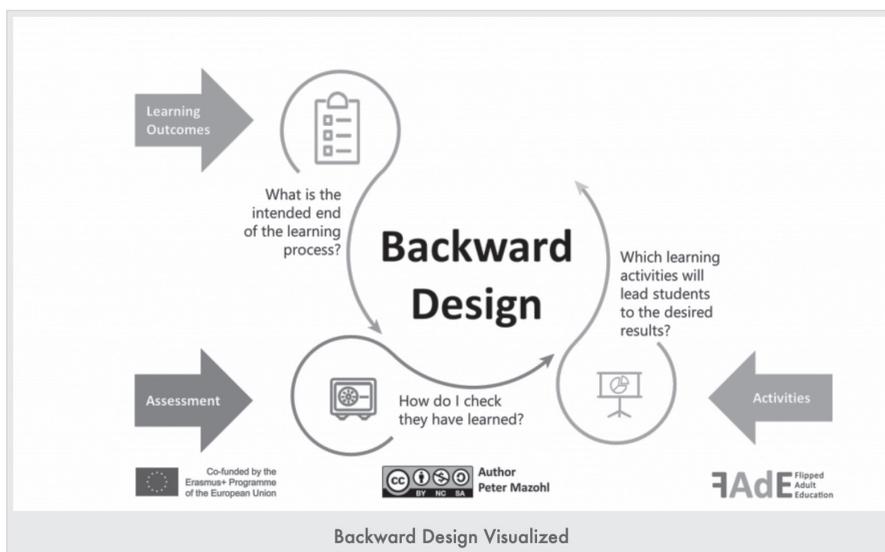
Nulla di ciò che viene da fuori può rovinare l'uomo, e la formazione non potrà a lungo resistere agli straordinari mutamenti di contesto provocati dalla disponibilità delle nuove tecnologie. Né si tratta di accettarle passivamente, inserendole in un contesto immutato, semplicemente sostituendo qualcosa con qualcos'altro... l'educativo digitale non è l'uso della tecnologia a scuola, ma l'individuazione di come cambia il fatto educativo, in presenza delle nuove tecnologie. Se ben pensato e guidato, è probabile che il loro avvento impedisca le modalità deboli (artificiali) di insegnamento, provocando una rivoluzione di paradigma, che libera i giovani verso forme reali e creative di apprendimento.

3. Le competenze del formatore

Soltanto ora è possibile discutere l'evoluzione della professionalità del formatore. Infatti, è la chiarezza del *cosa* e del *come* che origina l'esigenza di allineare tutti gli elementi in campo, tra i quali primeggia proprio l'identità, il ruolo e le competenze di questa figura. Alla luce dello scenario aperto, in prima battuta si

¹⁰ Vedi CATTELL R.B., *Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment*. Journal of Educational Psychology, 54, 1963, pp. 1-22.

può affermare la necessità di una nuova generazione di formatori (educatori?), pronti a scendere (almeno un poco) dalla cattedra e a porsi di lato, sostenendo, con una relazione ad un tempo attenta e discreta, l'attività dei loro apprendisti.



Backward Design Process, immagine tratta dagli output di un progetto Erasmus, vedi <https://www.fade-in.eu/web/it/backward-design/>

Con questo non si intende affermare che la competenza specifica in un ambito culturale non sia necessaria, anzi... sostenere nell'apprendimento giovani allievi richiede una preparazione forse ancora più profonda, in quanto non fondata sulla trasmissione di contenuti già pronti, magari immobilizzati nei cosiddetti "materiali didattici", ma sulla capacità di animare domande e di fornire possibili vie di risposta, attraverso itinerari aperti. Senza la sicurezza del libro di testo, nelle sue innumerevoli versioni (tra le quali la celebre "dispensa"), il formatore deve possedere una grande dimestichezza con il proprio campo culturale, essendo solo così in grado di facilitare e guidare percorsi flessibili

Per fare questo sono probabilmente cruciali due *nuove* competenze, nuove non perché sconosciute, né tanto meno impraticate, ma perché tradizionalmente poco intercettate dai percorsi di abilitazione iniziale, e deboli nell'immaginario che ruota intorno a questa professione.

1) La prima competenza è quella progettuale, che può essere chiarita attraverso il ricorso al cosiddetto *backward design*, o progettazione a ritroso¹¹.

¹¹ Cfr. ad esempio OVERSON C. E., BENASSI V. A., *Backward design, the science of learning, and the assessment of student learning*, in S. A. Nolan, C. M. Hakala, & R. E. Landrum (Eds.), *Assessing undergraduate learning in psychology: Strategies for measuring and improving student performance*, pp. 95-107, American Psychological Association, 2021.

Definire questo tipo di progettazione come “a ritroso” denuncia il punto di partenza, tradizionalmente ancorato ai “contenuti da trasmettere”, forse il vero modo retrogrado (in tutti i sensi) di formare le persone. Insomma, mentre la programmazione parte dagli input dei processi formativi, ovvero dalla batteria di conoscenze/abilità da erogare mediante la lezione, la progettazione parte dall’esito (outcome) del percorso di apprendimento, inteso ad un tempo come compito/prodotto degli allievi e come competenze coinvolte nella sua produzione. Definito l’esito, come anche le sue modalità di accertamento, è possibile predisporre l’itinerario dell’attività, inteso come il complesso delle attività e delle risorse che condurranno gli allievi ad esprimere la loro creatività, acquisendo le competenze necessarie. Il formatore, dunque, immagina anticipatamente, a mo’ di canovaccio (e non di copione), il fluire di un’esperienza sensata, predisponendone gli ingredienti, tra i quali la disponibilità di risorse per l’apprendimento, anche in forma di brevi lezioni, ma coinvolgendo ampiamente le innumerevoli fonti *blended*. Ad esempio, se l’esito atteso è la creazione di un podcast geo-politico sulla guerra in Ucraina che esamini l’evento da più punti di vista, il formatore:

- lancia la sfida culturale, illuminandone il significato, avendo cura della motivazione;
- indica le caratteristiche principali del prodotto richiesto;
- fornisce un insieme di riferimenti bibliografici e sitografici;
- offre suggerimenti su come condurre il processo di acquisizione delle informazioni necessarie, sottoporre a critica le fonti, selezionare quelle ritenute rilevanti, e infine produrre l’oggetto culturale;
- valuta quanto prodotto, anche stimolando forme di auto-valutazione.

Si tratta certamente di un approccio impegnativo, almeno in fase progettuale (cioè prima dell’esperienza stessa), ma che poi diventa scorrevole e significativo in fase di attuazione, prevenendo le emozioni di inutilità e frustrazione che i formatori spesso avvertono quando si costringono alla stressante maratona delle lezioni frontali.

2) La seconda nuova competenza è quella educativa e di animazione. La posizione laterale del formatore apre inedite possibilità di relazionarsi con i giovani allievi, in modalità impossibili *ex cathedra*. Slogan pedagogici altrimenti frustranti come “centralità dell’allievo”, “personalizzazione” e “inclusione” diventano abordabili, in quanto il formatore, libero dalla catena della lezione frontale, può s-catenare la sua capacità di empatia e di sostegno, osservando, suggerendo, affiancandosi ai più deboli, chiacchierando coi demotivati, sfidando i talentuosi. Più simile alla vecchia figura del doposcuolista (insomma, dell’educatore), egli si muove nello spazio-tempo educativo, non più assoggettato alle forche caudine delle aule e degli orari, più simile ad un oratorio che ai tradizio-

nali contesti formativi¹². Anima, lancia sfide culturali, orienta, guida, sostiene, incoraggia e infine valuta.

Dietro ognuno di questi verbi c'è un DNA più pedagogico che disciplinare: da qui si origina l'esigenza di cambiare in profondità i percorsi di iniziazione alla professione, ricalibrando non solo la missione complessiva del formatore, ma anche le attitudini richieste in fase di selezione (a monte), e gli strumenti da fornire prima e durante il servizio, tra i quali ad esempio la funzione cruciale di una supervisione pedagogica costante.

È chiaro che non è possibile andare in profondità su un tema come quello delle competenze per l'educazione, sulle quali l'uomo pensa e scrive sin dagli albori della storia del mondo. Basta qui affermare che proprio questa tipologia di competenze, preve a quelle disciplinari, professionali e culturali, disegnano il cuore della professionalità formativa, nel tempo presente.

Bibliografia

- ANDERSON L.W., KRATHWOHL D.R., *Una tassonomia per l'insegnamento, l'apprendimento e la valutazione. Revisione della tassonomia degli obiettivi educativi di Bloom*, Roma, Anicia, 2022.
- CATTELL R.B., *Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment*. *Journal of Educational Psychology*, 54, 1963, pp. 1-22.
- DHUODA, *Educare nel Medioevo. Per la formazione di mio figlio. Manuale*. Intr. di Simona Garinelli, trad.it. di Gabriella Zanoletti. Jaca Book, Milano.
- 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*. *Rassegna CNOS-FAP*, 2/2020.
- HAMILTON E.R., ROSENBERG J.M., AKCAOGLU M., *The Substitution Augmentation Modification Redefinition (SAMR) Model: a Critical Review and Suggestions for its Use*, TechTrends, 2016, pp. 433-441.
- OVERSON, C. E., & BENASSI, V. A., *Backward design, the science of learning, and the assessment of student learning*, in S. A. Nolan, C. M. Hakala, & R. E. Landrum (Eds.), *Assessing undergraduate learning in psychology: Strategies for measuring and improving student performance*, pp. 95-107, American Psychological Association, 2021.
- PIERNO F., VANDONE G., *Stampa meretrix. Scritti quattrocenteschi contro la stampa*, Padova, Marsilio, 2012.
- PISANI A., *Universalitas & Pervasivitas: il costituirsi e diffondersi della Societas Jesu e suoi echi (1540-1773)*, Biblioteca Universitaria Genovese, reperibile al link http://www.bibliotecauniversitaria.ge.it/it/UetP/UetP_index.html
- WATTERSTON J., ZHAO Y., *Focused. Understanding, Negotiating, and Maximizing Your Influence as a School Leader*. Corwin, 2024.

¹² Per un approfondimento sull'evoluzione degli aspetti organizzativi dei centri di formazione, cambiamento complementare (e indispensabile) a quello della professionalità del formatore, si può vedere FRANCHINI R., *Una crisi da non sprecare. L'educativo digitale prima, durante e dopo il Coronavirus*, *Rassegna CNOS*, 2/2020.

L'analisi degli Avvisi in materia di Politiche della Formazione Professionale e del lavoro nel triennio post pandemico

SARA FRONTINI¹

L'ultimo triennio è stato caratterizzato da diverse trasformazioni quali il post pandemia, la crisi energetica, l'effettiva implementazione del PNRR all'interno dei sistemi di istruzione, formazione e lavoro, la riforma del sistema ITS e l'introduzione del Modello 4+2, riportando impatti anche sulle politiche formative e del lavoro.

Il presente articolo intende fare una riflessione alla luce di un lasso temporale di tre anni, quello che dal post Covid arriva allo scorso anno, partendo dalle analisi dei dati derivanti dalla rilevazione degli avvisi pubblicati dal 1° gennaio al 31 dicembre 2023 dalle Regioni, elaborazioni consultabili anche all'interno dell'Osservatorio digitale (<http://osservatoriodigitale.ptsclasplatform.it/>) di PTS e CNOS-FAP.

Nel 2023 l'analisi è stata realizzata a partire da un patrimonio informativo di **254 avvisi**², di cui 182 relativi alle politiche della formazione e 72 alle politiche del lavoro. In riferimento ai dati relativi alle politiche del lavoro, 24 sono riconducibili al programma GOL. Dal punto di vista degli stanziamenti, € 1.477.013.511,77 sono stati dedicati alla formazione, mentre € 671.884.034,29 rivolti alle Politiche Attive del Lavoro di cui € 347.462.274,23 riguardanti il programma GOL.

Da un confronto con i dati emersi dall'analisi relativa al 2021 e al 2022, si evidenzia un numero inferiore generale di avvisi rispettivamente di 25 e 8 unità. Se guardiamo però nello specifico gli avvisi dedicati alle politiche formative, emerge che nel 2021 i bandi sono stati 171, nel 2022 159, mentre nel 2023 abbiamo rilevato 182 bandi, segnando di fatto un incremento. Una riduzione significativa, invece, si registra negli stanziamenti rivolti alle politiche del lavoro

¹ PTS.

² È necessario specificare che il database di documenti raccolti durante l'anno 2023 non è composto esclusivamente da avvisi e bandi. Infatti, la ricognizione tiene conto anche di alcuni atti regionali come rifinanziamenti, proroghe, direttive, linee guida che a diverso titolo possono essere considerati i principali indicatori delle policy realizzate dalle Regioni.

confermando la tendenza degli ultimi anni. Infatti, nel 2021 gli avvisi rivolti alle Politiche Attive del Lavoro sono stati 108, 103 nel 2022 e solo 72 nel 2023. Dal punto di vista del finanziamento, invece, nel 2021 gli stanziamenti sono stati generalmente inferiori: € 978.638.641,62 quelli rivolti alla formazione e € 519.886.609,6 relativi alle politiche attive del lavoro. Nel 2022 si sono registrati degli aumenti negli stanziamenti con € 1.220.706.006,83 per le politiche formative e € 1.062.819.629,79 per le politiche attive del lavoro. Rispetto all'anno precedente, dunque, nel 2023 si sono registrati incrementi nei finanziamenti rivolti alle politiche della formazione, con una riduzione significativa invece rispetto alle politiche attive.



Figura 1 - Suddivisione Risorse Politiche della Formazione e Politiche del Lavoro 2021, 2022 e 2023

Nel 2023 i maggiori stanziamenti dedicati alla formazione confermano la tendenza degli ultimi anni. Infatti, come si può osservare nel precedente grafico, nel triennio sono aumentati i finanziamenti rivolti alle politiche formative, mentre l'andamento delle politiche del lavoro, ricomprese degli avvisi finanziati dal programma GOL, è stato piuttosto altalenante, ritornando nel 2023 ad una situazione più simile a quella del post Covid. Se infatti nel 2022 le Politiche Attive del Lavoro hanno registrato un aumento significativo di finanziamenti, grazie soprattutto all'effettiva attuazione operativa del programma GOL, nel 2023 si osserva un ulteriore decremento delle risorse. Le motivazioni principali potrebbero essere correlate, da un lato, a stanziamenti a valere su più annualità e, dall'altro, ad una difficoltà del programma GOL nel raggiungere i risultati sperati. Per quanto riguarda invece le politiche formative, la formazione ordinamentale risulta essere sicuramente predominante, anche se aumenti si registrano sia rispetto alla formazione non ordinamentale che agli interventi a supporto.

La ripartizione a livello regionale mostra che le Regioni che hanno stanziato maggiori finanziamenti sia in ambito formativo che in Politiche Attive del Lavoro

ro, incluso GOL, sono Lombardia (€ 655.385.410), Piemonte (€ 268.251.090,40) e Veneto (€ 216.810.204,96). In tutti e tre i contesti regionali gli stanziamenti rivolti alle politiche formative sono stati nettamente superiori. In questa direzione è andata anche la maggior parte delle Regioni, anche se le Marche registrano finanziamenti similari tra formazione e lavoro, mentre in Sardegna, Puglia, Provincia di Trento, Molise, Abruzzo, Basilicata e Calabria si sono finanziati soprattutto bandi dedicati alle Politiche Attive del Lavoro. Dal grafico sottostante si può vedere come Sicilia e Valle d’Aosta abbiano dedicato stanziamenti solo alle politiche formative, viceversa la Provincia di Trento ha finanziato solo avvisi rivolti alle politiche del lavoro.

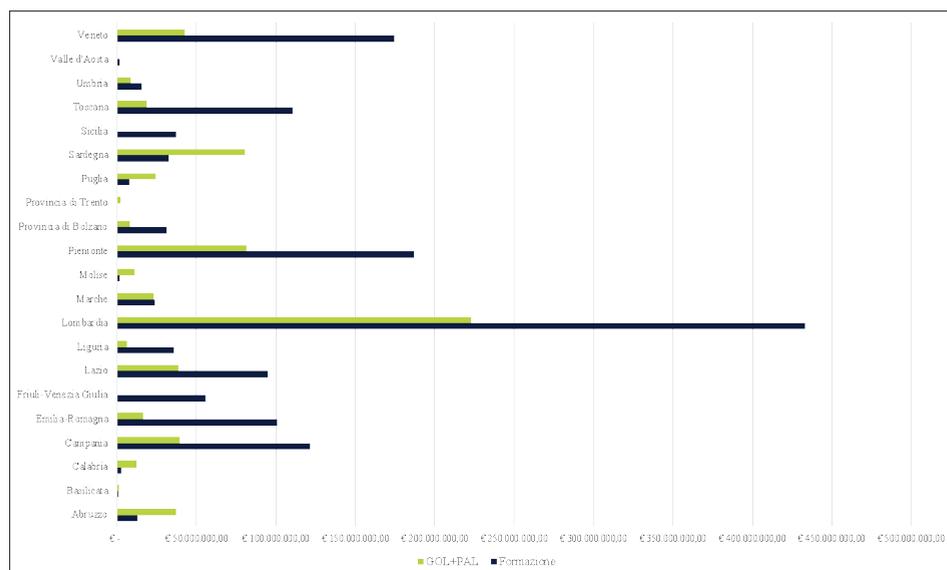


Figura 2 – Ripartizione Regionale tra Politiche della Formazione e Politiche del Lavoro

Nel grafico seguente è invece illustrata la ripartizione percentuale per numero di avvisi in cui nel 2023 si registra in generale, a prescindere dai finanziamenti, un numero inferiore di bandi rivolti alle Politiche Attive del Lavoro rispetto a quelli dedicati alla formazione.

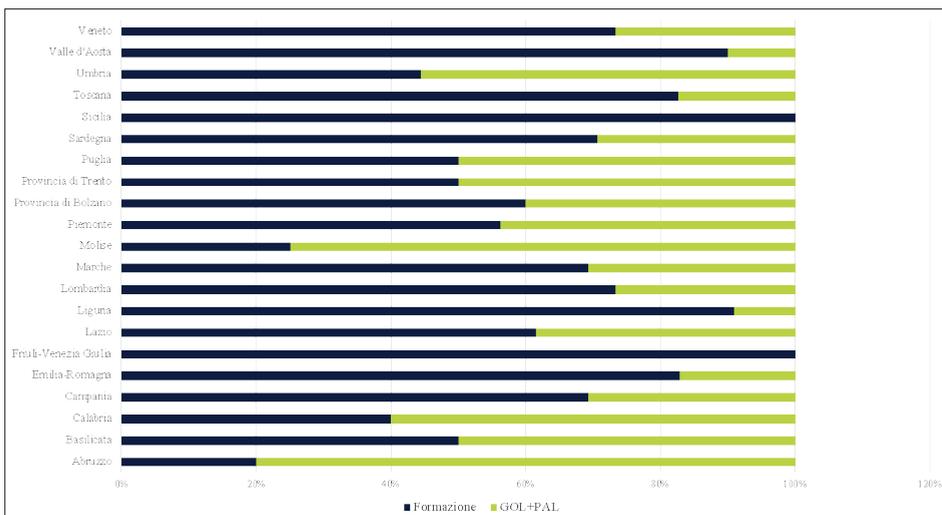


Figura 3 – Ripartizione in % rispetto al nr. avvisi tra Politiche della Formazione e Politiche del Lavoro

Politiche della Formazione

Come precedentemente riportato, lo stanziamento totale rivolto alle politiche della formazione è pari a € 1.477.013.511,77 di cui il 74% è rivolto alla formazione ordinamentale (€ 1.094.226.885,93), il 15% agli interventi a supporto (€ 222.449.281,61) e l'11% è stato destinato alla formazione non ordinamentale (€ 160.337.344,23).

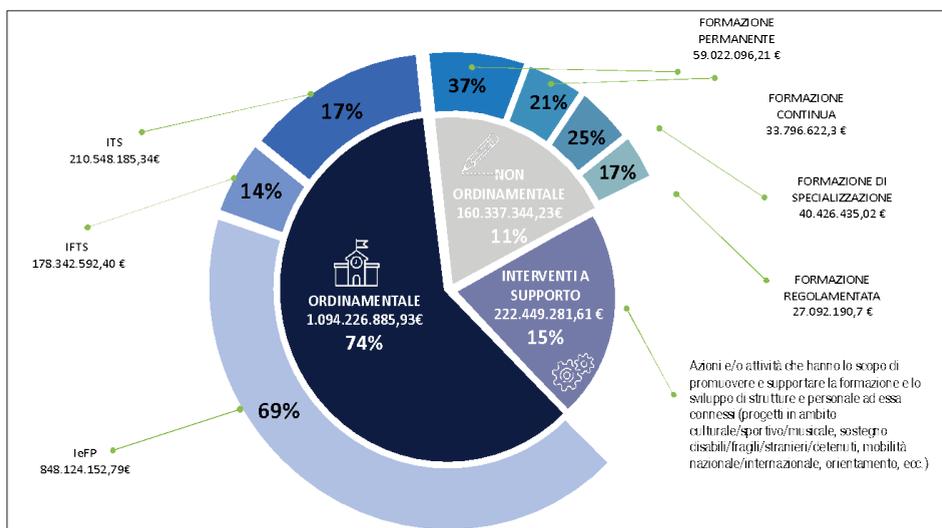


Figura 4 – Ripartizione tra le Diverse Politiche Formative

La formazione ordinamentale rappresenta sempre il nucleo centrale delle politiche della formazione, registrando nel 2023 un incremento rispetto al 2022 dove il totale degli stanziamenti rivolti alla formazione ordinamentale sono stati di € 899.943.410,87. La quota maggioritaria è sempre rivolta all'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), primariamente ai percorsi triennali e, a seguire, ai IV anni. Nel 2023 solo Umbria, Basilicata ed Abruzzo non hanno finanziato percorsi IeFP triennale, mentre sempre Basilicata ed Abruzzo non hanno emanato avvisi per il IV anno. Se però Regione Umbria nel 2022 aveva pubblicato un avviso finalizzato all'attivazione di percorsi formativi quadriennali di IeFP con Sistema Duale nell'anno formativo 2022/2023, Basilicata e Abruzzo anche nel 2021 non avevano stanziato risorse destinate all'IeFP. Per quanto riguarda la filiera professionale, invece, si registrano situazioni eterogenee rispetto agli avvisi sull'Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS): se in alcune Regioni del centro-nord si osserva una continuità del sistema anche in termini di finanziamento, in altre Regioni invece o è proprio un tassello mancante (es. Molise) oppure vi è un andamento discontinuo rispetto agli stanziamenti rivolti ai percorsi IFTS. Il medesimo scenario eterogeneo si registra anche per il sistema di Istruzione Tecnica Superiore (ITS) dove in alcune Regioni vi sono stati finanziamenti costanti negli anni, mentre in altre amministrazioni regionali si è vista una maggiore discontinuità. Il sistema ITS, però, negli ultimi anni è stato sia oggetto di riforme sia di ingenti stanziamenti PNRR volti sia al potenziamento dei laboratori che rivolti all'offerta formativa.

Per quanto riguarda invece la formazione non ordinamentale, che ricomprende la formazione continua, permanente, regolamentata e di specializzazione, riscontriamo un aumento nel 2023 rispetto ai € 120.999.261,53 del 2022 e ai € 108.638.168,00 del 2021. Come si può osservare dalla figura sottostante, vi è stata una riduzione dei finanziamenti rivolti alla formazione continua che nel periodo post Covid aveva avuto un incremento arrivando a € 78.495.362,00 nel 2021 e a € 57.982.061,53 nel 2022, oltre al Fondo Nuove Competenze che non ha finanziato i percorsi formativi ma i costi retributivi, previdenziali e assistenziali dei lavoratori in formazione (costi indiretti della formazione). L'aumento nelle due annualità precedenti è da leggere nel contesto che si era creato sia a causa della crisi pandemica che di quella energetica dove la necessità di qualificare ulteriormente e/o riqualificare i lavoratori era diventato di primaria importanza per le aziende. È però sempre in quest'ottica che si può leggere un aumento della formazione non ordinamentale in generale, ovvero, da un lato, nella forte necessità di avere lavoratori e potenziali lavoratori sempre più formati ed in grado di affrontare i cambiamenti del mercato e dei processi produttivi anche in ottica digitale e green e, dall'altro, di realizzare percorsi formativi rivolti a categorie specifiche e portatori di diversi tipi di fragilità (es. detenuti, disabili, donne

vittime di tratta, ecc.). In alcuni casi, soprattutto per la formazione regolamentata si evidenzia la necessità di alcune figure formative specifiche richieste dal mercato del lavoro e di difficile reclutamento come, per esempio, i giardinieri e manutentori del verde.

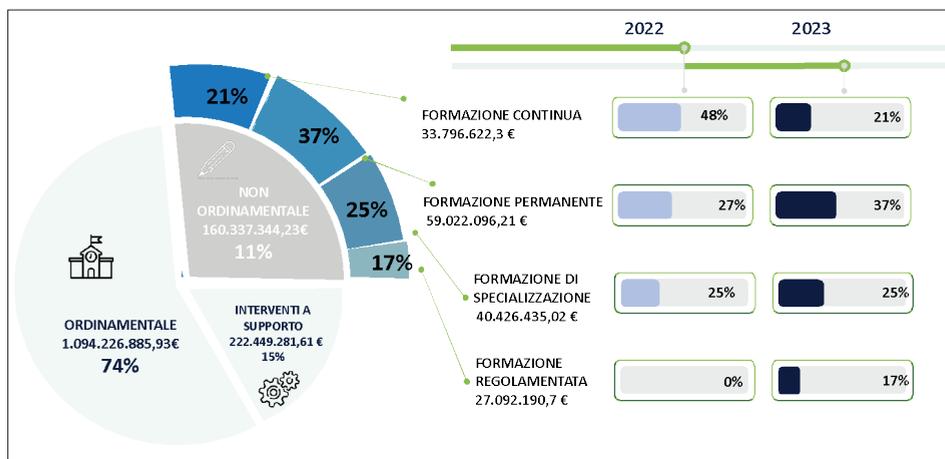


Figure 5 – Formazione Non Ordinamentale

Se osserviamo però le singole Regioni, notiamo come nella maggior parte dei contesti siano stati promossi interventi relativi a tutte e tre le tipologie formative, solo in Abruzzo, Basilicata, Molise, Umbria e nelle Province Autonome si è finanziata solo una tipologia di formazione, generalmente quella ordinamentale ad eccezione di Trento e Bolzano.

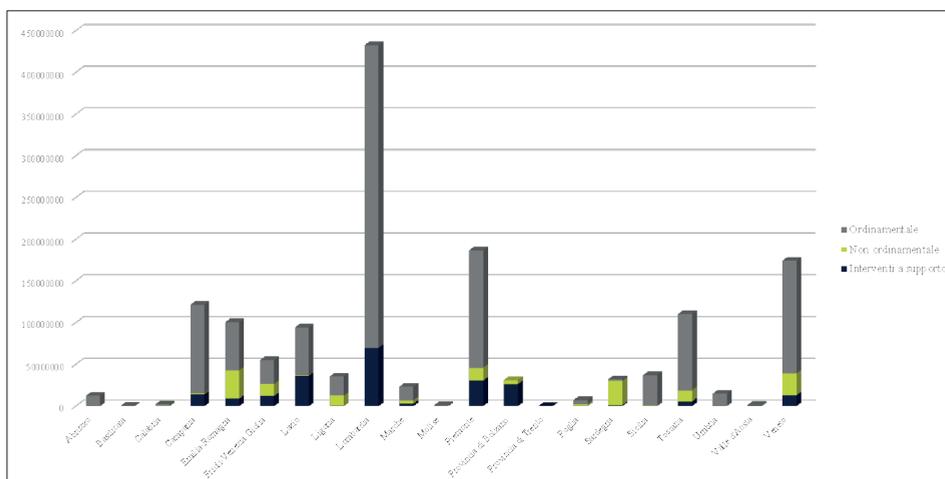


Figure 6 – Ripartizione Regionale per Tipologia di Formazione Non Ordinamentale

Per quanto riguarda gli interventi a supporto, invece, nel 2023 si riconferma l'aumento che ha caratterizzato gli ultimi anni, rilevando un incremento rispetto ai € 199.763.334,43 del 2022 e ai € 185.299.609,41 del 2021. In genere tali avvisi supportano la mobilità, le attività orientative, lo sviluppo di progetti volti a promuovere la cultura, lo sport, la musica e il supporto a categorie particolari quali studenti con fragilità e/o disabilità, stranieri o detenuti.

Politiche Attive del Lavoro

Nel 2023 il finanziamento complessivo degli avvisi regionali relativi alle Politiche Attive del Lavoro, ricompresi quelli afferenti al programma GOL, è stato di **€671.884.034,29**, per un totale di 72 avvisi. Di questi avvisi 24 sono relativi a GOL per un totale di € 347.462.274,2, mentre i restanti avvisi di politica attiva extra programma sono 38 per un ammontare complessivo di € 324.421.760,1. Dunque, come si evince anche dalla figura sottostante, a livello di finanziamenti, vi è stato un equilibrio tra avvisi rivolti alle PAL ed avvisi GOL a differenza dell'anno precedente dove di € 1.062.819.629,79, € 794.754.776,00 (75%) erano riferiti a GOL e € 268.064.853,79 (25%) rivolti alle PAL.

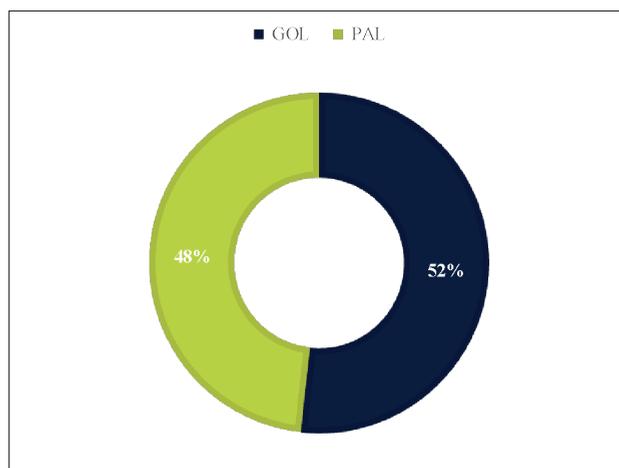


Figure 7 – Ripartizione % Finanziamenti GOL e PAL

Per quanto riguarda invece la ripartizione a livello regionale, come riportato nella figura nr. 8, circa la metà delle Regioni ha finanziato sia avvisi afferenti a GOL che avvisi PAL. Solo Basilicata, Provincia di Trento, Puglia e Valle d'Aosta hanno pubblicato solo avvisi ricompresi nel programma GOL, mentre Calabria, Emilia-Romagna, Lazio, Liguria, Marche e Sardegna hanno prediletto avvisi PAL.

È da precisare, però, che anche laddove non ci fossero stanziamenti ad hoc nel 2023, non significa che non via siano misure attive. Infatti, come indicato inizialmente, il programma GOL ha avuto un'effettiva implementazione nell'anno precedente, quindi, sono previsti avvisi ancora aperti ed attivi del 2022. Anche per quanto riguarda le PAL, l'incremento in tal senso va letto nella necessità di fornire misure che intercettino destinatari non in target con GOL.

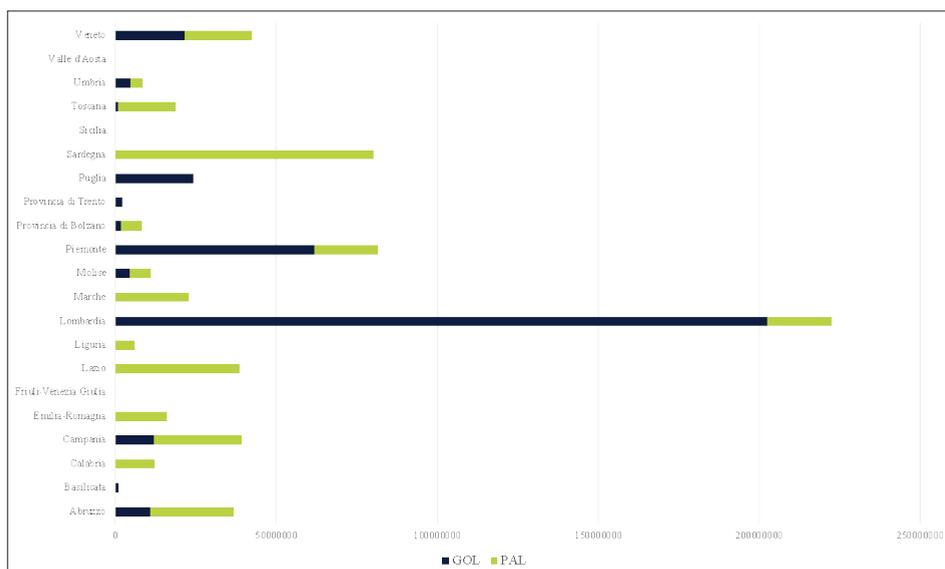


Figure 8 – Ripartizione Regionale Finanziamenti GOL e PAL

Tra le Regioni che, tra GOL e PAL, hanno stanziato maggiori risorse ci sono la Lombardia, il Piemonte e la Sardegna. Di queste tre, Lombardia e Piemonte soprattutto avvisi ricompresi in GOL, mentre la Sardegna solo PAL.

Nel caso delle tipologie di risorse impiegate per finanziare i percorsi GOL, il 97% degli stanziamenti derivano dal PNRR, il restante invece ricomprende fondi FSE+, risorse regionali/provinciali e fondi nazionali del Ministero del Lavoro nel caso di un avviso di Regione Toscana. Le Regioni che hanno integrato le risorse PRNN con altre tipologie di Fondi sono Piemonte e Veneto.

In GOL, per quanto riguarda invece il numero di avvisi per tipologia di percorsi, sono soprattutto quelli rivolti all'aggiornamento (15) e alla riqualificazione delle competenze (15) quelli maggiormente emanati. Per quelli relativi alla Ricollocazione Collettiva sono 2 gli avvisi con stanziamenti ad hoc per questa tipologia di percorso.

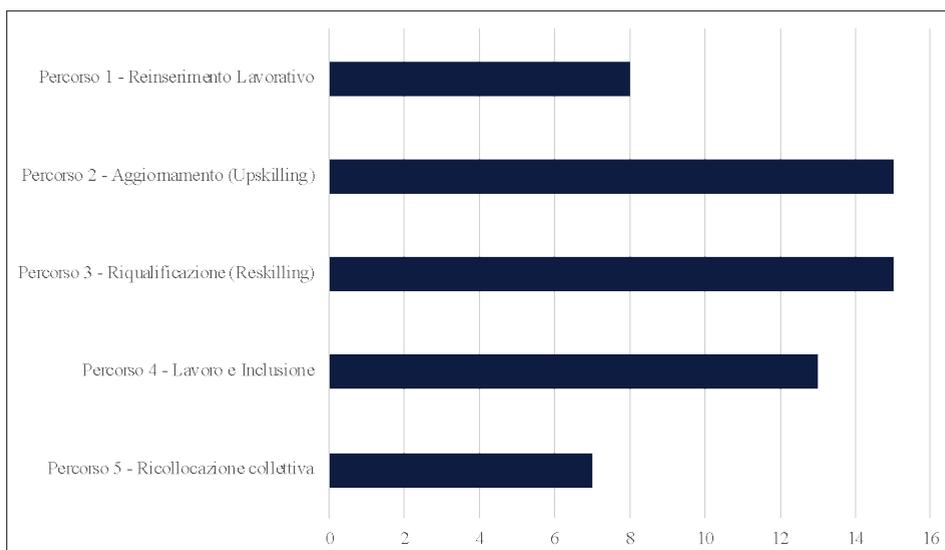


Figura 9 – Numero bandi che prevedono i singoli percorsi

Dal punto di vista dei finanziamenti, invece, i Percorsi 2, ovvero quelli finalizzati all’aggiornamento delle competenze (upskilling), sono quelli che registrano i numeri più elevati, a seguire quelli di riqualificazione (reskilling).

Per quanto riguarda le Politiche Attive del Lavoro che non rientrano in GOL, invece, la maggior parte sono stati avvisi mono servizio (31) rispetto ad avvisi multiservizio (17).

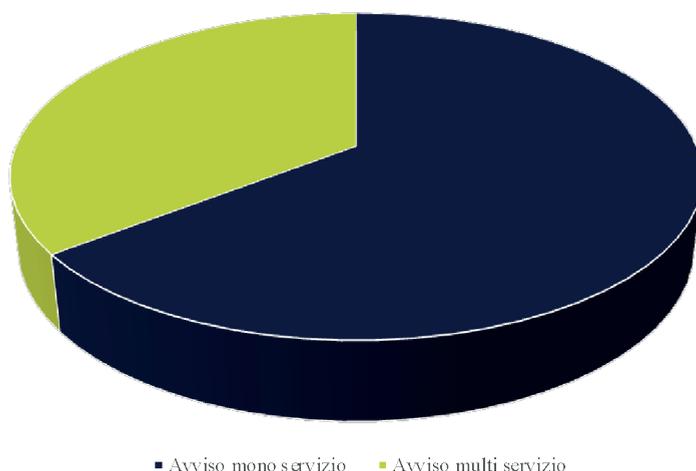


Figura 10 – Tipologia di servizio

Per quanto riguarda i mono servizi, le misure maggiormente utilizzate sono state i bonus all'assunzione (35%), la formazione mirata all'inserimento lavorativo (26%) e l'accompagnamento al lavoro (13%). Anche nel 2023 si rileva una diminuzione, rispetto ai primi anni delle rilevazioni, l'impiego del tirocinio extra curricolare come misura promossa all'interno degli avvisi.

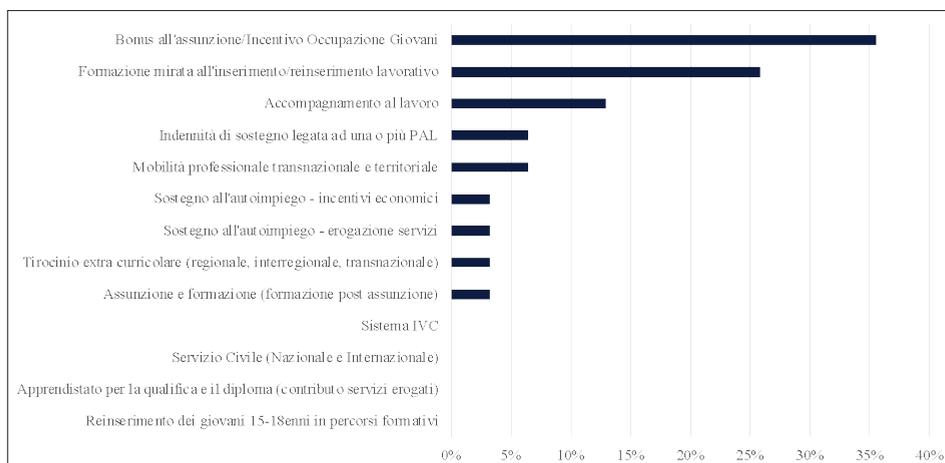


Figura 11 – Tipologia di misura negli avvisi mono servizio

Per quanto riguarda invece la tipologia di destinatari, gli avvisi mono destinatari (25) superano di soli 2 punti i multidestinatari (23). Nello specifico, 5 avvisi sono stati rivolti al target femminile, 2 rivolti agli under 36, 1 rivolto agli under 30 e sempre 1 rivolto agli over 58.

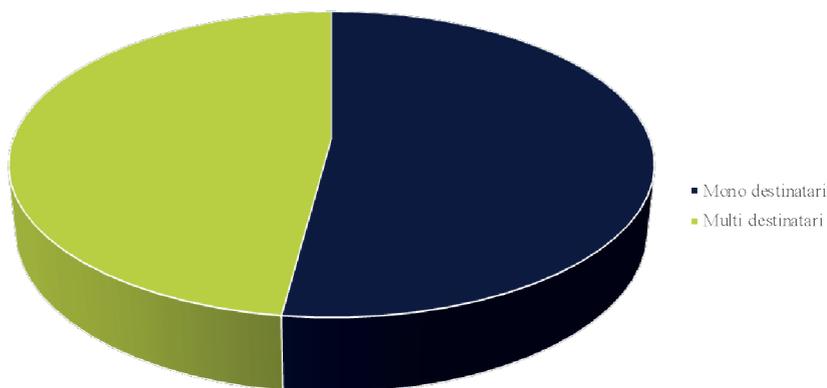


Figura 12 – Tipologia di destinatario

Conclusioni

Nel 2023 l'analisi degli avvisi relativi alle politiche della formazione e delle Politiche Attive del Lavoro ha confermato alcune tendenze emerse già nel periodo post Covid. Infatti, per il terzo anno consecutivo le politiche della formazione sono state superiori rispetto a quelle rivolte alle politiche del lavoro sia in termini numerici (numero avvisi) che dal punto di vista dei finanziamenti. Infatti, nel 2023, gli stanziamenti verso la formazione sono stati del 68,7% rispetto al 31,3% del lavoro.

Tale dato va letto nelle evoluzioni che hanno caratterizzato anche il contesto socioeconomico dell'ultimo triennio e dei relativi impatti sulle policy. Nel 2021 erano ancora presenti gli effetti del post pandemia, soprattutto in alcuni settori, e le politiche sono state rivolte a favorire misure a supporto delle attività formative, mentre le Politiche Attive del Lavoro hanno subito il contraccolpo di un mercato del lavoro caratterizzato ancora da incertezze. Al contrario, invece, il 2022 è stato sia l'anno che ha sancito la fine del periodo pandemico che l'inizio operativo del programma GOL, grazie alla pubblicazione di diversi avvisi in diversi contesti regionali. Pertanto, è comprensibile un aumento generale delle Politiche Attive del Lavoro rispetto all'anno precedente. Nel presente anno di rilevazione, invece, l'ulteriore decremento delle risorse è collegato, da un lato, ad aver previsto avvisi aperti su più annualità e, dall'altro, anche alle difficoltà nel far decollare il programma in termini di raggiungimento dei risultati. Questi aspetti hanno sicuramente avuto impatti sulle amministrazioni regionali nello stanziare ulteriori ingenti finanziamenti sulle Politiche Attive del Lavoro.

Per quanto riguarda invece le politiche formative la formazione ordinamentale è sicuramente predominante, anche se gli aumenti si registrano sia rispetto alla formazione non ordinamentale sia agli interventi a supporto. L'Istruzione e Formazione Professionale, in particolare i percorsi finalizzati all'acquisizione della qualifica, è divenuta in quasi tutte le Regioni parte integrante del sistema, così come i quarti anni che in alcuni contesti mantengono la caratteristica di essere erogati in modalità duale. I fondi PNRR per favorire il consolidamento del Sistema Duale hanno sicuramente incentivato l'incremento di percorsi che promuovono l'alternanza rafforzata, l'apprendistato e l'impresa formativa. Sarà interessante osservare in ottica longitudinale se il duale rimarrà centrale anche dopo il 2025, anno di chiusura del PNRR. Per quanto riguarda invece i percorsi post diploma, l'IFTS si riconferma un tassello assodato ed integrato nei sistemi di alcune Regioni, mentre in altri contesti ha una presenza meno costante. L'ITS invece nel 2023 ha beneficiato, da un lato, di maggiori finanziamenti regionali rispetto alle annualità precedenti e, dall'altro, anche degli avvisi ministeriali relativi al potenziamento dei laboratori e dell'offerta formativa che hanno visto per la prima volta le Fondazioni ITS operare come stazioni appaltanti.

La formazione non ordinamentale, declinata in tutte le sue particolarità, ha registrato un incremento costante negli ultimi anni. Questo potenziamento evidenzia come la formazione sia riconosciuta come strumento fondamentale per accompagnare cittadini, lavoratori ed imprese nell'affrontare i processi di sviluppo e cambiamento che hanno caratterizzato così velocemente gli ultimi anni il mercato del lavoro. Non è un caso, dunque, se anche nelle Politiche Attive del Lavoro, ed in particolare in GOL, la formazione sia ritornata ad essere un tassello centrale del percorso di accompagnamento delle persone nella ricerca del lavoro. Infatti, anche se nel 2023 vi è stata una riduzione dei finanziamenti rivolti alle Politiche Attive del Lavoro, il percorso di GOL maggiormente finanziato è proprio quello rivolto all'upskilling delle competenze.

Un altro incremento si registra negli interventi a supporto che, a differenza delle annualità precedenti, sono sempre meno rivolti a promuovere attività di formazione a distanza e più inclini a finanziare progetti culturali, sportivi e musicali, attività di orientamento, mobilità o a supportare target specifici come, per esempio, i disabili, i soggetti fragili o gli alunni stranieri.

Nell'ambito delle Politiche Attive del Lavoro, ricompreso GOL, abbiamo assistito nell'ultimo triennio ad un andamento altalenante. Nel 2021, infatti, minori investimenti in materia di PAL erano da ricollegarsi ad un mercato del lavoro, soprattutto in alcuni settori, contraddistinto dall'incertezza del periodo post pandemico che caratterizzava ancora l'anno successivo al 2020. Nel 2022, al contrario, l'uscita definitiva dalla pandemia e l'effettivo inizio del programma GOL a seguito dall'emanazione di avvisi in diversi contesti regionali sono state le motivazioni che hanno sotteso l'incremento di stanziamenti nelle politiche del lavoro. Il 2023, da un lato, continua a beneficiare di avvisi entrati in vigore nell'anno precedente e, da un lato, mostra le difficoltà correlate al programma GOL in termini di coinvolgimento del target per il raggiungimento degli obiettivi. Per quanto riguarda invece le politiche attive non finanziate con il programma GOL, invece, nel 2023 si è registrato un aumento degli stanziamenti rispetto al 2022 dove le policy del lavoro erano state supportate principalmente da GOL e gli avvisi sono rivolti a target specifici che non sono quelli raggiungibili direttamente con GOL.

Il 2023 riconferma il ruolo centrale che la formazione ha riacquisito negli anni a supporto dei cambiamenti socioeconomici in corso e non solo attraverso avvisi prettamente correlati alle politiche formative, ma si riconferma un ruolo chiave anche all'interno delle politiche del lavoro in cui, rispetto ai primi anni della rilevazione, invece, le misure formative erano ridotte rispetto ad altre volte a favorire l'accompagnamento al lavoro. L'accelerazione di alcuni processi, anche a causa della pandemia e della crisi energetica, così come la crescente difficoltà a reperire personale qualificato, hanno fatto emergere un forte bisogno di potenziare l'allineamento delle competenze delle persone con quelle che sono le necessità del tessuto produttivo. Questo forte bisogno ha trovato nella formazione un alleato fondamentale.

Istruzione, formazione e mondo del lavoro in Italia

Problemi e prospettive secondo i principali rapporti sociali

GUGLIELMO MALIZIA¹

L'articolazione interna di questo saggio è in qualche maniera scontata. Si parte dal contesto generale per passare alla descrizione prima del sistema di istruzione e di formazione e successivamente del mercato del lavoro per terminare con il confronto fra i tre mondi. L'anno di riferimento è il 2023. Nella disamina che segue mi concentrerò principalmente sulle tendenze più rilevanti di medio e lungo periodo.

1. Il contesto sociale: una visione di sintesi

Il 2023 segnerebbe il passaggio tra *due modelli di sviluppo* (Censis, 2023; Istituto Giuseppe Toniolo, 2023). Il primo si sarebbe delineato a partire dagli anni '60 e si caratterizzava per alcuni potenti processi sociali, quali la crescita, per il soddisfacimento dei bisogni essenziali, per il riconoscimento delle identità e dei diritti individuali e collettivi. Il nuovo modello presenta un'impostazione ancora poco chiara in cui, però, si intravedono alcune linee portanti. Questa transizione tra due modelli giustifica l'affermazione dell'Eurispes secondo cui siamo in tempi straordinari, anche se abbiamo difficoltà a riconoscerlo esplicitamente e anche se cerchiamo in tanti modi di riproporre e riprodurre quelle condizioni che in passato ci hanno consentito di soddisfare con un certo successo esigenze essenziali e anche quelle superflue (2023).

“Il lasciar essere, il lasciarsi portare qua e là da qualsiasi vento, l'autonoma possibilità - specie per le giovani generazioni - di interpretare lavoro, investimenti, coesione sociale, senza vincoli collettivi” (Censis, 2023, p. XXIII): questo disegno lascia perplessi, sul fatto che la libertà di essere qualsiasi cosa possa consentire di fare insieme le cose necessarie.

La crescita caotica e disomogenea dei *micro-comportamenti* ha gradualmente sostituito i processi sociali forti e le strategie che sono ipotizzate o realizzate

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

seguono la logica della moltiplicazione delle pretese individuali. Il ricorso alle grandi narrazioni, al lancio delle parole d'ordine, all'annuncio di passaggi epocali convincono sempre di meno. Si preferisce l'arrangiamento istintivo all'intervento razionale; la scusa di dover passare attraverso una transizione può servire fin quando non si è obbligati a intervenire nella realtà.

Scendendo ancor più nei *particolari*, la transizione digitale è chiamata ad affrontare un insieme di fragilità sempre più numerose, diversificate e complesse in una situazione di scarsità di risorse, competenze, infrastrutture, reti e norme aggiornate. La moltiplicazione delle manifestazioni della crisi ambientale rivela l'esigenza insoddisfatta di strategie, strumenti, finanziamenti e di infrastrutture ai fini della messa in sicurezza del territorio. La transizione energetica ha superato la prima fase della ricerca delle fonti e, ora, deve trovare un equilibrio tra la sicurezza degli approvvigionamenti, la diminuzione dell'impatto delle attività industriali, un'opinione pubblica preoccupata davanti al caro energia. La crisi demografica con l'invecchiamento della popolazione e la riduzione della natalità, richiederebbe la revisione delle basi fiscali, assicurative, abitative, di economia sociale, di welfare aziendale necessarie per avviare interventi efficaci. Le giustificazioni del passato non funzionano più perché per effetto del PNRR e dei fondi strutturali non si può più denunciare la mancanza di risorse, e le carenze tecniche e politiche delle amministrazioni regionali, pur essendo un dato di fatto, tuttavia non possono scusare i ritardi di progettazione e di attuazione delle spese, del rientro del debito, dei deficit pubblici (cfr. anche Istituto Giuseppe Toniolo, 2023). Le riforme strutturali dell'impianto normativo sono iniziate in vari ambiti, ma non sembra che siano entrate in azione, anche perché gli interventi seguono la logica del piccolo cabotaggio.

In questo contesto provvedimenti strutturati e di portata rilevante trovano *difficoltà* a ottenere consenso. Le politiche per le famiglie, per i giovani, per la sicurezza collettiva, per la promozione del made in Italy e per l'introduzione dei servizi digitali nella pubblica amministrazione tendono a ridursi a un'applicazione da scaricare nel proprio cellulare e spesso si tratta di interventi di scarso spessore intellettuale, sostenuti da modesti finanziamenti. La domanda di riconoscimento dei diritti umani di piccole e grandi minoranze diventa l'altra faccia della politica dei bonus e a causa della scomparsa di istanze collettive si trasforma in mille e differenti rivendicazioni. La situazione finanziaria del debito pubblico in un contesto nazionale e internazionale di incertezza, ha riportato al centro dell'attenzione la funzione del risparmio delle famiglie e delle imprese, conciliando in modo nuovo le preoccupazioni per il futuro finanziario dei propri risparmi e le funzioni di garanzia sociale del risparmio stesso. Sono passati 20 anni da quando è stato lanciato il programma per la riduzione dell'indebitamento pubblico, ma questo è aumentato a una velocità doppia rispetto al prodotto interno lordo.

In tale contesto piuttosto negativo, non bisogna, secondo l'Eurispes, farsi prendere dallo sconforto, ma si ha il dovere di *farsi coraggio* (2023). In particolare occorre creare rapporti positivi tra maggioranza e opposizione, rinunciando alla logica del conflitto ad ogni costo in modo da poter avviare con successo riforme di sistema che consentano di porre le basi di un modello di sviluppo in grado di affrontare le grandi sfide del nostro tempo. E questo vuol dire avere il coraggio di: prendere decisioni anche impopolari; rinunciare alle logiche del passato che impediscono lo sviluppo del sistema; portare a termine con successo le riforme avviate e rilanciare il Paese; attrezzare i territori con collegamenti; attuare nuove politiche familiari che incentivino le nascite e tutelino le famiglie dai problemi dovuti dalla crisi economica; eliminare le aree di arretratezza esistenti nel Paese al fine di proiettarlo nella modernità; assegnare le risorse necessarie al Mezzogiorno per sviluppare tutte le sue potenzialità e organizzare il trasferimento in modo che le risorse siano utilizzate in un contesto di effettiva legalità; realizzare una riforma della giustizia in modo da tutelare i diritti dell'imputato in termini di garanzie e di giusta durata del processo; affermare che senza istruzione un Paese non può fare progressi ma anche che non possiamo essere tutti laureati e che abbiamo bisogno anche di Istruzione e Formazione Professionale.

2. Il sistema di istruzione e di formazione

“Povertà educativa, dispersione implicita, abbandono scolastico e formativo, inadeguato numero di giovani laureati, divario di genere nelle scelte di studio e nelle opportunità di occupazione hanno ormai assunto le connotazioni di fenomeni durevoli, di cui da tempo si parla, ma su cui non si riesce in modo efficace a intervenire per prevenirli e contrastarli” (Censis, 2023, p. 67; Istituto Giuseppe Toniolo, 2023). L'Eurispes aggiunge che più di un quarto degli italiani è analfabeta funzionale, che nell'Unione Europea appartiene al nostro Paese il primato delle *fake news* su Facebook, che siamo il primo Paese europeo che esporta giovani e quello che ne attrae di meno e che, sebbene le disparità territoriali si riscontrino ovunque nell'UE, quelle italiane sono molto accentuate e comportano sul piano educativo una differenza di un anno e mezzo tra studiare nelle scuole del Nord e in quelle del Sud (Eurispes, 2024). Eppure, solo o quasi nell'ambito della scuola l'impegno dei politici per le riforme si è applicato con così tanta insistenza. Del numero eccessivo di riforme si lamentano spesso gli insegnanti perché ne rende impossibile un'attuazione seria. Negli ultimi vent'anni sono stati elaborati e smontati progetti di riforma della scuola sopravvissuti solo poco tempo alla caduta dei governi che li avevano proposti.

Nel prosieguo mi occuperò di alcune tra le problematiche stabili che si sono riproposte con forza dopo l'epidemia del Coronavirus.

In continuità con le caratteristiche negative del contesto sociale, illustrate sopra, la prima criticità, la più preoccupante, consiste nella mancanza di un *progetto organico* che stabilisca gli obiettivi da perseguire e definisca l'entità delle risorse necessarie, mentre l'accentuazione del merito non pare aver ottenuto grandi risultati, perché premiare il merito vuol dire premiare il talento che è costituito tra l'altro da caratteristiche ereditarie, indipendenti dal nostro controllo su cui, incidono anche le condizioni socio-economiche e culturali della famiglia ed è sugli effetti di background familiari svantaggiati che bisognerebbe intervenire per primi, cercando di realizzare l'equità educativa (Censis, 2023; Malizia, 2023; Benadusi e Giancola, 2022). Da questo punto di vista non aiuta l'introduzione dell'autonomia differenziata che rischia di aumentare le disparità a livello territoriale. Un segnale significativo dell'assenza di progettazione di ampio respiro è il ritorno delle tematiche relative alla istruzione e alla formazione nella collocazione pre-pandemica, cioè in una posizione laterale, non centrale, rispetto al dibattito pubblico. Anche se non c'è discorso istituzionale rivolto alle scuole che non ricordi ogni volta che l'istruzione è una priorità, ciò è contraddetto dal Pil in cui la relativa voce va continuamente diminuendo: infatti, negli ultimi 25 anni la percentuale della spesa nazionale per la scuola è scesa dal 5,5% al 4% (Eurispes, 2024).

In questo contesto, è necessario riscoprire la rilevanza della *funzione docente*, riconoscendo l'importanza sociale del ruolo degli insegnanti e prevedendo retribuzioni più adeguate e vicine alla media europea (Censis, 2023). Al contrario all'inizio di ogni anno scolastico si ripropongono puntualmente al riguardo le medesime problematiche quali supplenze e precariato, stipendi del tutto insufficienti, perdita di prestigio del ruolo, femminilizzazione, invecchiamento e disparità Nord-Sud, ma le soluzioni che vengono proposte sono generalmente di corto respiro.

Dopo l'esperienza della pandemia e l'importanza assunta dalla DaD, ci si sarebbero aspettate novità e qualche soluzione in più e soprattutto una maggiore integrazione alle *nuove tecnologie* nella didattica (Eurispes, 2024). Va anche ricordata l'esigenza di reggere il confronto con l'Intelligenza Artificiale (IA), riducendo o potenziando i tempi di apprendimento umano e utilizzando le potenzialità sconosciute della mente. L'impatto che ne consegue può portare sia all'elevazione della persona umana che al suo definitivo condizionamento. In proposito va tenuto presente che l'incidenza dell'IA sull'educazione, già nel presente molto consistente, esige insegnanti adeguatamente formati, poiché il loro ruolo è destinato a restare nei prossimi anni fondamentale. Rimanendo nello stesso contesto, l'educazione al digitale, e in particolare alla sicurezza informa-

tica, dovrebbe diventare una disciplina di base, da insegnare fin dalle elementari (Eurispes, 2024).

Al tempo stesso va tenuto presente che non solo gli *stipendi* medi contrattuali degli insegnanti sono tra i più bassi in Europa in qualunque fase della carriera, ma anche che gli stipendi medi realmente corrisposti, includendo eventuali bonus e indennità, sono molto inferiori alla media UE tranne che nella scuola dell'infanzia (Censis, 2023).

La crescita della domanda di personale con titoli di istruzione terziaria da parte del mercato del lavoro rischia almeno per le lauree Stem (scienza, tecnologia, ingegneria, matematica) e per le donne laureate di far perdere di *attrattività* alla professione docente (Censis, 2023). Il confronto con gli "stipendi di mercato" pone gli insegnanti italiani molto al di sotto rispetto alla media UE di un lavoratore a tempo pieno con istruzione terziaria.

Una ricerca internazionale evidenzia che, sebbene la scelta della docenza non sia stata la prima per il 35% degli insegnanti italiani e unicamente il 20% sia contento dello stipendio e solo il 58,9% sia soddisfatto degli aspetti strutturali dell'insegnamento, tuttavia il 95,9% è soddisfatto, tutto sommato, del proprio lavoro e il 93,8% ha preso in considerazione come importante il motivo di fornire un contributo alla società e il 78,5% quello di concorrere alla crescita delle nuove generazioni (Censis, 2023). Pertanto, si può concludere che i docenti italiani, benché siano *sottopagati*, tuttavia risultano ancora *motivati*.

Con il *ritorno alla normalità* dopo la pandemia le *università tradizionali* hanno messo fine al ricorso alla DaD e a ogni forma di incrocio tra insegnamento in presenza e a distanza (Censis, 2023). Nei due anni della pandemia si erano potuti inserire in quantità maggiore studenti per molti aspetti non convenzionali come lavoratori, disabili o quelli, comunque, con problemi di salute. Le università tradizionali, riaffermando la centralità della formazione in presenza, hanno voluto sottolineare la distinzione rispetto alle università telematiche, anche se non hanno rinunciato all'e-learning non solo per la formazione permanente, ma anche per le lauree di primo e di secondo livello.

Nel 2020-21 gli studenti iscritti alle *lauree Stem* assommavano a 494.193, pari al 27,1% della popolazione universitaria con una crescita del 3,1% rispetto a due anni prima (Censis, 2023). All'interno di questo gruppo, la presenza femminile si attestava a 182.960, pari al 37%. L'aumento delle donne nello stesso periodo era del 4,7%, superiore a quello del totale. Nonostante questo andamento positivo, il mantenimento ormai per troppo tempo della differenza di genere fa ipotizzare che ci troviamo di fronte a una vera e propria questione culturale per cui gli interventi di orientamento al riguardo non possono ovviarla, ma solo contribuire a ridurla. Molte delle potenziali studentesse sono ancora influenzate dalle caratteristiche culturali del proprio ambiente di provenienza.

3. Giovani e mercato del lavoro

Incomincio dalle *problematiche generali* di notevole rilevanza che sono state affrontate nel dibattito pubblico durante il 2023: la riforma dei provvedimenti di lotta alla povertà con l'approvazione dell'Assegno di inclusione e del Supporto alla formazione e al lavoro; la previsione del salario minimo per legge; il divario tra domanda e offerta di lavoro² in un mercato del lavoro con un tasso di occupazione (61,6%), mai così elevato dal 2004, ma anche con un numero di disoccupati che supera i 2.000.000 di persone (Censis, 2023; Eurispes, 2023).

Una questione importata che ha inizialmente interessato solo gli Stati Uniti e altri Paesi sviluppati è quella in sintesi "di grandi dimissioni" e "silenzioso disimpegno" (Censis, 2023, p. 100; Eurispes, 2023). In Italia le "*grandi dimissioni*" si possono vedere nella diffusione della intenzione di trovare un'occupazione meglio retribuita, con condizioni di lavoro più adeguate e come chiedono i giovani che valorizzino al meglio il loro specifico capitale umano (Istituto Giuseppe Toniolo, 2023); a ciò contribuisce anche l'attuale fase espansiva del mercato del lavoro.

A sua volta il *silenzioso disimpegno* può trovare conferma con alcuni segnali che stanno emergendo dall'opinione pubblica. Il 62,7% degli italiani condivide l'opinione di non attribuire più al lavoro una collocazione centrale nella vita delle persone, ma di ritenerlo solo un mezzo per ottenere un reddito. Questa posizione è più comune tra le donne, gli anziani e gli occupati. Può essere attribuita a una delusione delle speranze di aumento del reddito e di ascesa nella carriera. Il fenomeno ha riguardato anche i professionisti che sperimentano aumenti medi modesti nei redditi e più ridotti del passato. Nel lavoro dipendente si devono affrontare le incertezze rappresentate in successione dalle crisi finanziaria, del debito e pandemica, dall'inflazione e dalla guerra che le strategie previste nel passato non riescono più a risolvere. Si sono cercati altri strumenti come il salario minimo, ma senza successo, mentre il 54% dei lavoratori dipendenti e il 100% di quelli della pubblica amministrazione sono in attesa del rinnovo contrattuale. L'introduzione per legge del salario minimo sarebbe un provvedimento necessario, ma non sufficiente per restituire significato e dignità al lavoro non solo sul piano economico e di reddito, ma anche nella prospettiva personale. In questo momento si tratta di rafforzare il potere contrattuale del lavoro e più in particolare di avviare un intervento tempestivo della rappresentanza collettiva per rinnovare i contratti scaduti e di recuperare il potere di acquisto dei redditi da lavoro decimati dall'inflazione. Passando alle problematiche settoriali si può iniziare dalla *mobilità territoriale* del lavoro che tende ad accrescere le disparità

² Questa tematica sarà affrontata nella sezione n. 4.

(Censis, 2023). I dati sul saldo migratorio interno evidenziano che nel Sud le cancellazioni anagrafiche dai comuni superavano nel 2022 le iscrizioni dalle altre Circostrizioni per più di 68.000 persone mentre nelle altre Circostrizioni si registravano saldi positivi, in particolare nel Nord-Est (30.533). La mobilità dal Meridione riguarda anche gli espatri con 43.000 persone dal Sud rispetto al totale dall'Italia (158.000).

Se si concentra l'attenzione sui *giovani* del gruppo di età 15-34 anni, nel periodo 2012-22 il Sud ha perso il 12,1% che è superiore al dato di ognuna delle altre circostrizioni. Di conseguenza, cresce il fenomeno dell'invecchiamento con gli over 50 occupati che nel periodo 2012-22 aumentano di quasi 2,7 milioni, toccando complessivamente oltre 9 milioni.

Sulla linea delle "grandi dimissioni" e del "silenzioso disimpegno", il *significato del lavoro* tende a collocarsi tra disaffezione e ricerca di nuove opportunità (Censis, 2023; Eurispes, 2023). Come si è ricordato sopra, il 62,7% degli italiani ritiene che il lavoro non occupi più una collocazione centrale nella vita delle persone e che gli vada riconosciuto un valore solo per il reddito che assicura. Questa opinione trova maggiori consensi tra gli anziani, le donne e i possessori di titoli di studio più elevati. Il disaccordo maggiore lo si riscontra tra quanti hanno bisogno di un lavoro o di quanti si trovano nella fase di transizione al mondo del lavoro. In ogni caso la posizione prevalente in tutti i settori della popolazione è di un certo distacco da quella che un tempo veniva definita come la "religione del lavoro". A causa dell'abbandono forzato della propria occupazione, del pericolo di perdere il posto di lavoro, della incertezza che ne è conseguita, la pandemia ha obbligato a cercare alternative di vita o a trovare nuove opportunità per conservare una prospettiva di reddito. Ha contribuito anche la rilevanza che ha assunto lo smart working, consentendo nuove scelte nell'organizzazione del tempo personale e del tempo da dedicare al lavoro.

Il rilancio delle attività economiche dopo le restrizioni del 2020 e in parte del 2021 e la crescita del Pil hanno provocato un aumento della base occupazionale e una diminuzione degli inattivi e delle persone in cerca di occupazione, dinamiche che hanno posto le basi per una intensificazione dei flussi in ingresso e in uscita dal lavoro. Nel 2019 le dimissioni volontarie assommavano a circa 800.000, nel 2022 hanno superato il milione con un incremento del 29,2%. A sua volta il tasso di ricollocazione che misura il rientro nel mercato del lavoro entro tre mesi, è cresciuto dal 63,2% del 2019 al 66,9% del 2022. Inoltre, il numero dei non ricollocati a tre mesi ha toccato quasi i 350.000, un dato che, però, non chiarisce se si sia di fronte all'intenzione di prendere tempo o se esso celi problemi nel percorso di ricollocazione.

Nell'opinione pubblica si fa strada l'interpretazione che simili andamenti possono essere avvicinati al fenomeno delle "*grandi dimissioni*" che, come si è visto

sopra, si è riscontrato in prima battuta nel mercato di lavoro degli Stati Uniti. Di fatto le dinamiche osservate in Italia presentano caratteristiche nuove rispetto alla situazione di stagnazione che si registrava nel mondo del lavoro nel periodo antecedente alla pandemia e che riduceva i flussi in entrata e in uscita dall'occupazione. In ogni caso, l'accresciuta tendenza alla ricerca di un nuovo lavoro esprime una maggiore inclinazione al cambiamento, sia per necessità che per propria scelta. Secondo una ricerca nazionale i fattori principali che sarebbero alla base della decisione di cambiare lavoro andrebbero identificati nella ricerca di redditi più alti (36,2% del campione degli occupati) e nella valorizzazione delle proprie competenze o nel conseguimento di migliori prospettive di carriera (36,1%) (Censis, 2023). Queste due alternative trovano consenso in circa i tre quarti del campione. Il resto delle motivazioni ottiene scarso supporto: il pericolo di perdere l'attuale posto di lavoro (6,9%); l'esigenza di raggiungere più facilmente il luogo di lavoro (5,2%); l'opportunità di organizzare meglio il proprio tempo in modo di potersi dedicare maggiormente alla propria famiglia (5%).

Un punto controverso è se stiamo assistendo o meno a *un cambio di ciclo* nella qualità dell'occupazione (Censis, 2023). La fase recente di crescita dell'occupazione ha consentito il recupero dei livelli raggiunti prima della pandemia. Tra il 2018 e il 2022 i totali sono sostanzialmente identici; anzi dal 2022 si registra una leggera crescita da 22.259.000 a 23.099.000, pari allo 0,6%. In concreto si è di fronte a un quadro di ricomposizione del mondo del lavoro dopo lo scossone della pandemia. Rimane da accertare se si ponga in linea con il decennio passato di stagnazione e bassa crescita o se si possa parlare di un cambio di ciclo e di uno spostamento verso l'alto della qualità del lavoro dato l'aumento delle professioni più elevate e la diminuzione del personale non qualificato.

L'*opinione pubblica* non sembra condividere questa seconda interpretazione dato che oltre i tre quarti del campione degli occupati (76,1%) ritengono che il lavoro oggi offerto sia poco qualificato e poco remunerato. In proposito va notato che i maschi, i giovani e i meno qualificati sono più in disaccordo con questa opinione, anche se non di molto.

Su queste dimensioni problematiche si può concludere con le seguenti considerazioni dell'Eurispes (2023). Le nuove caratteristiche del lavoro nella società post-moderna sembrano essere flessibilità, benessere personale, equilibrio, prospettive, equità, premialità, valori. Da questo punto di vista, le posizioni dei datori di lavoro e dei lavoratori non coincidono attualmente su vari aspetti su cui, però, prima o dopo sono destinati a convergere.

Quanto al *lavoro indipendente* si parla di parabola discendente delle professioni (Censis, 2023). Infatti, tra il 2018 e il 2022 il lavoro indipendente diminuisce del 5,5% e la categoria che più influisce su questo calo è quella dei lavoratori autonomi che si riducono di 247.000, pari all'8,1%. Pure i liberi pro-

fessionisti scendono di 76.000 o del 5,3% e l'unica eccezione è costituita dagli imprenditori.

Pertanto, sull'aumento dell'occupazione ha inciso soprattutto il lavoro *dependente* che cresce nel quadriennio di 431.000 in valori assoluti o del 2,4%. La riduzione dei liberi professionisti fa ipotizzare la conclusione del periodo di crescita della categoria che, per effetto delle dinamiche espansive della terziarizzazione degli anni '80 e '90, aveva attratto e convogliato le attese di sviluppo professionale di tanti laureati.

In questo quadro si inserisce il fenomeno del *nomadismo digitale* (Eurispes, 2023). Nomadi digitali sono i professionisti che decidono di lavorare da remoto senza vincoli di spazio. Esso rappresenta l'esito di un processo di trasformazione digitale in corso da tempo, ma accelerato dalla pandemia. Nel nostro Paese essi sono lavoratori e appartengono al gruppo di età 35-44 anni; in seconda posizione sono i giovani tra i 25 e i 34 anni, mentre è minore la presenza tra gli over 45 (15%), con meno di 24 anni (10%) o over 55 (5%) e le donne sopravanzano gli uomini (54% vs 46%). Il 52% si dichiara dipendente o collaboratore di aziende, mentre il 38% si considera un lavoratore autonomo. Secondo stime della ricerca, mentre il lavoro totalmente da remoto sarebbe destinato a ridursi tra il 2021 e il 2024 (dal 56% al 19%), il lavoro ibrido registrerebbe un aumento del +39%.

I *tassi di occupazione* in Italia, in particolare delle *donne*, sono tra i più bassi di Europa, ma analogamente al resto della UE, si elevano con il salire del livello di istruzione a motivo della domanda recentemente in crescita di competenze sempre più elevate (Censis, 2023; Eurispes, 2023).

Nel gruppo di età 25-34 anni, quello cioè dei giovani adulti, i tassi di occupazione sono *i più bassi* in Europa (66,1% rispetto alla media UE del 79,9%); al tempo stesso, i dati confermano la convenienza del possesso di un titolo di studio più elevato. Infatti, nel 2022 il tasso di occupazione era del 53,9% tra quanti potevano contare al massimo su una licenza media, aumentava al 67,6% tra chi disponeva del diploma e raggiungeva il 72,8% tra quanti possedevano un titolo dell'istruzione terziaria.

In Italia, dal punto di vista dei tassi di occupazione, *studiare a lungo* offre un vantaggio, in particolare alle donne. Il tasso di occupazione delle donne 25-34 anni è solo del 57%, mentre degli uomini è del 74,9%. Tra le donne del gruppo di età 25-34 i tassi di occupazione crescono con l'elevarsi del titolo di studio: 32,5% tra quante dispongono al massimo della licenza media, 56,1% tra le diplomate e 71,3% tra quante posseggono un titolo dell'istruzione terziaria. Tra i maschi 25-34, i tassi più alti si riscontrano fra chi può contare su un diploma di secondaria di secondo grado e del post-secondario (77,3% rispetto al 75% dei laureati). Il tasso di occupazione così elevato dei diplomati si spiegherebbe per la domanda altrettanto elevata del mondo del lavoro di diplomati tecnici in

percorsi di studio professionalizzanti tradizionalmente scelti in grande maggioranza da maschi.

Se si focalizza l'attenzione sul gruppo di età 30-34, le tendenze risultano anche più chiare: l'utilità a livello di reperimento di un lavoro che presentano per le donne le lauree rispetto ai diplomi consiste in quel 25,3% in più di occupazione delle prime mentre per i maschi l'aumento si limita al 3,2%; comunque, il *tasso di occupazione* dei laureati sale all'87,5%, mentre quello delle laureate si ferma all'80,6%. Pertanto, se il divario occupazionale di genere continua a rimanere largo tra le classi di età più giovani e istruite, tuttavia per le donne un titolo terziario è assolutamente necessario a livello di occupabilità.

Il divario di genere riguarda anche gli *stipendi*. Nel gruppo di età 25-34, se la retribuzione di un uomo viene fatta pari a 100, quella delle donne con al massimo la licenza media si ferma a 80, quella delle diplomate a 85 e quella delle laureate a 89. Il paragone con l'UE colloca il nostro Paese tra quelli con differenze meno ampie.

Il divario di genere *non* dipenderebbe dalle *scelte disciplinari*. A cinque anni dalla laurea magistrale coloro che hanno conseguito questo titolo guadagnano meno degli uomini, l'84,2% in media, ma è superiore al 95% nel gruppo letterario-umanistico ed educativo, e scende all'83,7% nel gruppo medico-sanitario e farmaceutico. Anche tra le lauree Stem troviamo il medesimo andamento. Nel gruppo disciplinare ingegneria industriale e dell'informazione, le donne che in media si laureano con voti più alti dei maschi, tuttavia ricevono uno stipendio più basso (92,8%) e nel gruppo scientifico ancora minore (90,6%).

Al presente in Italia le posizioni manageriali affidate alle donne si limitano al 28% (Eurispes, 2023). Inoltre, solo il 31%, delle imprese sta seguendo politiche finalizzate a ridurre le disparità tra i sessi, anche se nelle aziende che presentano un grado di welfare alto la percentuale delle lavoratrici con ruoli di responsabilità raggiunge il 40,5%, mentre si ferma al 28,1% nelle imprese con un più basso grado di welfare.

Per effetto dello shock pandemico, della crescita dell'inflazione, della prima guerra combattuta in Europa dopo più di 70 anni, i governi sono intervenuti con politiche pubbliche di due tipi: strategie di contenimento immediato e investimenti notevoli diretti in un'ottica di recupero nel medio-lungo periodo della capacità produttiva dell'economia (Censis, 2023). Non è mancato neppure un intervento della società civile mediante un'accelerazione e una intensificazione dell'impegno da parte di organizzazioni più vicine ai diretti interessati (famiglie, imprese e lavoratori) che hanno operato con uno spirito di sussidiarietà e con una capacità di risposta a una domanda sociale più problematica che nel passato. In concreto la *cooperazione* ha esercitato una funzione di limitazione delle problematiche sociali relative al lavoro, alla casa e all'istruzione riguardo alle te-

matiche della salute e dell'assistenza. Essa rappresenta un pilastro fondamentale della società civile. Basterebbe ricordare che può contare su 3,5 milioni di soci e su 1,3 milioni di lavoratori: la grande maggioranza è costituita da donne (61%) e la percentuale che presta la sua opera nella governance delle cooperative tocca il 26,6% del totale delle persone impegnate in questo compito. Nel 2023 ha risposto ad una domanda di welfare che proveniva da 7 milioni di persone, organizzando percorsi di inserimento lavorativo e servizi di assistenza domiciliare presso residenze sanitarie assistenziali. Nel decennio 2011-21, il CFI (Cooperazione Finanza Imprese, l'investitore istituzionale al servizio della cooperazione) ha approvato 146 interventi a supporto di 88 progetti di "workers buyout" (che significa la costituzione in cooperativa e l'assunzione della direzione dell'azienda da parte dei lavoratori che altrimenti rischierebbero la disoccupazione) con un valore superiore a 365 milioni di euro, coinvolgendo in tali attività 2.286 addetti. Oltre al sostegno all'occupazione, la cooperazione opera nel campo della politica della famiglia e nel decennio trascorso ha realizzato 87.000 nuovi alloggi il 20% dei quali sono stati affittati con canoni più bassi del 20/30%. In questo ambito la cooperazione si è proposta di contrastare la tendenza al consumo di suolo, privilegiando nei suoi interventi di politica abitativa il recupero di aree degradate o dismesse. La soluzione comunitaria è stata utilizzata pure nella produzione di energia. Le comunità energetiche in forma cooperativa operano con impegno per accrescere il proprio potenziale energetico che entro il 2030 dovrebbe conseguire la meta del 10% del totale della produzione.

4. La transizione al mercato del lavoro: criticità e progressi

Il problema più serio consiste nel *disallineamento* tra domanda e offerta di capitale umano, divario che il Censis definisce "drammatico" (2023, p. 70); inizio con quello quantitativo, cioè nel numero delle persone qualificate rispetto ai bisogni dell'economia per passare poi a quello qualitativo ossia della preparazione richiesta dal mondo produttivo. Il primo divario è attestato oggettivamente dall'esame dei dati sui bisogni occupazionali dei prossimi anni per titolo di studio a confronto con le previsioni dell'offerta di capitale umano (Censis, 2023). Nel quinquennio 2023-27 si stima che si registrerà un fabbisogno inavaso di 43.700 laureati o diplomati di un Istituto Tecnico Superiore-ITS Academy; di 264.000 diplomati della istruzione secondaria di secondo grado (licei) e di 666.000 diplomati e qualificati dell'IeFP. Inoltre, nel 2020, l'Italia si collocava all'ultimo posto nell'UE sulla base indice ESI che misura la distanza tra il sistema educativo e il mondo del lavoro. Va, poi, tenuto presente che il problema del

disallineamento quantitativo tra domanda e offerta è destinato ad aggravarsi nel futuro prossimo a causa della crisi demografica e della conseguente riduzione delle coorti giovanili. Già ora in Italia i giovani sono merce rara e nei prossimi anni diminuiranno ancora di più; inoltre, il nostro Paese ha il triste primato di essere con il 19% il secondo nell'UE per percentuale di Neet nel gruppo di età 15-19 anni (Istituto Giuseppe Toniolo, 2023).

Le innovazioni introdotte negli ultimi anni per avvicinare l'istruzione e la formazione, da una parte e il mercato del lavoro dall'altra, dall'alternanza ai "pcto" (percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento), non paiono aver convinto l'*opinione pubblica* che all'85,9% continua a ritenere i due sistemi troppo lontani (Censis, 2023). Ancora più critici risultano gli studenti la cui percentuale raggiunge quasi il 90% (89,1%) (cfr. anche Istituto Giuseppe Toniolo, 2023) e pure gli occupati e i disoccupati (87,5% e 87,9% rispettivamente).

Valutazioni simili, benché meno negative, emergono dalle indagini che l'Eurispes ha condotto nel 2023 su campioni di *docenti* delle secondarie di 2° grado e delle università (2024) e che riguardano principalmente il disallineamento qualitativo. Il 62,1% dei professori universitari evidenzia la distanza tra la formazione degli atenei e il mondo del lavoro. Malgrado ciò, recentemente sono stati effettuati progressi per ovviare ad alcune carenze: il 77,4% condivide l'opinione di una maggiore attenzione verso i percorsi formativi; il 60,4% sottolinea l'impegno per favorire il dialogo tra imprese e Università; il 56,1% riconosce che è stata rafforzata la strategia dell'alternanza scuola-lavoro; il 55,1% è d'accordo che sono state organizzate le attività extracurricolari. Al tempo stesso, il 64,1% sostiene che non ci sono stati miglioramenti nella formazione dei docenti. A sua volta, il 61,8% dei docenti della secondaria di 2° grado riconosce genericamente che la scuola superiore insegna conoscenze e competenze utili per il mondo del lavoro; al tempo stesso il 77,4% di questi insegnanti ritiene che permanga una cultura che tende a considerare gli Istituti tecnici e professionali come percorsi formativi "di serie B" per cui l'istruzione professionale non sembra così degna di essere insegnata come la cultura che viene trasmessa nei licei.

A completamento dell'indagine sulla Scuola e l'Università, l'Eurispes ha effettuato una serie di interviste focalizzate sulle problematiche principali degli ambiti appena menzionati, coinvolgendo dirigenti scolastici, presidi e rettori, rispettivamente delle scuole primarie, secondarie e delle Università italiane (2024). Riporto una sintesi delle risposte che riguardano i rapporti tra sistema educativo mondo del lavoro. È innegabile che esiste un *disallineamento* tra la preparazione degli studenti e il fabbisogno delle imprese. Le cause sarebbero varie: la mancanza di collegamenti diretti tra le competenze apprese a scuola e le esigenze del mondo del lavoro, l'assenza di esperienza pratica e di stage,

l'inadeguata considerazione da parte del sistema di istruzione dei profili richiesti dall'economia e dei cambiamenti tecnologici³.

La problematica dell'allineamento/disallineamento non deve, però, essere interpretata nella prospettiva *neo-liberale* di impostazione del sistema educativo, ossia di un modello funzionalista e utilitarista correlato strettamente con le logiche economiche e le esigenze del sistema produttivo, che vede nel capitale umano la risorsa più importante per vincere la competizione nel mondo globalizzato e che ritiene compito primario dell'istruzione e della formazione nell'attuale società della conoscenza la preparazione dell'uomo flessibile e del lavoratore competente (Malizia, 2019; Malizia e Tonini, 2020; Chiosso, 2020). I motivi di questa posizione vanno ricercati nei gravi limiti dell'impostazione appena citata. Infatti, essa si caratterizza per una concezione ristretta dell'istruzione e della formazione, dell'insegnamento e dell'apprendimento; la completa subordinazione alle esigenze dell'economia; l'insuccesso delle riforme introdotte per migliorare l'apprendimento degli studenti delle minoranze e degli strati sociali bassi e più in generale il contributo decisivo alla riproduzione delle diseguaglianze sociali; la marginalizzazione della formazione alla cittadinanza democratica; la riduzione delle competenze dello Stato nell'ambito del welfare in particolare educativo.

Il disallineamento qualitativo tra domanda e offerta di capitale umano non è un drammatico gap per tutto il sistema educativo, poiché *non si riscontra* nei percorsi di IeFP e di IFTS. È quanto si risulta chiaramente dalla quarta indagine dell'Inapp sugli esiti dei percorsi di IeFP di IFTS che analizza, in particolare, la situazione dei giovani usciti dalla IeFP (qualificati e diplomati) alla fine di gennaio 2020, a 3 anni di distanza dal conseguimento del titolo, mentre per l'IFTS sono stati presi in considerazione gli specializzati nell'anno solare 2017 (Carlini e Crispolti, 2023). Si tratta di un ulteriore progresso rispetto ai già notevoli tassi riscontrati due anni prima, rispettivamente del 62,2% e 69,2% che sono diventati nella quarta indagine il 67% di giovani occupati tra i qualificati e il 71% tra i diplomati. A questi vanno poi aggiunti quanti hanno continuato il percorso formativo o in ogni caso risultano impegnati a vario titolo. La quota di giovani che restano fuori dai circuiti formativo-occupazionali non supera quindi la percentuale del 20% tra i qualificati e del 15% tra i diplomati. Il numero degli ex-allievi usciti dai CFP è come sempre maggiore di quello degli Istituti Professionali anche perché in questi ultimi una quota rilevante di qualificati continua al quarto e quinto anno per ottenere il diploma di istruzione professionale. Anche per gli specializzati dei percorsi *IFTS* i risultati della ricerca sul campo sono delle conferme rispetto alle edizioni passate dell'indagine: già a distanza di 12

³ Su IA e attività didattica e formativa cfr. PELLERÉY M. 2024 e su IA e occupazione cfr. PELLERÉY M. 2023.

mesi dalla fine del corso, più del 70% degli intervistati ha dichiarato di avere un lavoro.

I dati occupazionali appena menzionati risultano particolarmente interessanti se considerati nel quadro dell'occupazione giovanile *nazionale*. Tra i 15-24enni, ad esempio, nel 2019, il tasso occupazionale è stato in Italia pari al 18,5%.

Inoltre, le potenzialità occupazionali dell'IeFP sono confermate dai risultati di un'indagine parallela di Unioncamere e Anpal (2023). Infatti, essi si possono sintetizzare come segue: "le qualifiche e i diplomi professionali sono richiesti dalle imprese italiane ancor più delle lauree" (p. 17).

Questi esiti molto positivi possono naturalmente presentare qualche divario sul piano *territoriale* in base alla differente dinamicità del mercato del lavoro locale. Tuttavia, la caratteristica generale che si riscontra è la capacità del sottosistema di Istruzione e di Formazione Professionale di fornire le competenze di cui necessita il mondo economico.

Pertanto, i percorsi di IeFP e di IFTS costituiscono probabilmente il luogo di incontro *più promettente* tra il sistema della formazione e il mercato del lavoro. Lo provano anche i dati elevati sul grado di coerenza tra lavoro svolto e iter formativo e quelli sul livello di soddisfazione degli stessi occupati.

Per i particolari, mi soffermo sul secondo aspetto perché più significativo. Riguardo alla *soddisfazione*, nella IeFP la maggioranza degli ex-allievi si situa nella categoria 'abbastanza soddisfatto', con una percentuale non trascurabile di molto soddisfatti. Gli aspetti su cui si riscontrano cifre più alte sono il rapporto con colleghi e superiori e quello relativo ai compiti svolti, con percentuali prossime al 90%. Anche nella IFTS si registra un grado elevato di soddisfazione rispetto ai corsi frequentati (l'80% quasi, mettendo insieme i diversi livelli di soddisfazione) con riferimento soprattutto alla qualità della didattica e dell'organizzazione complessiva dei corsi, comprensiva della professionalità dei docenti. Analogamente al caso della IeFP, grande soddisfazione viene manifestata riguardo all'esperienza di stage. Come indicatore sintetico, si può prendere il dato che la maggioranza conviene che, tornando indietro, frequenterebbe di nuovo un corso IFTS, segno della valutazione molto positiva che è espressa circa tale percorso.

Dopo aver presentato i dati generali relativi all'IeFP e all'IFTS, poiché gli andamenti sono stati fino adesso sostanzialmente gli stessi, d'ora in poi mi concentrerò sui risultati relativi all'IeFP in quanto riguardano un universo molto più ampio, così da evitare ripetizioni inutili⁴.

L'impatto positivo dell'IeFP non si ferma agli esiti connessi con l'occupazione degli ex-allievi. Anche tra i non occupati, si riscontra un effetto "occupabi-

⁴ Anche il Rapporto segue in vari casi questo approccio.

lità”: la percentuale di inattivi tra quanti hanno ottenuto un titolo dell’IeFP è davvero molto modesta, poiché non è maggiore dell’1%; il dato sta a significare che, se non si è occupati, si è comunque attivi. Questo andamento vale: sia per il 28% dei diplomati che si distribuiscono tra il 14% in cerca di lavoro, l’8,7% in formazione e il 5,3% impegnato in altre attività; che per il 16,4% dei qualificati che si ripartono tra il 9% di giovani che sono in formazione, il 4% impegnato a vario titolo (stage, servizio civile, ecc.) e il 3,4% in cerca del primo impiego.

Molto significativi sono pure gli andamenti riguardanti *gli stranieri diplomati*: gli occupati superano il 77% e i disoccupati appena del 2% la media nazionale, mentre sono l’1,8% in meno quanto ai giovani in formazione (6,9% vs 8,7% del totale). La quota degli inattivi e degli impegnati a vario titolo risulta praticamente pari a zero.

L’indagine ha esaminato anche gli *strumenti* mediante i quali i giovani hanno reperito un’occupazione. La strategia principale, utilizzata dal 46% dei qualificati e dal 52,2% dei diplomati è consistita nel contatto con il datore di lavoro su iniziativa personale: in seconda posizione si colloca la segnalazione in azienda da parte di familiari e conoscenti (34% per i qualificati e 38% per i diplomati). Va evidenziato che per gli stranieri lo strumento principale è costituito dalla relazione diretta con l’impresa o con l’istituzione formativa.

Quanto al tipo di *rapporto di lavoro*, per i qualificati si distribuisce equamente fra tempo determinato e tempo indeterminato (in questo caso oltre la metà sono contratti di apprendistato), con un 5,5% di lavoro autonomo e una percentuale di parasubordinato del 5%. Passando ai diplomati, il dato dei contratti a tempo indeterminato tocca il 64,5% (anche in questo caso oltre la metà riguarda l’apprendistato) e il 27% quello del tempo determinato, a cui si aggiungono un 7,3% di autonomo e di una piccola percentuale di parasubordinato. Nell’area del tempo indeterminato, sia per i qualificati che per i diplomati, il contratto standard rappresenta l’84% circa del totale, il lavoro stagionale intorno al 14%, con percentuali residuali di lavoro intermittente e accessorio.

Nel complesso, i risultati dell’indagine attestano una sostanziale continuità e dinamicità del sistema dell’IeFP e dell’IFTS, pur con importanti divari territoriali. Di fatto, neppure la pandemia ha inciso molto sulla condizione lavorativa, in particolare per i giovani qualificati, che nel 2020 perdono “solo” il 6,2%, con un 5,1% in cassa integrazione, ma che per il resto non subiscono modifiche sostanziali. Sullo sviluppo del sistema dell’IeFP, che consente un ottimale incontro tra domanda e offerta di competenze professionali, si focalizzano le attese delle associazioni imprenditoriali, in particolare quelle di determinati comparti produttivi, ma anche il futuro di lavoro dei giovani, in un contesto in cui la disoccupazione permane su percentuali preoccupanti. Sarà essenziale, pertanto, allineare tempestivamente l’offerta formativa con le esigenze manifestate

dal mondo imprenditoriale e saper orientare le scelte dei giovani verso i profili professionali richiesti. A questo scopo bisognerà porre un forte impegno per migliorare gli strumenti di raccordo tra analisi della evoluzione dei fabbisogni professionali, progettazione dell'offerta formativa e i servizi di orientamento.

Tuttavia, la conclusione principale è che Centri di Studio e di Ricerca prestigiosi come l'Inapp, l'Unioncamere e l'Anpal attestano chiaramente le potenzialità occupazionali dell'IeFP e di tutta la filiera professionalizzante che, quindi, non può essere liquidata un'offerta di serie B come implicitamente sembrano fare il Censis e l'Eurispes.

Bibliografia

- BENADUSI L. - O. GIANCOLA, *Equità e merito nella scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2022.
- CARLINI A. - E. CRISPOLTI (a cura di), *Ieri in aula, oggi in azienda*, Indagine sugli esiti formativi e occupazionali dei percorsi IEFP e IFTS, Roma, INAPP (Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Educative) novembre 2023.
- CENSIS, *57° Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2023*, Milano, FrancoAngeli, 2023.
- CHIOSSO G., *La riforma scolastica al tempo del Covid-19*, in «Rassegna CNOS», 36 (2020), n. 3, pp. 36-42.
- EURISPES, ISTITUTO DI STUDI POLITICI, ECONOMICI E SOCIALI, *35° Rapporto Italia 2023*. Percorso di ricerca nella società italiana, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2023.
- EURISPES, ISTITUTO DI STUDI POLITICI, ECONOMICI E SOCIALI, *2° Rapporto Nazionale sulla Scuola e l'Università*, Firenze, Giunti, 2024.
- ISTITUTO GIUSEPPE TONIOLO, *La condizione giovanile in Italia*. Rapporto Giovani 2023, Bologna, Il Mulino, 2023.
- MALIZIA G., *Politiche educative di istruzione e di formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2019.
- MALIZIA G., *I sistemi educativi tra eguaglianza e merito*, in «Rassegna CNOS», 39 (2023), n. 3, pp. 79-93.
- MALIZIA G. - G. LO GRANDE, *Sociologia dell'istruzione e della formazione*. Un'introduzione, 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.
- PELLERER M., *Lavoro e intelligenza artificiale. Robot intelligenti come assistenti virtuali. Ricadute sulla Formazione Professionale*, in «Rassegna CNOS», 39 (2023), n. 2, pp. 51-64.
- PELLERER M., *Intelligenza artificiale attività didattica e formativa. Può un Robot sostituire l'insegnante o il formatore? Prima esplorazione di un possibile contributo dell'intelligenza artificiale alla didattica*, in «Rassegna CNOS», 40 (2024), n. 1, pp. 25-35.
- UNIONCAMERE - ANPAL, *Formazione professionale e lavoro, Gli sbocchi lavorativi per le qualifiche e i diplomi professionali nelle imprese. Indagine del Sistema Informativo Excelsior*, Roma, 2023.

VET “quattro punto zero”

Come l’IA generativa può contribuire a trasformare l’Istruzione e Formazione Professionale

FEDERICA ORADINI¹, MAURO FRISANCO²

L’Intelligenza Artificiale nei processi educativi e formativi: un equilibrio da trovare

L’Intelligenza Artificiale (IA) comprende una vasta gamma di modelli, ognuno dei quali ha scopi e applicazioni specifiche in continua evoluzione³. L’IA generativa e la sua tecnologia GPT (*Generative Pre-Trained Transformer*), qui considerata, si associa principalmente al campo del *Deep Learning*, sottocategoria dell’apprendimento automatico che fa largo uso di reti neurali generative (GAN) e altre architetture neurali per generare autonomamente nuovi contenuti, come immagini, testi o suoni. La nuova generazione di Chatbot (tra i quali ChatGPT⁴ e Gemini⁵ sono sicuramente i più diffusi), ha suscitato una reazione sia nella società nel suo complesso, sia nell’education, piuttosto “mista”. C’è infatti chi vuole capire e promuoverne i benefici, chi avanza preoccupazioni e chi ne sottolinea limiti e rischi, con la necessità di un equilibrio da trovare. Attualmente è ancora difficile accertare se l’IA generativa sia il precursore della rivoluzione che alcuni sostengono o se, invece, costituisca un ulteriore “upgrade tecnologico” all’apprendimento. A prescindere, che piaccia oppure no o che si sia favorevoli o

¹ 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); Docente Cambridge Education Group Digital LTD, Cambridge, Università di Falmouth, Regno Unito; Responsabile scientifica eVETLab (Italy, Enaip Trentino).

² Economista del lavoro, tecnologo ed esperto nell’ambito dei processi di ricerca e sviluppo dell’Istruzione e della Formazione Professionale.

³ Ad esempio: Intelligenza Artificiale simbolica, Intelligenza Artificiale connessionista, Apprendimento automatico (Machine Learning), Deep Learning, Intelligenza Artificiale evolutiva, Intelligenza Artificiale basata sulla logica probabilistica, Sistemi multiagente, Intelligenza Artificiale ibrida.

⁴ ChatGPT di OpenAI lanciato nel novembre 2022, è arrivato in Italia, dopo un blocco del Garante della Privacy, nell’aprile 2023. Può essere usato solo a partire dai 13 anni, tra i 13 e i 17 anni è richiesta l’autorizzazione del genitore. ChatGPT accede alle informazioni aggiornate fino a gennaio 2022.

⁵ Gemini (ex Bard) è la risposta di Google a ChatGPT ed è arrivata in Italia a luglio 2023. Può essere usato solo a partire dai 18 anni.

contrari, il dato più evidente è che l'IA sta diventando ogni giorno più pervasiva per contesti d'utilizzo e tipologie di utenti. Data l'incorporazione degli strumenti generativi in applicazioni d'uso comune, come per esempio Microsoft Office, è ora impossibile tentare di ignorare l'IA perché la si utilizza "in modo inconsapevole". Attraverso questo primo contributo di osservazione e riflessione, si vuole cercare di cogliere quale può essere il contributo dell'Intelligenza Artificiale, ma anche quali possono essere i punti di massima attenzione e di cautela nonché le azioni da mettere in campo, nella prospettiva futura della VET nazionale (IeFP) sul piano della sua identità e del suo ulteriore rafforzamento alla luce delle sfide da affrontare.

La IeFP oggi e le sfide di domani: una "narrazione" in transizione

La IeFP, da sempre narrata come "scuola del fare", sta vivendo una transizione senza precedenti nella quale l'approccio pratico, fondante la sua identità sociale e professionale, è andato via via ad arricchirsi nella direzione, non solo del "sapere" (istruzione) ma, soprattutto dell'abilitare i giovani che la frequentano all'adattarsi nell'interdipendenza e nel pensare ed agire in maniera integrata. Nello specifico, la maggiore consapevolezza dell'importanza delle relazioni reciproche e delle interconnessioni (disposizione alla collaborazione, alla condivisione di esigenze e interessi per un fine comune), nonché la sinergia tra processi mentali e comportamentali (pensieri ed azioni si sostengono a vicenda e si combinano per creare risultati migliori), sono progressivamente diventate risorse per navigare nella complessità sociale e del lavoro. Da questa prospettiva di osservazione dell'evoluzione IeFP, appare evidente come l'approccio "addestrativo" appartenga ormai al passato mentre "l'abilitazione" diventi la leva per assicurare i nuovi profili attesi di competenza, sempre più improntati alla messa in esercizio delle dimensioni personali e sociali (Soft skills), oltre che di quelle, in ordine di importanza, culturali e tecnologiche (Hard skills generiche), tecniche e pratiche (Hard skills generiche)⁶. Una "IeFP Abilitante", dunque, che negli anni più recenti ha visto notevoli sforzi e investimenti per assicurare una mentalità aperta e inclusiva nei confronti del rilevante cambiamento paradig-

⁶ PELLERÉY M., *L'Identità professionale oggi. Natura e costruzione*, Franco Angeli, 2021; PELLERÉY M. (a cura di), *La transizione digitale e i processi formativi: opportunità e pericoli, Rapporto finale*, CNOS-FAP, 2023.

matico nella direzione dell’“educativo digitale”⁷ e di una conseguente coerente organizzazione “tempo-metodi-spazi” di apprendimento e insegnamento. Una prospettiva necessaria per ulteriori due ragioni:

- rispondere alle difficoltà dei giovani ad adattarsi a un ambiente per lo più ancora tradizionale ed a bassa integrazione delle tecnologie digitali nell’insegnamento e apprendimento, a fronte di un loro vivere quotidiano in un ambiente culturale e sociale caratterizzato da maggiore dipendenza dalla tecnologia e da crescente propensione all’esposizione a stimoli prevalentemente digitali utili per liberare la loro creatività e per valorizzare i diversi stili di apprendimento. La tecnologia permette inoltre di moltiplicare le opportunità di accesso a materiali didattici e risorse educative, di trovare accompagnamento, assistenza e feedback oltre i tempi del contesto formale (a scuola), di favorire approfondimenti per una maggiore e consapevole conoscenza, per fare gruppo e collaborare per un fine comune, per mettere in valore gli apprendimenti non formali e informali;
- rafforzare il “sense making” dell’esperienza IeFP di apprendimento, da sempre “attiva” e basata sull’applicazione delle nuove conoscenze in contesti simulati o reali, grazie ai laboratori analogici e virtuali ed all’approccio *Work-Based Learning* (WBL).

È in questo scenario di evoluzione e “transizione IeFP” che si colloca l’avvento ed il progressivo diffondersi dell’IA generativa che, con tutte le attenzioni necessarie e specifiche per evitare “deviazioni culturali e comportamentali”⁸, può contribuire a rafforzare ulteriormente l’insieme dei valori educativi e sociali che costituiscono il DNA identitario IeFP.

L’Intelligenza artificiale generativa ed il rafforzamento dell’identità IeFP: alcune prime piste di riflessione e di attenzione

L’IA generativa può ulteriormente rafforzare, negli anni a venire, gli elementi fondanti il peculiare modello d’azione IeFP, connotato da personalizzazione, inclusione e accessibilità, apprendimento esperienziale, valutazione formativa, auto-direzione nel percorso di crescita personale e professionale, spendibilità degli apprendimenti nel mercato del lavoro e occupabilità. Nello specifico, con-

⁷ FRANCHINI R., *Una crisi da non sprecare. L’educativo digitale prima, durante e dopo il Coronavirus*, Rassegna CNOS, 2/2020.

⁸ PELLERREY M., *Intelligenza Artificiale e attività didattica e formativa. Può un robot sostituire l’insegnante o il formatore?* Rassegna CNOS, 1/2024, p. 33.

siderando alcuni degli elementi identitari di valore educativo e sociale della IeFP messi a sintesi nel *"MANI.FESTO IeFP"*⁹, l'IA potrebbe favorire un rafforzamento:

- del suo orientamento al rinnovamento continuo come risposta al nuovo che emerge dai vari contesti di riferimento (economico, sociale, esistenziale);
- della sua innata e solida reattività ai contesti, grazie a una maggiore fluidità dei raccordi strutturali ai fabbisogni di comunità, persone e organizzazioni, consentendo di leggere, interpretare, attivare risorse e azioni che possono ridurre mis-match e gap (sia quantitativi che qualitativi), non solo a "km 0" ma nei tempi richiesti dai repentini cambiamenti di contesto;
- del suo ruolo di attivatore di reti e connessioni delle risorse territoriali nonché di facilitatore nella presa in carico e gestione dei bisogni di accompagnamento e sostegno socioeducativo, nell'ambito delle politiche sociali di inclusione e di promozione giovanile, in una prospettiva di learning society;
- della capacità di assicurare, già oggi, un ambiente formativo che integra aule didattiche e laboratori, impresa simulata e stage in azienda, apprendimento in presenza e a distanza, formazione esperienziale indoor ed outdoor, scambi europei e (co)responsabilità formativa con il territorio e la comunità di appartenenza;
- della centralità, nel curriculum educativo e formativo, dell'esperienza reale e delle "alleanze educative" come mezzi per la crescita personale, per stabilire relazioni, per condividere, per sentirsi corresponsabili, per crescere nella consapevolezza dei valori personali e sociali;
- del sostegno alle transizioni tra sistemi d'istruzione, tra stati di attività e inattività, orientando, ri-orientando, giovani e "giovani-adulti" spesso nella condizione di NEET o caratterizzati da una flebile qualificazione, dunque della capacità di essere fulcro delle politiche di contrasto alla dispersione scolastica e ad ogni forma di marginalizzazione in termini di occupabilità;
- del processo di accompagnamento che assicura la progressività delle scelte personali, formative, professionali, attraverso modi e tempi adeguati per la scoperta e la canalizzazione dei talenti per il ben-Essere formativo, inteso come opportunità di capacitazione e dell'autorealizzazione personale;
- del consolidamento dei "processi di incontro" attivati dalle strategie di inclusione, capaci di mettere in valore le differenze e di trasformarle in risorsa;
- della creazione di ambienti materiali, istituzionali, sociali favorevoli per un accompagnamento vocazionale "ampio" in grado di integrare le diverse dimensioni della vita in una prospettiva di senso.

Riprendiamo queste angolature di osservazione delle possibili opportunità dell'entrata e valorizzazione dell'IA generativa nella IeFP, proponendo una mag-

⁹ Cfr. MANI.FESTO IeFP, Documento di affinamento territoriale, novembre 2023.

giore articolazione degli aspetti implicati sul piano dei vantaggi, dei punti di attenzione, dei rischi. Si tratta di un primo quadro che offre una fotografia dello “stato dell’arte” per aiutare a capire come sfruttare i benefici dell’IA generativa e, meglio ancora, per attenuare o eliminare i suoi rischi, per bilanciare i vantaggi e gli svantaggi nella ricerca di un possibile equilibrio, per integrare in modo attento e funzionale l’apporto dei suoi vari modelli. Si tratta, ovviamente, di una “istantanea” che dovrà essere oggetto di continui affinamenti e implementazioni data la velocità, senza precedenti, dell’evoluzione tecnologica dei modelli e dei sistemi esperti, della trasformazione digitale degli ambienti di vita e di lavoro.

Di seguito, ciò che una “polaroid” può fotografare se mettiamo a fuoco l’IA generativa all’interno del panorama IeFP. Per farlo, utilizziamo uno schema che richiama quello dell’analisi S.W.O.T. Il Rapporto 2023 del CEDEFOP “The future of vocational education and training in Europe”¹⁰, nello specifico alcuni aspetti che potrebbero essere direttamente o indirettamente correlati all’utilizzo dell’IA nella VET, costituiscono l’orizzonte di riferimento.

Qualità educativa Personalizzazione dell’apprendimento Creatività potenziata Simulazione realistica e manualità “aumentata”	S	W	Qualità e affidabilità delle informazioni Rischi etici e legalità Dipendenza tecnologica e perdita del controllo creativo
Valutazione efficace e orientata all’apprendimento Tempo di valore aggiunto e di ben-Essere Affinamento progressivo del progetto personale e professionale	O	T	Disparità nell’accesso tecnologico e disparità nelle risorse aggiuntive umane

Strengths and Opportunities

- Qualità educativa.** L’IA generativa può portare innovazioni significative nell’insegnamento e nell’apprendimento attraverso l’offerta di nuove metodologie didattiche e risorse educative interattive, coinvolgenti, adattive, esplorative. Si possono così configurare ambienti di apprendimento virtuali

¹⁰ CEDEFOP, The future of vocational education and training in Europe: synthesis report. Luxembourg: Publications Office. Cedefop reference series; No 125, 2023. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/08824>.

immersivi che favoriscono l'esplorazione di concetti complessi in modo pratico e coinvolgente, una maggiore partecipazione e agentività dello studente ai fini di una migliore *retention* della formazione da parte del discente.

- **Personalizzazione dell'apprendimento.** Attualmente la personalizzazione dell'apprendimento può essere limitata e dipendere principalmente dall'approccio e dall'impegno individuale degli insegnanti, mentre l'uso di algoritmi di intelligenza artificiale e di dati degli studenti può consentire di adattare i materiali didattici, le attività e le risorse educative alle esigenze e agli stili di apprendimento individuali degli allievi, ad esempio, assicurando linguaggi semplificati, formati fruibili a prescindere anche da specifici bisogni educativi nonché di creare specifiche raccomandazioni di apprendimento.
- **Creatività potenziata.** L'IA generativa può aiutare gli studenti a esplorare la creatività e a svilupparne le relative abilità attraverso la generazione di idee e contenuti originali, fornendo loro nuove e stimolanti modalità di espressione e di manipolazione; ciò può favorire la possibilità di sperimentare e innovare in modi che potrebbero non essere altrimenti possibili stimolando il *problem solving*.
- **Simulazione realistica e "manualità aumentata".** L'IA generativa può creare simulazioni realistiche di situazioni e contesti professionali, consentendo agli studenti di acquisire familiarità con strumenti e processi professionali e, più in generale, di fare esperienza pratica in un ambiente sicuro e controllato; si configura un apprendimento della manualità digitalmente supportato che consente di addestrare all'operatività con macchinari, strumenti o attrezzature specifiche, senza il rischio di danni o lesioni. Inoltre, l'IA generativa può guidare, attraverso dati o immagini, gli allievi nelle fasi di un processo di montaggio, di riparazione, di servizio, fornendo istruzioni dettagliate per risolvere eventuali problemi o restituire un feedback personalizzato durante le attività pratiche, identificando punti di forza e di miglioramento, suggerendo correzioni in tempo reale rispetto ad errori comuni. Infine i vincoli posti dalla disponibilità adeguata, in termini presenza e livello di ammodernamento, di risorse tecnologiche presso i laboratori o anche presso le organizzazioni produttive locali potrebbero essere attenuati dalle risorse tecnologiche aggiuntive offerte dal vasto e costantemente aggiornato paniere delle Applicazioni AI.
- **Valutazione efficace e orientata all'apprendimento.** La valutazione formativa potrebbe beneficiare dei supporti, in chiave "*adaptive learning*", offerti dall'IA generativa, ad esempio in termini di: analisi predittiva (l'uso di algoritmi di apprendimento automatico potrebbe consentire di prevedere le prestazioni degli studenti e di individuare precocemente quelli che potrebbero avere difficoltà al fine di intervenire tempestivamente per fornire risorse

educative aggiuntive); tutoraggio “intelligente” in grado di fornire la restituzione tempestiva (*feedback*) degli esiti e delle raccomandazioni rispetto alle strategie di superamento delle lacune di apprendimento; monitoraggio e implementazione sistematici (grazie alla capacità di elaborare notevoli quantità di dati generati dalle attività) di quadri e pattern di tendenza del successo nell'apprendimento al fine di adattare continuamente le pratiche di insegnamento sia per migliorare i risultati degli studenti che per gestire al meglio i gruppi-classe; auto-valutazione delle performance da parte degli allievi; più in generale, questo nuovo scenario potrebbe sostenere il passaggio a metodi di valutazione più diversificati, a maggiore livello di autenticità, orientati effettivamente alle competenze in grado di rispondere meglio alle sfide dell'aumento delle diversità e della partecipazione degli adulti all'IeFP.

- **Tempo di valore aggiunto e di ben-Essere.** Le opportunità dell'IA generativa possono essere osservate sia dal punto di vista del discente che del docente. Considerando che l'IA può allargare il palinsesto delle modalità ibride di formazione, consentendo di apprendere in qualsiasi momento e ovunque, anche nei tempi di vita spesi nel contesto informale, essa può essere un'opportunità straordinaria per facilitare il coinvolgimento di gruppi sociali svantaggiati e disagiati. Più in generale, possono essere ulteriormente favorite, rispetto alle pratiche d'eccellenza già in essere nella IeFP, l'inclusività e l'accessibilità, in termini di fruizione della formazione, indipendentemente dalle risorse disponibili, spesso dipendenti dalle politiche e governance istituzionali. Dal punto di vista dell'esercizio della funzione docente, il tempo liberato grazie all'utilizzo dell'IA può consentire di svolgere attività di maggior valore o impatto. Ad esempio, se l'utilizzo di strumenti e piattaforme che integrano l'IA consente di automatizzare il carico di lavoro amministrativo relativo ai compiti, alla valutazione, alla generazione di report, riducendo così il carico “burocratico” oppure di efficientare la preparazione di materiali didattici differenziati, la creazione di contenuti, l'organizzazione delle lezioni e il loro monitoraggio, questa “disponibilità” di tempo può essere dedicata a concentrarsi maggiormente sull'insegnamento effettivo, allo sviluppo professionale attraverso la partecipazione a corsi di formazione o ad azioni di ricerca, all'ottimizzazione delle personali attività quotidiane che possono ridurre i livelli di stress, favorire e migliorare il ben-Essere individuale e la qualità di vita in generale del docente.
- **Affinamento progressivo del progetto personale e professionale.** L'IA può supportare gli allievi a “orientare e pianificare *on going*” il percorso formativo e, più in generale, il loro progetto personale e professionale. La disponibilità di assistenti virtuali, simulatori, dati e informazioni sulle tendenze del mercato del lavoro e sui macro-trend delle qualificazioni richieste possono

guidare lo studente, e contestualmente chi esercita attività di tutoring e coaching, nell'affinare le scelte e nell'individuare quelle esperienze ed attività che meglio possono valorizzare le proprie vocazioni, abilità, interessi e obiettivi professionali. Più in generale, tenendo conto dello specifico impegno da sempre messo in campo dalla IeFP, l'IA può favorire decisioni più consapevoli rispetto alle scelte ed alle prospettive esistenziali, riducendo ulteriormente, rispetto ai risultati di valore delle pratiche già in essere nella "quotidianità IeFP", il rischio di esposizione a successive situazioni di ripensamento professionale e decisione di non spendere la qualificazione ottenuta con possibile approdo, in molti casi, nella condizione di NEET.

Weaknesses and Threats

- **Qualità e affidabilità delle informazioni.** L'IA genera sulla base di "dati di addestramento" (le informazioni immesse in memoria) che possono essere di bassa qualità, non aggiornati e rappresentativi, contenenti bias (distorsioni o discriminazioni); inoltre, anche se i modelli IA stanno diventando molto avanzati nella comprensione del linguaggio naturale, sono ancora evidenti le difficoltà a cogliere il contesto più ampio di una domanda o di un argomento oggetto dell'interrogazione. Vi è poi la questione degli algoritmi di generazione di linguaggio naturale che non hanno la capacità di valutare la veridicità delle informazioni che producono, inoltre la pubblicazione dei contenuti non avviene a seguito di controllo e validazione da essere umano esperto; vi può essere, infine, un adattamento eccessivo (overfitting) dell'output ai dati di addestramento, con restituzioni troppo specifiche e poco generalizzabili ad altri contesti. Di qui, il rischio che quanto generato possa risultare, anche se apparentemente accurato, inesatto, falso, distorto, fuorviante, discriminatorio, non aggiornato, con l'importanza decisiva, affinché l'IA possa effettivamente fungere da assistente "intelligente" di docenti e studenti, che vi sia attenzione e capacità di immettere dati di addestramento di alta qualità, un'assunzione di responsabilità nella progettazione degli algoritmi da parte dei gestori delle Applicazioni, di consapevolezza critica da parte degli utenti nell'interpretare le informazioni generate, di responsabilità e cautela nel loro utilizzo.
- **Rischi etici e legalità.** L'uso pervasivo delle IA generative ha messo in evidenza il livello crescente di illeciti e di preoccupazioni riguardo alla creazione e alla condivisione di contenuti potenzialmente inappropriati, illegali o discriminatori, rendendo necessarie politiche rigorose per gestire tali rischi; inoltre, l'accesso non autorizzato o la violazione dei dati utilizzati per gene-

rare possono portare a gravi conseguenze per la privacy per persone e organizzazioni. Fondamentale, da questo punto di vista far comprendere appieno agli studenti il funzionamento delle IA generative per evitare di incorrere nel rischio di plagio involontario o violare le norme dell'istituzione formativa riguardanti la correttezza e l'originalità dei lavori.

- **Dipendenza tecnologica e perdita del controllo creativo.** Gli studenti con eccessivo grado di dipendenza dalle IA generative per elaborare contenuti e/o prodotti potrebbero trascurare lo sviluppo di abilità creative tradizionali, anche afferenti alla dimensione specifica del “fare” o della manualità, con impoverimento del problem-solving, della capacità di valorizzare e sviluppare un proprio stile personale ed essere originali. Nel caso della IeFP, questa criticità può avere una specifica valenza in quanto creare manualmente prodotti richiede un processo cognitivo complesso che coinvolge la generazione di idee, la pianificazione, l'esperienza e l'iterazione; l'eccessiva dipendenza dalle IA generative, potrebbe, in questo contesto, far perdere la comprensione dell'intero processo e la capacità di affrontare sfide e problematiche operative in modo autonomo.
- **Disparità nell'accesso tecnologico e disparità nelle risorse aggiuntive umane.** È opportuno tenere presente che studenti e comunità formative possono avere livelli variabili di accesso alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (computer, connessioni internet ad alta velocità e dispositivi mobili) a causa di fattori economici, geografici, infrastrutturali; inoltre, potrebbero mancare, in determinati contesti, risorse umane qualificate, come animatori e facilitatori digitali, insegnanti e tutor specificatamente formati sull'uso delle IA che potrebbero limitare l'accesso a nuove opportunità di apprendimento attenuando la significativa capacità della IeFP di includere e di assicurare a tutti percorsi di crescita personale.

Alfabetizzare, educare all'IA: una possibile Position IeFP

Alfabetizzare ed educare all'IA è sicuramente la priorità emergente che va ben oltre all'attuale formazione spasmodica rispetto all'uso di Applicazioni IA per generare qualsiasi tipo di risorsa e supporto. È opportuno un “avvicinamento” degli allievi e dei docenti all'IA che richiede un approccio etico, responsabile, coinvolgente, accessibile e pratico. Sul versante dei discenti, è essenziale che essi siano guidati a utilizzare l'IA in modo etico, trasparente, responsabile ed efficace (“dove l'uso è appropriato, dove non è essenziale, dove è sconsigliabile, dove è vietato”) ed a promuovere una maggiore consapevolezza del suo potenziale ma anche delle problematiche di “discriminazione algoritmica”

e “bias” (distorsioni), dei possibili rischi di “dipendenza”, delle questioni legali (plagio), delle implicazioni in termini di sostenibilità energetico-ambientale (l’alta intensità energetica dei processi di elaborazione e il “carbon footprint”), oltre che fornire le conoscenze e abilità per il suo utilizzo e sfruttarne appieno il potenziale¹¹. Questo implica, curricula formativi con spazi dedicati alla formazione su concetti base di IA e, più in generale, sul pensiero computazionale¹². Sul versante dei docenti, è essenziale, per evitare o attenuare possibili forme di rifiuto, adottare un approccio che tenga conto delle preoccupazioni, dei bisogni e delle competenze attuali. Nello specifico, è strategico attivare presso le Istituzioni formative specifici percorsi di lavoro e attività in grado di:

- favorire un approccio graduale e adattabile all’integrazione dell’IA nell’insegnamento, consentendo ai docenti di acquisire familiarità con le nuove tecnologie, adattando le attività di formazione alle loro specifiche esigenze, ascoltando preoccupazioni e resistenze, fornendo opportunità di dialogo per esprimere dubbi, domande e opinioni;
- organizzare workshop di sensibilizzazione, mostrando esempi concreti di come l’IA può essere integrata nell’ambiente educativo per migliorare l’insegnamento e personalizzare l’apprendimento degli studenti;
- fornire supporto tecnico (competenze di base e avanzate) e risorse per aiutare i docenti ad utilizzare strumenti basati sull’IA nel loro lavoro quotidiano di ideazione, progettazione, programmazione, attuazione, monitoraggio e valutazione;
- promuovere la collaborazione tra docenti che utilizzano l’IA per condividere esperienze, risorse e strategie efficaci, creando Comunità di discussione e gruppi di studio dedicati all’IA per conoscerne l’evoluzione, rimanere aggiornati sulle tendenze, ricevere feedback.

Va ricordato che l’insegnamento e l’apprendimento beneficia già da tempo dell’assistenza IA attraverso vari strumenti online e che l’incorporazione di tecnologie IA in molte applicazioni d’uso comune renderà gli strumenti generativi risorse difficilmente da ignorare, dato che saranno utilizzati inconsapevolmente da tutti. Tuttavia, ciò non significa dare piena ed assoluta libertà a tutti gli usi degli strumenti dell’IA generativa. È opportuno che le istituzioni formative introducano standard di qualità dinamici (dato che l’IA generativa è in continua

¹¹ CRAWFORD J., COWLING M., ALLEN K., *Leadership is needed for ethical ChatGPT: Character, assessment, and learning using artificial intelligence (AI)*. Journal of University Teaching & Learning Practice, 20(3), 2023. <https://doi.org/10.53761/1.20.3.02>.

¹² CELIK I., DINDAR M., MUUKKONEN H. et al., *The Promises and Challenges of Artificial Intelligence for Teachers: a Systematic Review of Research*. TechTrends 66, 2022, pp. 616–630. <https://doi.org/10.1007/s11528-022-00715-y>.

ed esponenziale evoluzione) e chiariscano le “regole del gioco”, educando e formando al loro pieno rispetto. Di qui la necessità di:

- definire linee guida (*Position*) per promuovere la trasparenza, per chiarire le implicazioni sulla valutazione, per attribuire le responsabilità, per accompagnare all’uso dell’IA secondo principi etici e nel rispetto delle normative, per fornire esempi e approcci pratici relativi all’uso efficace dell’IA;
- assicurare un monitoraggio continuo sia per coinvolgere attivamente allievi, docenti, facilitatori, tutor, coordinatori, direttori nel processo decisionale e di «posizione» sull’uso dell’IA, includendo prospettive diverse e la collaborazione tra le diverse parti interessate, sia per osservare continuamente l’efficacia, l’accuratezza e l’impatto dell’IA (punti di forza/punti di attenzione), raccogliendo feedback dagli utenti, valutando criticamente i risultati, apportando miglioramenti o correzioni per mitigare e/o superare eventuali rischi, problemi, preoccupazioni, stress e disagi.

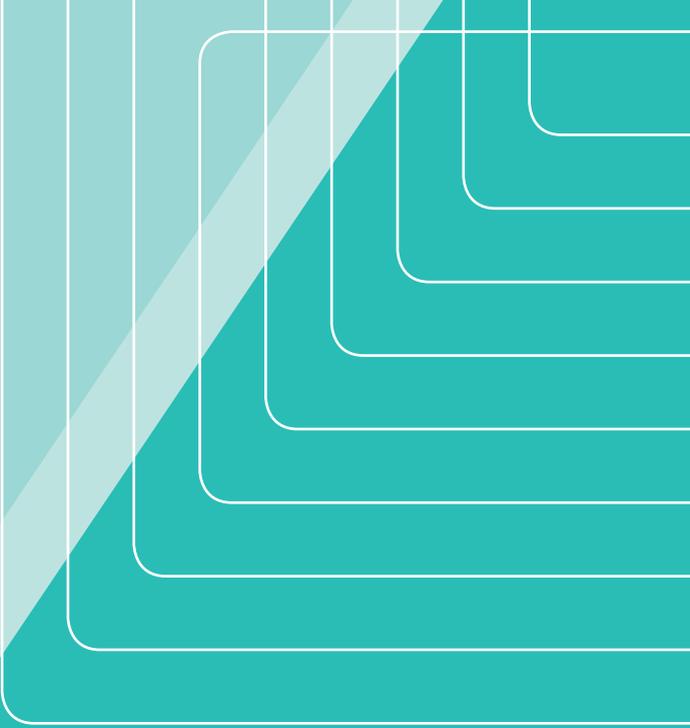
Il Piano di lavoro potrebbe essere implementato sulla base delle seguenti parole chiave e cercando di rispondere alle “domande-guida” di seguito proposte.

Implementazione di un Piano di lavoro per educare, alfabetizzare, posizionare l’IA nella IeFP	
Parole chiave	Domande “guida”
Gradualità e adattabilità (approccio) Formazione (sensibilizzazione) Dimostrazioni pratiche (visualizzazione) e supporto tecnico (competenze) Collaborazione e scambio di buone pratiche (conoscenza collettiva)	<ul style="list-style-type: none"> • Quali azioni/attività efficaci è opportuno adottare per sensibilizzare i docenti sull’importanza e le potenzialità dell’IA nell’ambito educativo e formativo? • Quali strategie specifiche è possibile adottare per creare un ambiente di formazione che favorisca un approccio graduale e adattabile per i docenti nell’utilizzo dell’IA, considerando le loro esigenze ed i ritmi individuali? • Quali sono le modalità concrete che possono promuovere la collaborazione e lo scambio di buone pratiche tra i docenti che già utilizzano l’IA nell’insegnamento, e come è possibile incentivare la partecipazione attiva di tutti i membri della comunità formativa a specifiche “comunità di pratica”? • Quali sono le risorse e il supporto tecnico specifici che è opportuno mettere a disposizione dei docenti per facilitare l’integrazione dell’IA nel loro lavoro quotidiano, e quali devono essere le condizioni affinché siano facilmente accessibili e utilizzabili? • Quali possono essere gli elementi che definiscono la “Position IA/IeFP”, e la relativa declinazione, partendo dagli orientamenti degli studenti, dalle pratiche, dalle esperienze, dalle attenzioni già in essere e oggetto di “raccomandazione”¹³?

¹³ Ad esempio, le Raccomandazioni Unesco sull’uso etico dell’IA (ChatGPT e l’IA nella didattica, Guida all’IA Generativa nella didattica e nella Ricerca): <https://www.unesco.org/en/artificial-intelligence/recommendation-ethics>; <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385146>; <https://www.unesco.org/en/articles/guidance-generative-ai-education-and-research>.

A “scuola di futuro”: IeFP 2030

Ipotizziamo uno scenario “2030”, nel quale le trasformazioni in atto hanno reso la IeFP un ecosistema dinamico e interconnesso, capace di adattarsi rapidamente alle esigenze in continua evoluzione dei bisogni dei giovani, delle attese della società e del mercato del lavoro grazie all’uso estensivo delle tecnologie digitali, inclusa l’IA, della realtà virtuale, della blockchain. Gli allievi vivono esperienze di apprendimento altamente personalizzate, coinvolgenti e pertinenti per ognuno. È assicurato l’accesso a tutti (indipendentemente dalla loro provenienza sociale, economica o geografica, e in qualsiasi momento) a una vasta gamma di percorsi formativi ed a modalità di apprendimento che vanno oltre la tradizionale offerta. Attraverso piattaforme online immersive e interattive, è possibile esplorare simulazioni virtuali realistiche, partecipare a progetti collaborativi globali e acquisire competenze pratiche in contesti realistici. La maggiore concentrazione sull’apprendimento esperienziale e sullo sviluppo di competenze strategiche per l’occupabilità alimentano programmi formativi che integrano competenze tecniche con comunicazione efficace, collaborazione, creatività e pensiero critico, generando qualificazioni improntate alla flessibilità, adattabilità e problem-solving complesso. Condizione necessaria e imprescindibile per approdare a questo scenario è che la IeFP assuma una posizione equilibrata, proattiva e integrativa rispetto all’Intelligenza artificiale (IA), promuovendo consapevolezza sul piano culturale, ancor prima che su quello tecnico, sulle potenzialità, sia positive che negative o “miste”, come strumento di trasformazione dell’insegnamento e dell’apprendimento nella direzione dell’assicurazione del ben-Essere collettivo, dei docenti e degli studenti, come ulteriore rafforzamento dei valori che, da sempre, orientano l’Istruzione e la Formazione Professionale.



Cantiere delle riforme: La filiera formativa tecnologico- professionale 4+2: la proposta del Ministro Valditara

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

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

Nota introduttiva

a cura di *Arduino Salatin*

Professore Emerito IUSVE Venezia

La proposta di sperimentazione del Ministro dell'istruzione Valditara, relativa al lancio della nuova "filiera tecnologico-professionale", prevede, come è noto, la riduzione a 4 anni dei percorsi di istruzione tecnica e professionale, seguiti da 2 anni negli Istituti Tecnologici Superiori, con un primo avvio dall'anno scolastico 2024/2025.

Va ricordato che il Disegno di legge n. 924 che istituisce la filiera è stato approvato dal Consiglio dei Ministri il 18.9.2023, mentre il 31.1.2024 esso è stato approvato dal Senato ed è poi passato all'esame della Camera. Nelle more dell'iter di approvazione del Ddl, è stato emanato inoltre un Decreto del MIM (n. 240 del 7.12.2023) per consentire l'avvio della nuova filiera attraverso una sperimentazione dei nuovi percorsi quadriennali, a partire dall'a.s. 2024-2025.

Il Ddl e la relativa sperimentazione costituiscono sicuramente una scommessa importante per il sistema di IeFP, anche se le tempistiche e le modalità di approvazione hanno destato non poche perplessità, lasciando ancora aperti numerosi interrogativi circa alcuni contenuti e condizioni di implementazione¹.

In attesa dell'approvazione definitiva, abbiamo pensato di fare il punto col Ministero dell'istruzione (MIM), per poi raccogliere il parere di alcuni esperti e dar voce ai principali attori coinvolti, tra cui le rappresentanze di due scuole tecniche e professionali, di un CFP e dell'associazione delle Fondazioni ITS.

Il quadro che emerge appare piuttosto variegato, ma contiene alcuni elementi di convergenza che potranno tornare utili sia per chi sta progettando sul campo l'avvio dei percorsi sperimentali, sia per i decisori politici e gli altri stakeholders.

Un primo elemento di attenzione riguarda le **condizioni da assicurare per il successo della riforma**. Nel suo intervento, *Giorgio Allulli* richiama, direi doverosamente, da un lato il difficile compito delle scuole "apripista" coinvolte nella sperimentazione, dall'altro le responsabilità in capo a chi deve coordinare e seguire il progetto a livello nazionale. Secondo Allulli, si tratta di far tesoro delle esperienze passate: non siamo infatti all'anno zero, né per quanto riguarda la sperimentazione dei percorsi secondari quadriennali, né per le esperienze di raccordo scuola-lavoro e di rete nei territori. In particolare, l'Amministrazione scolastica dovrà assicurare un accompagnamento e monitoraggio dell'attuazione di questi percorsi, così da massimizzarne i risultati e farne un'occasione di reale crescita ed innovazione del sistema formativo del nostro Paese.

Tale consapevolezza emerge del resto molto chiaramente dall'intervista che abbiamo fatto al Direttore generale del MIM, *Fabrizio Manca*. In particolare, egli sottolinea che le scuole dovranno fare un salto di qualità ulteriore, assumendo una logica diversa rispetto a quella dei percorsi quinquennali ordinari. Il lavoro di progettazione dovrà privilegiare un apprendimento che sviluppi le competenze in modo "olistico" (in grado cioè di integrare i vari saperi), "verticale" (nella prospettiva del sessennio) e "pluridimensionale" (integrando basi culturali e formative, per la vita e per il lavoro). Ciò dovrà essere fatto attraverso una forte innovazione didattica e non operando un semplice "compattamento" dei contenuti curriculari del quinquennio. Per questo è determinante il coinvolgimento delle Fondazioni ITS Academy e delle stesse Regioni.

¹ Per un inquadramento generale delle principali questioni, menzioniamo - tra gli altri - i contributi pubblicati nel dossier curato dalla rivista "Nuova professionalità", n.1 (2024), *Nasce la filiera formativa tecnologico-professionale. Un primo commento al disegno di legge e alla sperimentazione*.

Un secondo elemento riguarda ***l'atteggiamento verso la riforma e i comportamenti operativi delle scuole, dei CFP e degli ITS.***

Don Giovanni Sala, preside dell'istituto tecnico paritario salesiano "Beata Vergine di San Luca" di Bologna, candidatosi alla sperimentazione, sottolinea il partenariato del progetto che prevede il coinvolgimento di due soggetti formativi (l'Istituto tecnico paritario e una Fondazione ITS del settore ICT, nonché una importante azienda del territorio più l'associazione AECA). Molto interessante il percorso di co-progettazione previsto e i criteri di ammissione degli studenti.

Nel suo intervento, *Carmelo Profetto*, dirigente di un istituto professionale piemontese, dà voce ad una percezione molto diffusa negli istituti professionali circa i rischi di un possibile esito "al ribasso" della sperimentazione ministeriale, evidenziando alcuni nodi aperti (data anche la particolarità dell'utenza dei professionali). Proprio per questo, è necessario intervenire oculatamente e in modo concertato a livello territoriale, onde evitare possibili effetti selettivi, e assicurando che la riforma si traduca in un reale opportunità per tutti gli studenti (e non solo per una esigua minoranza), diventando nel contempo una occasione di ripensamento per tutto il secondo ciclo di istruzione.

Proprio dal campo della formazione professionale, *Erik Gadotti e Gabriela Rodriguez* sostengono che la sperimentazione può costituire una buona occasione di innovazione verso un modello "non lineare" di didattica. Il passaggio dal modello "lineare" delle classi omogenee, al sistema "non lineare" dei corsi permetterebbe infatti di risolvere anche il grande problema della "compattazione" del curriculum (da 5 anni a 4 anni), approccio inevitabile se si rimane nella logica della semplice linearità. Al contrario, assumendo la logica della complessità, lo studente ha la possibilità di costruirsi un proprio percorso personalizzato, sfruttando le opportunità offerte dalle diverse realtà dell'ecosistema formativo (scuola, azienda, università o ITS).

Per quanto concerne il mondo degli ITS, riportiamo il parere del presidente dell'associazione nazionale delle Fondazioni ITS Academy, *Guido Torrielli*, il quale sottolinea non solo la disponibilità delle Fondazioni al progetto di sperimentazione, ma anche l'importanza del ruolo di tutti i soggetti formativi coinvolti, tra cui i CFP. Egli richiama tuttavia che il processo in atto nel mercato del lavoro tende oggi verso una forte selezione dei talenti. Ciò dovrà essere tenuto in debito conto nella progettazione dei percorsi, compresi quelli che coinvolgeranno il mondo della FP.

Intervista¹ al dott. Fabrizio Manca

Direttore generale per gli ordinamenti scolastici,
la valutazione e l'internazionalizzazione del sistema nazionale di istruzione,
Ministero dell'istruzione e del merito (MIM)

Per quanto riguarda il Ddl 924, vorrei chiederle anzitutto qual è lo stato di avanzamento del disegno di legge e quando se ne prevede l'approvazione definitiva.

Non ho informazioni dettagliate al riguardo, ma so (alla data dell'intervista, ndr) che sono in corso le audizioni e che si dovrebbe andare in sede deliberativa entro la fine del mese di maggio.

Il Ddl 924 ha sollevato, fin dalla sua approvazione in Consiglio dei Ministri, un acceso dibattito da più parti. In particolare, sono state sollevate alcune questioni non di poco conto, tra cui:

- a) *come rendere strutturale (a regime) il raccordo tra le filiere produttive e professionali di riferimento dell'istruzione tecnica e professionale, anche in vista del contrasto al mismatch tra domanda e offerta di profili e competenze,*
- b) *come rendere realmente integrata, attraverso un'adeguata programmazione territoriale (da parte delle Regioni e d'intesa con gli attori del mercato del lavoro), una filiera che comprende orizzontalmente l'offerta della IeFP regionale, e verticalmente i nuovi ITS Academy,*
- c) *come assicurare un adeguato orientamento degli studenti nella promozione della nuova filiera, fermo restando che - parallelamente - permarrà un'offerta di tipo quinquennale.*

Va detto anzitutto che il disegno di legge è un progetto fortemente innovativo sia per le istituzioni scolastiche che per le Regioni; esso obbliga infatti a ripensare la tradizionale progettazione scolastica e formativa, compresa quella delle istituzioni più innovative. Si tratta infatti di formare competenze per il lavoro, con la consapevolezza che tale processo di acquisizione delle competenze avviene in modo verticale.

Per quanto riguarda le scuole, che comunque saranno supportate dal Ministero, esse dovranno fare un salto di qualità ulteriore, assumendo una logica diversa rispetto a quella dei

percorsi quinquennali ordinari; tutto dovrà essere infatti ri-progettato, rispettando certamente il PECUP di riferimento, ma costruendo un apprendimento che sviluppi le competenze in modo "olistico" (che integri i vari saperi), verticale (nella prospettiva del sessennio) e pluridimensionale (culturale e formativo, per la vita e per il lavoro). Ciò dovrà essere fatto attraverso una forte innovazione didattica, non con un semplice "compattamento" dei contenuti curriculari del quinquennio. Per questo è determinante il coinvolgimento delle Fondazioni ITS Academy e delle stesse Regioni.

Infine, dal punto di vista dell'orientamento degli studenti e delle famiglie, si può dire che la sperimentazione si propone ora come un progetto, ma ambisce, se avrà successo, a disegnare una nuova prospettiva ordinamentale per tutta la futura filiera tecnico-professionale.

Per quanto riguarda la sperimentazione da avviare, al di là delle numerose polemiche aperte circa le tempistiche previste e la numerosità delle adesioni raccolte nelle scuole italiane interessate, sono in molti a chiedere una forte azione di accompagnamento da parte del MIM (anche valorizzando precedenti esperienze di quadriennializzazione dei percorsi secondari) e una forte collaborazione con le Regioni, quali pre-condizioni ineludibili ai fini del successo della riforma. A tale proposito, come intende muoversi il Ministero (e la sua Direzione in particolare) nei prossimi mesi nei confronti delle scuole e delle reti ammesse alla sperimentazione per l'a.s. 2024-25, per sostenere la progettazione e l'organizzazione dei nuovi percorsi, l'eventuale formazione dei docenti, l'orientamento?

Per quanto riguarda le scuole che hanno aderito alla sperimentazione, stiamo organizzando come Ministero un incontro a livello nazionale che sarà poi allargato ai vari stakeholders. Questo ci servirà anche a capire meglio le condizioni di autorizzazione delle nuove classi (rispetto ai circa 2500 studenti finora iscritti)

¹ L'intervista è stata realizzata il 7 maggio 2024. Ne proponiamo una sintesi.

e a definire di conseguenza gli organici effettivi degli insegnanti.

Sul piano delle misure di accompagnamento inoltre, coinvolgeremo sia l'INDIRE che l'INVALSI.

L'INDIRE, a d esempio, sta già analizzando i progetti di filiera presentati dalle scuole (e relative reti) per individuare i possibili modelli didattici, le competenze da formare, le innovazioni didattiche da suggerire, anche tenendo conto delle buone pratiche esistenti e delle esperienze a livello internazionale.

All'INVALSI chiederemo di dare un contributo in particolare sulle modalità di misurazione e certificazione delle competenze, secondo quanto previsto dal progetto di riforma. Qui va affrontato anche il nodo dell'Esame di Stato che - al momento - rimane lo stesso dei percorsi quinquennali. Per quanto riguarda la IeFP e le condizioni di accesso ai percorsi ITS, ricordo che comunque è previsto un Decreto interministeriale (MIM e Ministero del lavoro) che dovrà recepire l'intesa con le Regioni. Ci sarà pertanto il tempo per riflettere più a fondo su questi passaggi; quello che conta è di privilegiare una prospettiva che veda al centro il diritto di tutti gli studenti, riconoscendo la pari dignità dei vari percorsi formativi e superando una mentalità burocratica ancora molto condizionata da vecchi stereotipi (al contrario di quello che avviene in altri paesi europei in termini di flessibilità tra sistemi e percorsi).

Indire e Invalsi supporteranno inoltre, assieme al Ministero, gli interventi di formazione dei docenti e il monitoraggio della sperimentazione. L'auspicio è che tale esperienza possa contribuire anche a realizzare un nuovo paradigma di formazione dei docenti, attraverso la responsabilizzazione dei docenti stessi (pur col supporto di esperti) verso un modello di "comunità di pratica professionale".

Sul piano dei contenuti curriculari infine, dobbiamo dare un adeguato rilievo all'internazionalizzazione dei percorsi, ad esempio non limitandoci ad introdurre l'apprendimento di una seconda lingua straniera, ma allargando l'esperienza al potenziamento delle attività in alternanza anche all'estero.

In questo quadro di iniziative, che ruolo potrebbero avere i rappresentanti delle sedi formative e degli Enti di formazione professionale che risultano coinvolti a vario titolo nelle reti ammesse?

Visto poi che alcune Regioni (es. Lombardia e Piemonte) hanno approvato delle delibere per delimitare, incentivare e sostenere la partecipazione dei CFP accreditati, nonché degli ITS Academy, come intende muoversi il Ministero sia sul piano istituzionale che a livello territoriale, in una logica "ordinamentale" e di sistema?

Qui anzitutto va affrontato un nodo delicato: quello di alcune Regioni dove l'offerta di IeFP di fatto ancora non esiste. A tale proposito, il Ministero è impegnato in un'azione di sensibilizzazione e resta disponibile a fornire un supporto.

Per quanto riguarda il sistema di IeFP delle Regioni, il Ministero non ha competenze dirette in materia, ma resta disponibile al confronto con le Regioni e con le rappresentanze degli Enti di FP (con cui del resto il Ministro ha fatto già numerosi incontri).

Da parte sua, anche la scuola deve tuttavia superare - in molti casi - più di un pregiudizio nei confronti della IeFP, in quanto la sperimentazione richiede di valorizzare tutte le risorse educative esistenti nel territorio. Non bisogna infatti dimenticare il ruolo prezioso che i centri di formazione professionale svolgono nel contrasto e nel recupero della dispersione scolastica (come ho potuto constatare anche personalmente in occasione della mia precedente esperienza alla Direzione scolastica regionale del Piemonte).

Inoltre la scuola dovrebbe da un lato apprezzare l'alta qualità e la passione educativa dei formatori dei CFP verso un'utenza spesso svantaggiata e, dall'altro, imparare dalla loro capacità di sviluppare i saperi pratici, superando un approccio solo disciplinaristico.

Sul piano sistemico poi, va ricordato che il mercato del lavoro richiede in modo complementare, competenze di qualità, sia per i ruoli professionali più alti che medio-bassi. Proprio qui vedo il ruolo decisivo degli ITS in questa sperimentazione, anche perché la riforma si ispira molto al modello realizzato finora con successo dalle Fondazioni ITS (stretta collaborazione con mondo del lavoro, ruolo essenziale dell'alternanza formativa, focus sull'innovazione tecnologica ed organizzativa, forte ricorso alle nuove metodologie didattiche, ...). D'altra parte anche gli ITS ne trarranno vantaggio, in quanto potranno conoscere, orientare ed attrarre una parte della loro futura utenza.

La nuova filiera tecnologico-professionale: una occasione per la crescita del sistema?

Giorgio Allulli

Esperto sistemi formativi

Compito impegnativo, ma di grande importanza, quello che attende le istituzioni scolastiche e formative che si sono candidate all'attuazione del Decreto per la sperimentazione della filiera formativa tecnologico-professionale, altrimenti noto come "4+2" (DM n. 240 del 7.12.2023).

Esse non solo dovranno far conseguire ai loro alunni nello spazio di 4 anni gli stessi obiettivi che normalmente si raggiungono in un quinquennio di corso, ma dovranno anche tracciare un percorso per assicurare il rapporto tra scuola e mondo del lavoro, rapporto di cui si conoscono bene le difficoltà. A loro sta dunque il compito di indicare una strada che, se coronata da successo, potrebbe diventare un punto di riferimento per lo sviluppo del sistema scolastico e formativo nazionale, in particolare di quello che deve operare più a contatto con il mondo del lavoro.

Il bilancio delle esperienze precedenti

Le sperimentazioni dell'abbreviazione del corso di studi secondario superiore non è una novità assoluta; a livello nazionale già con i decreti ministeriali del 2017 e 2018 era stata avviata una sperimentazione di percorsi quadriennali che aveva coinvolto 192 classi, successivamente ridottesi a 92; è seguita la sperimentazione del modello del "diploma in 4 anni" lanciata nel 2021 dal Ministro Bianchi, per la quale erano state autorizzate 243 scuole. Sarebbe molto importante, per coloro che si accingono a progettare ed avviare questa nuova sperimentazione, trovare indicazioni sull'andamento delle iniziative trascorse, sulle

difficoltà incontrate, sui risultati conseguiti, informazioni che sarebbero preziosissime per progettare la nuova offerta formativa.

Secondo una indagine¹ condotta alcuni anni fa dall'Iprase (l'Istituto trentino per la ricerca e la sperimentazione educativa) sulle prime sperimentazioni dei percorsi quadriennali avviati in provincia di Trento, i dirigenti scolastici degli istituti coinvolti attribuivano un altissimo valore ai seguenti fattori per condurre gli studenti al successo formativo:

- Coinvolgimento di insegnanti effettivamente interessati alla sperimentazione.
- Alto livello di competenza disciplinare, didattica, psicopedagogica dei docenti coinvolti.
- Impiego di strategie di personalizzazione dell'apprendimento: modularità didattica, differenziazione delle strategie di apprendimento, tutoring didattico, *peer education*, laboratori per gruppi di livello, potenziamento dei monitoraggi sui livelli di apprendimento.
- Adozione di ambienti per l'apprendimento tramite le ICT.
- Progettazione per competenze trasversali.
- Potenziamento delle unità di apprendimento interdisciplinari.
- Attività extracurricolari: stage all'estero, learning week, certificazioni.

Scarso invece, è stato l'apporto riconosciuto dai dirigenti scolastici all'aumento delle ore annuali, rispettando il monte ore complessivo del liceo di cinque anni.

Nel 2021, le prime valutazioni sui percorsi quadriennali effettuate dall'Invalsi indicarono che i risultati al terzo anno dei percorsi quadriennali erano «del tutto in linea» con i

¹ IPRASE, *Percorsi quadriennali nella scuola secondaria di secondo grado*, Working paper 1/2015, Trento.

percorsi quinquennali, anche se lo stesso Invalsi ammoniva che i percorsi quadriennali riguardavano una piccola fetta di popolazione scolastica, quindi in qualche modo autoselezionata; possibile, quindi, che i risultati visti alla fine del terzo anno in questi licei e istituti tecnici fossero buoni “perché sono molto buoni i ragazzi e le scuole che hanno deciso di anticipare l’introduzione di questi percorsi”.

Ci si augura che chi condurrà la sperimentazione a livello centrale nei prossimi anni sia in grado di fornire delle informazioni più recenti e più dettagliate a questo riguardo.

Alcune avvertenze per il successo dei nuovi percorsi sperimentali quadriennali: il ruolo delle alleanze e delle reti territoriali

Una delle parole chiave che potrebbero facilitare il successo di queste nuove iniziative è il termine “connessione”: la proposta della filiera tecnico-professionale avrà infatti successo se si sarà in grado anzitutto di realizzare connessioni tra le diverse offerte formative presenti sul territorio e tra l’offerta formativa e la realtà economico-produttiva del territorio.

Opportunamente l’art.2 del Decreto ministeriale in questione richiede che la sperimentazione preveda la stipula di un accordo di rete che coinvolga istituzioni scolastiche statali e/o paritarie dell’istruzione tecnica e professionale, istituti tecnologici superiori, ITS Academy, istituzioni formative accreditate dalle Regioni, nonché con le università, istituzioni dell’alta formazione artistica, musicale e coreutica, rappresentanti del settore produttivo di riferimento e delle imprese e delle professioni, ed altri soggetti pubblici e privati. Non ci sono dubbi che la particolare valenza attribuita a queste sperimentazioni, derivante dalla prefigurazione di un percorso formativo quadriennale che dovrebbe condurre in modo organico alla successiva frequenza del biennio degli istituti Tecnici superiori, richieda un forte legame delle sperimentazioni con il sistema produttivo territoriale e oltre. Per-

tanto le istituzioni scolastiche e formative aderenti alla rete, raccordandosi con l’offerta dei Campus previsti dalla legge 99/22, dovranno implementare e potenziare relazioni stabili con aziende e realtà produttive del territorio tramite uno o più accordi di partenariato rivolti a definire le modalità di coprogettazione dell’offerta formativa, di attuazione dei PCTO e di stipula dei contratti di apprendistato di primo e terzo livello.

In proposito, l’esperienza dei *Poli tecnico-professionali*, che vennero introdotti nel 2007 e successivamente riformati con il decreto interministeriale del 2013, può offrire spunti significativi per la stipula di accordi di rete tra i diversi soggetti, formativi ed economici, operanti sul territorio ed alla progettazione delle attività formative.

In passato, le strade percorse dalle Regioni per l’attuazione dei Poli tecnico-professionali si sono fortemente diversificate (le iniziative più consistenti sono state condotte in Lombardia, Liguria, Toscana e Campania), così come si sono diversificate le risposte fornite sul territorio per la costituzione dei nuovi Poli, ma purtroppo, anche in questo caso, tranne qualche lodevole eccezione² è mancato un monitoraggio sistematico ed una valutazione di queste esperienze, che hanno avuto un andamento altalenante: quali sono stati gli esiti di questa iniziativa? Quali sono i successi e le criticità? In quali contesti, sulla base di quali input, con quali modelli organizzativi il Polo tecnico-professionale ha ottenuto buoni risultati?

L’esperienza dei Poli, anche se non è stata molto diffusa, potrebbe tuttavia fornire diversi spunti utili alla stipula degli accordi territoriali e per l’attuazione degli obiettivi previsti dal decreto (attuazione dei PCTO e stipula dei contratti di apprendistato). Ad esempio le nuove reti territoriali potrebbero promuovere:

- la condivisione di risorse umane, laboratori, analisi di fabbisogni e progettualità creando sinergie tra i diversi soggetti dell’offerta formativa e le imprese;
- la modifica del modello didattico verso un approccio basato sulla didattica laboratoriale;

¹ Ad esempio, alcune analisi quantitative e qualitative vennero condotte dall’Associazione Treelle e dell’Indire (cfr. *Innovare l’istruzione tecnica secondaria e terziaria*, in “I Numeri da cambiare”, n. 3, 2015).

- la definizione di performance rilevabili in azienda corrispondenti alle competenze essenziali del curriculum dell'indirizzo;
- la definizione di standard qualitativi e protocolli operativi comuni;
- l'attivazione di azioni di orientamento e di accompagnamento al lavoro dei giovani diplomati. I raccordi stabili con il sistema delle imprese possono facilitare l'attuazione di azioni di sostegno alla transizione dei giovani diplomati nelle istituzioni aderenti;
- interventi di formazione congiunta per i docenti e i formatori delle istituzioni educative e formative aderenti all'accordo. L'integrazione tra le diverse strutture scolastiche, formative e del mondo del lavoro potrebbe facilitare l'aggiornamento professionale dei docenti, specialmente quelli delle materie tecniche e professionali che più facilmente potrebbero entrare in contatto con la realtà aziendale.

Più in generale, al di là degli obiettivi previsti dal decreto, gli accordi territoriali potrebbero favorire:

- L'accompagnamento dei passaggi degli alunni tra le istituzioni del settore. Spesso i passaggi tra scuole o tra scuola e formazione professionale costituiscono veri e propri "salti nel buio" per i giovani; l'organizzazione di una rete stabile tra le strutture for-

mative consentirebbe invece di assistere i giovani durante i passaggi, riducendo così la dispersione scolastica e formativa.

- L'organizzazione di attività di formazione permanente e continua a favore dei lavoratori delle imprese del settore, facenti capo o meno all'accordo territoriale.
- La realizzazione di azioni di accompagnamento dei giovani adulti per il rientro nel sistema educativo di istruzione e formazione.
- Supporto tecnico (consulenza ed assistenza) alle piccole e piccolissime imprese e alle associazioni produttive e professionali.

Come si può constatare, non siamo all'anno zero della sperimentazione dei percorsi secondari quadriennali, né, tantomeno, delle iniziative per favorire un migliore raccordo tra mondo della formazione e della scuola e mondo del lavoro, ma il rinnovato impegno politico su questo tema e la qualità delle adesioni sperimentali fanno sperare in una efficace capacità di iniziativa da parte delle istituzioni scolastiche e formative ed in una capacità maggiore dell'Amministrazione scolastica, rispetto al passato, di accompagnamento e monitoraggio dell'attuazione di questi percorsi così da massimizzarne i risultati e farne un'occasione di reale crescita del sistema formativo del nostro Paese.

Il 4+2 per i professionali, una sfida al ribasso?

Carmelo Profetto

Dirigente IIS “V. Lancia” di Borgosesia (VC) e coordinatore nazionale della rete “Fibra 4.0” degli istituti professionali dell’indirizzo “Industria e artigianato per il made in Italy”

L’introduzione del ‘4+2’ da parte dell’attuale Governo e del Ministro Valditara, laddove dovesse prendere piede, imporrà, inevitabilmente, l’applicazione di misure di bilanciamento nel passaggio dei profili provenienti dalla IeFP per l’accesso all’esame di Stato come, peraltro, già regolamentato per i passaggi verso i percorsi quinquennali dell’Istruzione Professionale. Al di là dell’annosa *querelle* sul mantenimento o meno del valore legale del diploma di maturità che, sempre di più, deve tenere insieme profili in uscita, dalle varie articolazioni e Regioni, con livelli e contenuti di competenza spesso molto distanti tra loro rispetto agli standard EQF previsti, il corretto equilibrio tra la IeFP e la IP e tra questi e l’istruzione tecnica e liceale, è sempre necessario richiamarlo per salvaguardare il più possibile, soprattutto territorialmente dove tali articolazioni coesistono, la qualità dell’offerta formativa dei percorsi di studio. Quanto più, infatti, IeFP e IP ‘concorreranno’ per raggiungere, ciascuno, i traguardi che istituzionalmente sono stati loro assegnati, tanto più ne beneficeranno anche i Tecnici e i Licei nel tentativo di scongiurare la graduale ‘professionalizzazione’ dei loro percorsi che, come è noto, non dispongono però degli strumenti tipici, in primis per il contenimento della dispersione scolastica, normalmente in dotazione all’istruzione e formazione professionale (qualifiche, più ore di laboratorio, personalizzazione, ecc.).

Alcuni possibili rischi della sperimentazione

Il rischio, tuttavia, che vi possa essere un’applicazione “al ribasso” del ‘4+2’ rimane ed è serio. Un po’ per l’impossibilità di articolare, tra sistema quadriennale e quinquennale, classi afferenti a percorsi di studio diversi (generalmente a ‘monosezione’ nei professionali, tranne gli alberghieri) potrebbe infatti

indurre gli Organi collegiali delle scuole a ‘giocare d’azzardo’, candidando al quadriennale ‘tout-court’ tutti i percorsi attivi nell’Istituzione scolastica e, quindi, anche quelli a cui, normalmente, non si potrebbe chiedere lo sforzo previsto per conseguire i medesimi livelli di competenza in uscita a fronte della contrazione di un’annualità del percorso.

D’altra parte, l’adozione del percorso quadriennale, in situazioni territoriali dove, peraltro, spesso è ‘accesa’ la ‘concorrenza’ tra IP e IeFP, tecnici e licei, visto il calo delle iscrizioni (aggravato, in alcune zone, dal contestuale calo demografico), potrebbe essere valutata dai professionali quale valida strategia di sopravvivenza visto che tale introduzione dovrebbe, prevedibilmente, rendere più attrattivi i propri percorsi, in fase di iscrizione, per gli studenti più deboli e disorientati.

Superato il ‘pudore’ derivante dalla consapevolezza del rischio di consegnare alla commissione per l’esame di Stato al termine del quadriennio alunni meno preparati perché, di per sé, già deboli, gli Organi collegiali (composti da soggetti in carne ed ossa, con interessi attuali e concreti...e di certo non reificati), a parità di dotazione organica che riceveranno rispetto al quinquennale, potrebbero cedere alla tentazione di consegnare tutti i percorsi al quadriennale anche senza porre in essere, poi, un’efficace ‘re-ingegnerizzazione’ dell’assetto didattico-organizzativo e laboratoriale tale da poter recuperare gli apprendimenti e le competenze previste nell’annualità di progettazione didattica non più prevista. Nel contempo, considerato che nella maggior parte delle Istituzioni scolastiche di istruzione secondaria superiore normalmente convivono percorsi di istruzione tecnica e di istruzione professionale, candidare la prima lasciando il quinquennale alla seconda, significherebbe introdurre un ulteriore insormontabile elemento di complessità derivante, per esempio in fase di riorientamento interno o per alunni provenienti da

altre scuole tecniche con il quadriennale, dal dover proporre un percorso 'di ripiego' (tanto per utilizzare i termini più appropriati...) qual è quello del professionale (che, però, potrebbe paradossalmente prevedere un anno di corso in più). Gioco forza, secondo questa logica di 'effetto domino' si potrebbe ipotizzare che, se proprio non dovesse autodeterminarsi, sulla base degli orientamenti applicativi che prevarranno, l'istruzione professionale dovrà adeguarsi, pur sapendo che, in definitiva, un percorso più breve, quello per la qualifica, in essa è già possibile.

Quindi, se, pur partendo dalle più recondite eppure manifeste e pragmatiche intenzioni, il '4' nei professionali potrebbe, alla fine, inverarsi, il '+ 2', quale raccordo funzionale tra professionali e ITS, credo sia destinato, invece, a rimanere una chimera nella maggior parte delle Regioni d'Italia. Pensare che dalle 'banlieue' della scuola italiana possa arrivare un elemento di slancio per gli ITS significa infatti ostinarsi a coltivare ideali utopici.

Gli studenti dei professionali e le sfide del 4+2

Nell'isola dei professionali, oggi, vivono e si concretizzano, di fatto, le conseguenze di ciò che proprio Papa Francesco - e non uno qualunque! - chiama 'la cultura dello scarto', una cultura i cui effetti sono evidenti, ormai da anni, proprio entro lo stesso volano culturale da cui dovrebbero maturare gli anticorpi per contrastarla: la scuola. Ed è un vero peccato che questo fenomeno, ben conosciuto dagli addetti ai lavori, non venga attenzionato nelle sedi deputate a governarlo. Ai tanti pluriripetenti e agli svantaggiati di ogni genere (dalla cui cura, molti docenti, dirigenti e personale ATA traggono motivazione e gratificazione personale e professionale) che oggi popolano i professionali, penso che l'unico aspetto che del quadriennale potrebbe interessare sia la possibilità di trovare, il prima possibile, un posto di lavoro entro le tante filiere del made in Italy dove si continua a cercare senza trovare...

D'altra parte, rivoluzionare tutto l'assetto organizzativo passando al quadriennale per agevolare quella sparuta minoranza di studenti (se ci fosse) intenzionati a seguire l'ITS somiglierebbe a quel processo di 'intellettualizzazione' e 'licealizzazione' che in altri tempi, a scapito delle attività laboratoriali, è stato posto in essere

nei professionali, con grave danno per la loro identità, con l'intento di restituire loro pari dignità, rispetto ai tecnici e ai licei, e consentire una più adeguata formazione propedeutica per l'accesso alle università a quei pochi (come lo scrivente) che ce l'avrebbero fatta lo stesso...

Di certo, per coloro che, appassionati dell'istruzione professionale, sono ormai avvezzi alle sperimentazioni e trovano gratificazione nel cavalcare nuove sfide, quella del '4...+2' potrebbe rappresentare una bella 'palestra' per una riorganizzazione intelligente dell'assetto didattico-organizzativo con l'avvertenza, però, *in primis*, di 'non tirare troppo la corda' con i velleitarismi, con la voglia di primeggiare o con la necessità di seguire correnti esterne (regionali o altre) che non tengano conto della realtà scolastica in cui si vive; *in secundis*, di prendere bene le misure, non su se stessi (perché prima o poi occorrerà cedere il passo ad altri), ma del target di studenti che si ha davanti (già, peraltro, abituato alla 'settimana corta'), del grado di stabilità e continuità che potrà garantire il middle management ma anche di quanto il contesto territoriale si aspetta e delle attese da parte dei genitori. Non è per niente detto, infatti, che l'idea di passare al quadriennale sia valida anche per i portatori di interesse primari che la scuola deve, quanto meno, sentire.

Verso una riforma del ciclo secondario?

Dalle molteplici variabili di cui sopra, e che sono solo un piccolo spaccato di quelle possibili, senza considerare l'eterogeneità degli approcci nei vari contesti regionali, dipenderanno quindi le diverse declinazioni interpretative, gli aspetti applicativi e le ricadute di un'eventuale, per niente scontata, adozione 'di massa' del sistema '4+2' da parte degli istituti professionali. In definitiva, una riduzione della durata complessiva del primo e secondo ciclo d'istruzione sarebbe un obiettivo ragionevole da raggiungere, strutturalmente per tutti (quindi anche per i Licei), al fine di un allineamento con la maggior parte degli altri ordinamenti scolastici europei e, se non altro, per azzerare tutte le complessità e gli sbilanciamenti di cui sopra; ciononostante, la motivazione che tale traguardo debba ottenersi togliendo un'annualità di corso alle superiori, invece che alla scuola secondaria di primo grado, la cui ultima (e poco significativa) riforma risale agli anni Ottanta del '900, rimane un arcano.

Il percorso tecnico integrato 4+2 dell'Istituto Salesiano "Beata Vergine di San Luca" di Bologna

Don Giovanni Sala

Preside Istituto tecnico salesiano "Beata Vergine di San Luca" di Bologna

L'Istituto Salesiano Beata Vergine di San Luca di Bologna intende dare la propria risposta alle esigenze educative, culturali e professionali delle giovani generazioni, e alle esigenze del settore produttivo del territorio bolognese avviando le procedure per l'attivazione della filiera formativa tecnologico-professionale 4+2 che prevede il coinvolgimento di due soggetti formativi: l'ITT (istituto tecnico tecnologico indirizzo "meccanica e mecatronica") e la Fondazione ITS cui aderisce il nostro istituto, con il percorso biennale di specializzazione in tema di *Intelligenza Artificiale applicata ai processi industriali e produttivi*.

Il Diploma Quadriennale di "Tecnico Meccatronico", pur consentendo al pari degli altri diplomi tecnici l'ingresso diretto del mondo del lavoro o l'accesso alla carriera accademica, trova infatti - nell'ambito di questa particolare sperimentazione - il suo proseguimento ottimale nel biennio di specializzazione ITS.

Il lavoro di co-progettazione in atto

Ad oggi la co-progettazione del percorso 4+2 si sta avvalendo dei seguenti accordi di partenariato:

- ITS: Fondazione Istituto Tecnico Superiore Tecnologie e Industrie Creative (FIT-STIC) <https://www.fitstic.it/>
- Formazione professionale: AECA - Associazione Emiliano Romagna Centri Autonomi Formazione Professionale, Bologna, <https://www.aeca.it/>
- imprese: Marchesini Group - Pianoro (Bo-

logna) (<https://www.marchesini.com/it>).

La co-progettazione ha come obiettivo quello di definire un percorso integrato di formazione in cui le competenze tecnologico-professionali vengono acquisite progressivamente, partendo dai principi tradizionali della meccanica classica, passando per l'automazione industriale, per terminare con le più moderne applicazioni dell'Intelligenza Artificiale nell'ambito dei processi produttivi.

La coprogettazione consente inoltre di ottimizzare l'integrazione tra il quadriennio iniziale e il biennio di specializzazione: alcune delle conoscenze tecniche avanzate di automazione destinate al biennio finale vengono anticipate nei primi anni di formazione, e allo stesso modo alcune competenze tradizionali di meccanica acquisite nella fase iniziale vengono riprese e approfondite nell'ambito dell'ITS.

Per fare ciò, è stato costituito un Comitato Tecnico-Didattico¹ che presiede la stesura della programmazione, col compito di definire il profilo di uscita e, a partire da questo stabilire, i passi che dal primo anno in poi condurranno gradualmente all'acquisizione delle competenze, conoscenze e capacità necessarie per rispondere al meglio alle prerogative del profilo di uscita.

Impostato secondo questo orizzonte, il percorso 4+2 presenta alcune caratteristiche specifiche che ne definiscono compiutamente l'identità:

- l'ampliamento dell'offerta formativa mediante gli accordi di partenariato con le aziende e gli enti del territorio,
- il ricorso alla flessibilità didattica e organizzativa al fine di potenziare l'apprendimento delle discipline STEM (*Science, Technology, Engineering e Mathematics*),

¹ Del Comitato fa parte anche il dott. Stefano Versari, già Capo Dipartimento del Ministero dell'istruzione e direttore dell'USR Emilia-Romagna.

- il coinvolgimento diretto di soggetti del mondo del lavoro nel quadro didattico e di insegnamento,
- il potenziamento delle attività formative programmate in lingua straniera veicolare (CLIL),
- il riferimento alla flessibilità e all'innovazione nell'interpretare l'attuazione della programmazione didattica, con il fine di adattare efficacemente il percorso formativo ad un mondo, quello dell'automazione industriale, sempre più soggetto ad una rapida evoluzione,
- l'introduzione sistematica nel piano di studi delle attività PCTO, con particolare riferimento agli stage aziendali svolti annualmente a partire dalla seconda superiore, per un monte ore totale di circa 500 ore, estendibili – su base volontaria – anche nei periodi estivi.

Una volta completata questa fase, l'intero “piano di studi” (ad oggi in fase di elaborazione) verrà reso disponibile alle famiglie.

L'individuazione degli studenti partecipanti alla sperimentazione

Dovendo garantire il medesimo profilo di uscita dei percorsi quinquennali, la sperimentazione 4+2 si profila sicuramente come un percorso impegnativo, destinato agli allievi/e in grado di dimostrare una propensione allo studio medio/alta ed insieme una buona attitudine verso le competenze tecnico-pratiche.

Proprio per questo, l'accesso al percorso sarà a numero chiuso, secondo una graduatoria stabilita in base ai criteri specificati nel “Piano di Studi”, comprendenti:

- i risultati della pagella del secondo anno di scuola media,
- la coerenza con il consiglio orientativo,
- l'esito di un apposito test di ingresso (da svolgersi entro il 10 gennaio dell'anno scolastico di iscrizione).

Riflessioni sulla nuova riforma degli Istituti Tecnici e Professionali del Ministro Valditara a partire dall'esperienza dell'istituto pavoniano "Artigianelli per le arti grafiche" di Trento

Erik Gadotti

Dirigente Istituto pavoniano Artigianelli di Trento

Gabriela Rodriguez

Coordinatrice didattica e responsabile dei progetti europei dell'istituto pavoniano Artigianelli

Lo scenario e le opportunità della riforma per la IeFP e il sistema formativo italiano

La riforma dell'Istruzione tecnica e professionale proposta dal ministro Valditara può rappresentare un'occasione importante per attuare una ristrutturazione sostanziale della scuola italiana che è necessaria per adeguare il sistema scolastico ai profondi cambiamenti di una società che ha subito negli ultimi 20 anni cambiamenti - antropologici, epistemici, ecologici, economici, sociopolitici - di enorme portata e a un'accelerazione sociale senza precedenti (Lévy, 1999; Rosa, 2015). Le tecnologie dell'informazione hanno giocato un ruolo importante in queste trasformazioni andando a cambiare la struttura profonda dei mondi lavorativi. Ad essere diffuso su larga scala nei Paesi occidentali è un lavoro 'immateriale' di tipo cognitivo, che richiede una formazione preliminare e un apprendimento continuo, e implica una marcata componente relazionale, indispensabile per l'elaborazione del sapere applicato. Intelligenza, autonomia, creatività, introspezione risultano valorizzate all'interno di un'esperienza lavorativa vissuta - fisica, cognitiva, emotiva, relazionale - che costituisce il 'capitale umano' delle imprese (Gorz, 2003; Faitini, 2016).

Per riuscire a gestire questi cambiamenti, le persone devono possedere competenze *soft* di tipo cognitivo, emotivo e relazionale con parti-

colare attenzione alla capacità di risolvere problemi e di guidare i processi di innovazione e di cambiamento. Queste competenze sono ad oggi necessarie per gestire anche le dimensioni più personali e relazionale dell'individuo.

Questo mondo, guidato dai paradigmi della complessità, è poco sintonico con una scuola tradizionale che si fonda su un approccio lineare e deterministico e su un'impostazione organizzativa di tipo Taylorista. Impostazione utile e importante in un periodo nel quale era necessario trasmettere un sapere standardizzato a una grande quantità di persone, ma del tutto inadeguato per sviluppare il potenziale individuale e far crescere nello studente quelle competenze sopra evidenziate.

La riforma della scuola si colloca all'interno di questa riflessione. Complessità, non linearità, visione integrata della persona, superamento della distinzione tra corpo e mente, sapere integrato e sistemico sono i concetti chiave che identificano le grandi direzioni da percorrere.

Posta in questi termini la riflessione proposta potrebbe apparire una speculazione astratta sui grandi sistemi antropologici psicologici e sociali, ma in realtà non è così. È proprio nelle pieghe di questi concetti che si nasconde la chiave di volta per una rivoluzione, forse non troppo difficile, del sistema e per questo scopo il concetto della non linearità è forse quello che aiuta meglio a capire la strada da percorrere.

Le novità della riforma e l'esigenza di un nuovo paradigma formativo

Torniamo un attimo alla riforma proposta. Tra le novità più importanti ricordiamo il passaggio degli Istituti Tecnici a 4 anni, la creazione di ecosistemi che integrano l'istruzione secondaria e terziaria accademica e non accademica, la centralità del percorso di apprendimento dello studente, la collaborazione strutturata con il mondo delle imprese.

Si configura uno scenario nel quale si amplia la comunità educativa e formativa nel quale lo studente è inserito che non è più costituita da una sola realtà, la scuola, ma da una rete di realtà che offrono allo studente la possibilità di costruirsi, in un tempo più breve, un proprio percorso formativo e professionale superando il dualismo formazione - lavoro, scuola - azienda. Lo studente ha la possibilità di costruirsi il proprio percorso personalizzato rispondendo alle sue esigenze formative, ai suoi sogni, alle sue aspirazioni. Le imprese non possono che trarne un grande vantaggio. Avere giovani più connessi con il tessuto imprenditoriale aumenta l'opportunità di "fit" tra domanda e offerta e il sostegno all'innovazione dei "campus" non può che favorire lo sviluppo e la competitività del tessuto produttivo.

In questo senso le parole del ministro Valditara sono profondamente vere: *"È una riforma che offre straordinarie opportunità ai nostri giovani, consentendo molte più possibilità di lavoro, e con tempi di ingresso più rapidi. Serve a qualificarli in coerenza con le necessità del mondo imprenditoriale. E ciò significa anche far crescere la competitività delle imprese"*.

Perché tutto questo accada serve però un altro passaggio: la "non linearità" dei percorsi formativi; essa permette ad ogni studente di sfruttare le enormi possibilità offerte da un ecosistema fatto di istituti formativi e imprese. Ad oggi invece, l'impostazione tradizionale della scuola basata sulla classe omogenea e sulle materie risponde ad un approccio "taylorista" dell'apprendimento che non permette di realizzare quanto auspicato dalla riforma.

La "non linearità" dei percorsi formativi richiede anche una struttura organizzativa altrettanto "non lineare", come dimostrano ad esempio le esperienze del Nord Europa; non a caso, esse si basano su un'impostazione modulare della didattica e sulla possibilità per ogni studente di scegliere il proprio percorso risultano più adatte per sfruttare le potenzialità offerte dal nuovo sistema.

L'esperienza del CFP "Artigianelli" verso un modello didattico e organizzativo "non lineare"

Secondo noi, non serve tuttavia andare fuori dall'Italia per trovare esperienze che hanno superato il modello tradizionale. Una di queste è stata sviluppata attraverso un disegno di ricerca del dipartimento di psicologia e scienze cognitive dell'Università di Trento, in collaborazione con l'Istituto Artigianelli per le Arti Grafiche di Trento.

Dal 2009 l'Istituto Artigianelli¹ lavora in sinergia con il Laboratorio di Osservazione, Diagnosi e Formazione (ODFLab) del Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive (DiPSCo) dell'Università degli Studi di Trento², per la costruzione di un nuovo modello di scuola capace di rispondere alle esigenze formative delle nuove generazioni, alle necessità espresse dalle aziende di essere supportate nel percorso di innovazione e alle esigenze di trovare nuove modalità con le quali gestire la ricerca applicata specifica del settore della grafica, della comunicazione e del design (Faitini et al, 2019). Il progetto era inizialmente nato per supportare i percorsi di ragazzi affetti da disturbi del neurosviluppo. Tuttavia, esso si è dimostrato estremamente efficace anche per sviluppare il potenziale cognitivo, emotivo e relazionale di tutti gli studenti dell'Istituto, nonché per supportare le aziende nel percorso di innovazione.

Alla base del modello ci sono quattro principali concetti:

1. *La logica ecosistemica*: che ha portato alla costruzione di una rete strutturata di realtà

¹ <https://www.artigianelli.tn.it/>

² [https://odflab.unitn.it- https://www.cogsci.unitn.it/](https://odflab.unitn.it-https://www.cogsci.unitn.it/)

formative, aziendali, di ricerca e universitarie che lavorano assieme per offrire agli studenti percorsi formativi personalizzati.

2. *Il superamento delle classi omogenee e delle materie.* Il modello adottato dall'Istituto prevede il superamento delle materie disciplinari in favore di un sistema a moduli e il superamento della classe omogenea.
3. *Il passaggio a una didattica basata sull'interazione con il reale e orientata a insegnare il problem solving complesso.* La didattica dell'istituto è principalmente orientata a insegnare agli studenti le soft skills con particolare attenzione alla capacità di risoluzione dei problemi attraverso l'utilizzo di tecniche strutturate di design.
4. *La sinergia tra il sistema universitario e i percorsi ITS.*

All'interno di questo contesto, lo studente ha la possibilità di costruirsi un proprio percorso personalizzato, sfruttando le possibilità offerte dalle diverse realtà dell'ecosistema.

A nostro parere, il passaggio dal modello "lineare" delle classi omogenee al sistema "non lineare" dei corsi permette di risolvere anche il grande problema della compattazione del curriculum dei 5 anni in 4 anni, che si rende necessario se si rimane nella logica della semplice linearità.

Nella logica della complessità da noi assunta, infatti, è il sistema dei corsi nel suo insieme che garantisce il raggiungimento del titolo in 4 anni, senza vincolare lo studente che viene lasciato libero di costruire il proprio percorso. Nella nostra visione, pertanto, uno studente potrà svolgere i corsi necessari per sostenere il diploma di stato in 4 anni, mentre un altro potrà impiegare più tempo. All'interno di questo nuovo modo di pensare la scuola, viene salvaguardata la logica del sistema ma, al tempo stesso, viene salvaguardata l'individualità della persona.

Cambiando i paradigmi con i quali si legge e si interpreta la realtà, si può ricucire così la frattura tra il sistema e la persona.

Il parere di Guido Carlo Torrielli¹

Presidente della Rete ITS Italia,
l'associazione che raccoglie le Fondazioni ITS Academy

Come Fondazioni ITS quale è il vostro giudizio sul Ddl 924 (4+2) e in particolare circa la sperimentazione della nuova filiera tecnologico-professionale che partirà a settembre 2024?

Il progetto del Ministero va nella direzione giusta, cioè di allineamento all'Europa. Viene riconosciuto un ruolo importante agli ITS che però restano liberi di partecipare ai campus. Sicuramente il 4+2 rappresenta un'opportunità per le nostre Fondazioni, in quanto può essere un bacino potenziale di reclutamento dei nostri allievi, ma alla fine decideranno comunque le aziende che devono avere ragazzi ben preparati.

Sul piano pratico, vedremo intanto come andrà il primo incontro con le scuole che hanno aderito, organizzato dal Ministero (il 23 maggio, ndr). Certamente c'è una situazione fortemente differenziata sul piano territoriale: in alcune regioni vediamo una buona convergenza istituzionale (tra Stato e Regioni), in altre meno, e questo è confermato anche dai dati di adesione delle scuole.

Dal vostro osservatorio, come è stato finora recepito il Ddl dalle imprese?

Positivamente mi pare. Confindustria ad esempio ha mostrato grande interesse verso questa sperimentazione. Le imprese tuttavia devono impegnarsi e investire (tempo e soldi) per gestire delle partnership efficaci; non sempre però hanno le condizioni necessarie per farlo. Come ho ribadito in altre occasioni (intervista a "Tutto ITS Academy", ndr) molte grandi imprese, attraverso le loro Academy, prendono i ragazzi dal mondo della scuola e li inseriscono formandoli direttamente. Ma siccome il tessuto italiano è fatto di piccole

imprese, che non hanno Academy, noi ITS possiamo essere le Academy di queste piccole e medie imprese.

Molte Fondazioni sono già state coinvolte nelle reti previste dalla sperimentazione. Come state procedendo e/o come pensate di contribuire alla fase di progettazione?

Non ho ancora un ritorno diretto e analitico da parte di queste Fondazioni su quello che avviene sul campo. Sappiamo però che entreranno in gioco più direttamente tra quattro anni, ma dobbiamo esserci fin dall'inizio. Va detto tuttavia che le Fondazioni hanno in questo momento ben altre priorità e problemi da affrontare, collegati all'implementazione (molto complessa ed impegnativa) dei provvedimenti attuativi della legge di riforma n. 99 del 2022.

Ho saputo che alcune delle vostre Fondazioni hanno espresso delle perplessità sulla partecipazione ai percorsi di filiera da parte degli allievi diplomati nei percorsi di IeFP. Come vedete il ruolo della formazione professionale nella nuova filiera? Che cosa dovrebbero fare gli Enti di formazione professionale (e le Regioni) per favorire e sostenere la costituzione delle reti e dei campus previsti?

Io penso che ci sia spazio per tutti i soggetti formativi. Credo però che sia stato un errore concedere così poco tempo alla formazione delle reti per la sperimentazione. Inoltre sarebbe stato meglio aprire anche ai licei. È indubbio, infatti, che oggi è in atto una forte selezione dei talenti, quindi i CFP ne devono tener conto. Non escludo che in futuro possano nascere degli istituti tecnologici di qualità specificamente rivolti ai profili professionali di livello 4 EQF, oggi molto richiesti dalle imprese.

¹ Questa breve intervista è stata condotta il 16.5.2024. Ne riportiamo una sintesi, curata da Arduino Salatin.

L'innovazione delle pratiche formative nel percorso di Istruzione e Formazione Professionale: un percorso di ricerca-formazione

Un progetto con l'Università di Bologna.

ELENA LUPPI, CHIARA OSTUNI¹

Introduzione

In una società in costante evoluzione, l'adattamento ai cambiamenti rappresenta una delle sfide principali, specialmente per il mondo della formazione². La pandemia da Covid-19 e il processo di digitalizzazione³ hanno radicalmente trasformato i contesti educativi, richiedendo nuove competenze e conoscenze ai suoi professionisti⁴. Per affrontare questo scenario, diventa cruciale sviluppare pratiche e saperi legati alla riflessività nella pratica didattica, in modo che le azioni intraprese nascano da un processo che parte dall'analisi del contesto e del fabbisogno e che, secondo una circolarità che è quella della ricerca, portino a fare scelte didattiche sotto forma di ipotesi, da verificare o falsificare attraverso la valutazione, soprattutto nella sua valenza formativa. L'obiettivo è promuovere un cambiamento che sia in linea con le esigenze sociali ed educative emergenti, attraverso un processo di trasformazione e innovazione del contesto formativo. Un esempio concreto di questo approccio è il progetto condotto presso il Centro di Formazione Professionale (CFP) di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) di CNOS (Centro Nazionale Opere Salesiane) di Bologna. Questo progetto ha avuto inizio con l'analisi del contesto educativo-formativo dell'ente ospitante attraverso una serie di *focus group*, interviste e osservazioni che hanno consentito di individuare bisogni, problemi, punti di forza e aree di miglioramento

¹ Università di Bologna, Dipartimento di scienze dell'educazione "G.M. Bertin".

² BIASIN C. e MARIN V., *Pandemia e mondo del lavoro: sostenere la ripresa attraverso la formazione*. Form@re - Open Journal per la formazione in rete, 21(3) 2021, pp. 312-327. <https://doi.org/10.36253/form-10282>.

³ CEDEFOP. *Empowering teachers and trainers to manage change*. Cedefop briefing note. 2022 Retrieved from <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/9177#group-details>.

⁴ CEDEFOP. *Empowering teachers and trainers to manage change*. Cedefop briefing note. 2022 Retrieved from <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/9177#group-details>.

all'interno del contesto stesso. L'analisi dei dati ha evidenziato questioni rilevanti relative alla comunicazione, alla collaborazione e alla relazione docente/tutor-studente, mettendo in luce l'importanza del momento dell'accoglienza del gruppo classe. Successivamente, in collaborazione con le figure professionali coinvolte, è stata progettata una formazione docenti mirata a rispondere ai fabbisogni formativi emersi, promuovendo in loro quella stessa circolarità di riflessività che parte dall'analisi del problema come base per la progettazione e che fa leva sulla valutazione formativa come strumento di costruzione e decostruzione di risposte efficaci.

1. “Innovazione” nel contesto formativo-educativo della IeFP

Il termine “innovazione” nel contesto formativo dell'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) si riferisce alla creazione e all'adozione di diversi approcci, metodologie e pratiche volte a migliorare e trasformare il contesto stesso. Si tratta di un processo che richiede il costante aggiornamento dei docenti su competenze professionali, trasversali e sull'adozione di metodologie per l'innovazione della didattica⁵.

La progettazione ed erogazione di una didattica improntata all'innovazione intesa come processo che accompagna le azioni formative e le adatta al contesto è fondamentale per affrontare le richieste e il fabbisogno dei gruppi classe⁶. Per fronteggiare queste sfide è necessario attivare nei docenti un processo di consapevolezza rispetto alle caratteristiche e potenzialità di allievi e allieve, alle competenze da promuovere, alle strategie didattiche che possono essere proposte e agli strumenti valutativi che supportano tutto questo processo⁷. In aggiunta a tutto questo è fondamentale promuovere solide basi metodologiche, affinché i/le docenti possano orientarsi nella progettazione in modo attivo e costruttivo, siano sempre capaci di rendere espliciti agli allievi gli obiettivi da

⁵ FOSCHI L.C. 2021. *Teachers' Continuous Professional Development in Italy: an analysis of the results of the Teaching and Learning International Survey TALIS*. Italian Journal of Educational Research. XIV (27): 52-64. DOI: <https://doi.org/10.7346/sird-022021-p.52>.

⁶ HATTIE J. 2016. *Apprendimento visibile, insegnamento efficace: Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*. Erikson.

⁷ ANGOTTI R. e FONZO C. 2022. *Teachers and trainers in a changing world – Italy: Building up competences for inclusive, green and digitalised vocational education and training (VET)*. Cedefop ReferNet thematic perspectives series. Luxembourg: Publications Office. Cedefop research paper, No 86. Retrieved from: <http://data.europa.eu/doi/10.2801/53769>.

perseguire e i metodi per farlo, al fine di promuovere costante consapevolezza nel processo formativo⁸.

L'analisi del fabbisogno formativo si pone come strumento necessario nel tracciare un percorso di innovazione didattica, partendo da punti di forza e criticità individuati dalle figure professionali protagoniste dell'agire educativo-formativo.

2. Scelte metodologiche e procedurali

Al fine di investigare e analizzare le esigenze formative delle figure professionali coinvolte nell'ambito educativo-formativo del percorso di IeFP presso l'Istituto CNOS di Bologna, è stata realizzata un'analisi del fabbisogno intesa a sondare le strategie didattiche adoperate e proposte dai docenti, nonché esaminare l'efficacia della conduzione delle lezioni e degli strumenti pedagogici proposti. Il percorso è stato caratterizzato da una prima fase esplorativa, volta a ottenere una comprensione approfondita del contesto educativo e delle prospettive delle figure coinvolte e una seconda fase di intervento⁹.

Durante la fase di esplorazione, sono stati utilizzati diversi strumenti qualitativi e quantitativi¹⁰. Inizialmente, durante le osservazioni nel contesto classe, sono stati impiegati il diario di bordo e una griglia di osservazione sistematica, entrambi finalizzati a esaminare le strategie didattiche, gli strumenti proposti, la gestione della classe, l'uso del tempo e del linguaggio, l'approccio valutativo adottato e le interazioni con gli altri professionisti coinvolti. Sono state svolte un totale di 20 osservazioni, da due tirocinanti dell'università di Bologna del Dipartimento di Scienze dell'Educazione, all'interno dei differenti profili presenti nella scuola: meccanico e grafico. I docenti da osservare sono stati selezionati secondo il profilo di appartenenza e la tipologia di lezione presentata (frontale o laboratoriale). Con lo scopo di continuare ad analizzare il fabbisogno formativo dell'Ente di Formazione Professionale, sono stati successivamente intervistati quattro docenti, di cui due del profilo grafico e due del profilo meccanico. Le interviste semi strutturate avevano lo scopo di rilevare aspetti relazionali docente-discente, le strategie didattiche, la collaborazione e cooperazione tra le differenti figure professionali coinvolte nell'azione educativa, i punti di forza, e le criticità.

⁸ BONAIUTI G., CALVANI A., RANIERI M., *Fondamenti di didattica: Teoria e prassi dei dispositivi formativi*. 11a edizione, Manuali universitari. Carrocci Editori, 2016.

⁹ CORBETTA P., *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Mulino, 2014.

¹⁰ Ibidem.

In un secondo momento, sono stati svolti due focus group, da cinque ore l'uno, sviluppatasi in due giornate differenti e che hanno previsto il coinvolgimento di tutti i tutor, docenti della scuola ($n=16$) e della direttrice.¹¹ Nella fase di intervento, sono stati messi a punto un questionario ex ante e uno ex post¹². Oltre a valutare l'efficacia della stessa, erano finalizzati a raccogliere alcune informazioni rispetto allo stile didattico dei docenti/tutor, al loro approccio alla risoluzione dei problemi in classe, alle loro opinioni sulla progettazione didattica e alle convinzioni¹³ relative alla collegialità (rapporti con i colleghi, col proprio team, ecc.), così come all'importanza attribuita ad alcune imprescindibili dimensioni della didattica, e della progettazione. Tenendo conto del fabbisogno formativo, l'obiettivo è stato quello di impostare la formazione sulla base di quanto emerso, fornendo elementi teorici e strumenti pratici che potessero rispondere alle necessità didattiche del contesto e di verificarne l'esito attraverso i questionari¹⁴.

3. L'analisi del fabbisogno formativo presso CNOS

L'analisi tematica¹⁵ dei dati raccolti, ha messo in evidenza delle criticità e dei punti di forza del contesto: strumenti e metodologie, il rapporto docente-discente, la fase dell'accoglienza e dell'orientamento e il ruolo del cortile.

In prima analisi, le osservazioni all'interno del contesto classe, si sono focalizzate sulle proposte didattiche dei docenti. È stato riscontrato un maggiore utilizzo di strumenti quali piattaforme online e proiettore, rispetto all'utilizzo della lavagna, nonché una continuità tra la lezione frontale e laboratoriale, quindi, la messa in pratica durante il laboratorio di quanto è stato precedentemente discusso in classe. I docenti mostrano, invece, una maggiore difficoltà di intervento sulla gestione del gruppo classe nei momenti di confusione, aspetto riscontrato anche dall'analisi delle interviste e dei focus group.

Secondo le dichiarazioni degli insegnanti intervistati, la gestione del comportamento degli studenti emerge come una sfida centrale. I docenti sottolineano come nelle classi del percorso di IeFP ritroviamo *“ragazzi che provengono da percorsi interrotti, fallimenti e con scarsi risultati scolastici. Quindi si può dire che generalmente il background scolastico è negativo e che spesso adottano un*

¹¹ TRINCHERO R., *Manuale di ricerca educativa*, Milano, Franco Angeli, 2002.

¹² TRINCHERO R. e ROBASTO D., *I mixed Methods nella ricerca educativa*, Mondadori Università, 2019.

¹³ CORBETTA P., *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Mulino, 2014.

¹⁴ ZAMMUNER V.L., *Tecniche dell'intervista e del questionario*, Il Mulino, 2020.

¹⁵ CLARKE V. e BRAUN V., *Thematic analysis: a practical guide*, SAGE, 2022.

atteggiamento di sfiducia e difesa nei confronti della figura dell'adulto". Questo aspetto viene identificato, dai docenti, come una criticità spesso legata alla necessità di dover rimotivare questi allievi allo studio. Allo stesso tempo i docenti, affermano che *"le potenzialità mostrate da questo problema possono essere relative a un nuovo inizio, a un nuovo spazio, alla possibilità di potersi rimettere in gioco e a ricostruire insieme un percorso"* riconoscendo l'importanza della fase di accoglienza e orientamento, come momenti critici per la creazione di una solida base per la relazione docente-studente, essenziale per il successo a lungo termine dei discenti¹⁶.

Un altro aspetto fondamentale della pedagogia dei salesiani, riconosciuto come punto di forza dalle figure professionali protagoniste dell'azione formativa, è il ruolo del cortile come spazio vitale per la costruzione di una relazione di fiducia tra gli studenti e tra studenti e figure educative. Tuttavia, le figure professionali dichiarano che la transizione dal cortile all'aula rappresenta un momento critico, richiedendo una strategia flessibile che tenga conto dell'autonomia dei docenti.

In aggiunta a questi dati, i risultati dell'analisi dei questionari somministrati prima del percorso di formazione, evidenziano diversi punti chiave: le convinzioni relative a una didattica efficace e di qualità, le convinzioni sulla progettazione didattica, sulla gestione dei momenti di criticità riscontrati in classe e sulla percezione della collegialità. Tuttavia, è importante sottolineare che, in questo articolo, è stata effettuata una selezione dei dati condivisi considerando la rilevanza degli stessi in relazione al contesto e con l'obiettivo di riportare uno specchio della percezione dell'ambiente formativo dal punto di vista dei docenti, in vista della progettazione del percorso formativo. In particolare, è utile soffermarsi su alcuni dei dati riguardanti le convinzioni relative a una didattica efficace e di qualità (fig.2) e sulla progettazione didattica (fig.3). Per una didattica efficace (fig.2), il 56,25% delle figure professionali dichiara che "equilibrare l'uso di metodologie più trasmissive con quello di metodologie più partecipative" è molto importante, così come mostrare collegamenti tra le varie discipline (68,75%) e "preparare in anticipo la struttura delle lezioni e i materiali da usare in classe" (75%). Il 50% si è dichiarato molto in accordo sull'affermazione "gli obiettivi didattici chiaramente definiti in una progettazione didattica adeguata consentono la scelta di metodologie coerenti ed efficaci" (Fig. 3). Tuttavia, emerge una criticità legata alla mancanza di tempo per la progettazione didattica reale (19% molto d'accordo, 56% abbastanza d'accordo). Prima della formazione, il 19% dei docenti si dichiara essere molto d'accordo sul fatto che

¹⁶ HATTIE J., *Apprendimento visibile, insegnamento efficace: Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*, Erikson, 2016.

una buona progettazione didattica possa essere riutilizzata per molti anni con buoni risultati e il 56% di loro abbastanza d'accordo. Il 56% dei docenti dichiara essere per niente d'accordo sull'affermazione che la progettazione didattica attinge alla libertà del docente ed è inutile chiedere che i docenti facciano riunioni per progettare collegialmente. Inoltre, il 69% dei docenti dichiara essere poco d'accordo rispondendo alla seguente affermazione: "progettare la didattica serve a ben poco: quando si va in classe gli studenti e le studentesse stravolgono ogni progetto", ma il 13% abbastanza d'accordo.

4. L'intervento formativo

A partire dall'analisi dei dati sopra presentati, sono stati progettati e realizzati cinque incontri formativi, ciascuno dalla durata di quattro ore, finalizzati a esplorare le seguenti tematiche: progettazione didattica, collaborazione e cooperazione dei docenti, strumenti didattici, relazione docenti-allievi. Il lavoro realizzato si è concentrato sull'analisi delle situazioni di criticità del contesto classe e alla condivisione di teorie volte a sottolineare l'importanza di un approccio flessibile, davanti a situazioni di complessità e capacità di riadattamento del lavoro a seconda delle esigenze del gruppo classe. In particolare, è stato proposto un approccio (fig. 1) focalizzato sul coinvolgimento attivo dei partecipanti (coordinatori/coordinatrici, tutor, insegnanti di sostegno, docenti, direzione), con l'obiettivo di promuovere processi di riflessività nella pratica. I partecipanti sono stati invitati a partire dall'analisi dei problemi e dei bisogni del contesto formativo attraverso la promozione di strategie metacognitive volte a creare consapevolezza dei punti di forza, delle criticità, delle opportunità e delle complessità presenti nell'ambiente formativo¹⁷. Questo tipo di processo di analisi è stato realizzato proponendo alle figure professionali di dividersi in gruppi eterogenei, cercando così di simulare una situazione di equipe che, attraverso l'utilizzo di vari strumenti, fossero messi nella condizione di leggere il proprio contesto cogliendone gli elementi principali in una prospettiva più ampia e prospettica. La formazione nel suo complesso ha ripercorso le principali fasi della progettazione educativa, focalizzandosi sulla collegialità, in modo che il gruppo potesse sistematizzare l'analisi di contesto, problemi e bisogni e individuare conseguentemente obiettivi da perseguire, strategie didattico-educative per raggiungerli e strumenti per valutarli. Si è trattato di un lavoro di progettazione collegiale che ha portato a un confronto e una riflessione dell'agito educativo, delle strategie didattiche proposte e dei maggiori momenti di complessità vissuti dalle figure professionali. L'analisi del contesto ha permesso al

¹⁷ SCHÖN D.A., *Il professionista riflessivo*, Bari, Dedalo, 1983.

gruppo di individuare i fabbisogni formativi. In un'ottica di co-progettazione sono stati, quindi, definiti gli obiettivi comuni e individuato l'intervento formativo, spostando il focus sulle strategie didattiche, esplorazione e condivisione di teorie pedagogiche coerenti con il contesto formativo, condivisione di strumenti e pratiche pedagogiche volte alla collaborazione tra gli studenti, al fine di raggiungere obiettivi comuni di apprendimento. Questo approccio ha permesso di esplorare tematiche relative alle strategie didattico-educativo che permettono di portare risposte in un ambiente scolastico caratterizzato da mutevolezza e imprevedibilità, che richiede da parte dei docenti un approccio improntato alla flessibilità e all'adattabilità.

CICLO DI PROGETTAZIONE



Figura 1 – Ciclo di progettazione proposto per la formazione docenti

Alla fine della formazione, è stato nuovamente somministrato il questionario, con l'obiettivo di comprendere gli effetti della formazione stessa. Dall'analisi dei dati, prendendo come riferimento il grafico relativo alle convinzioni su una didattica efficace (fig. 2), emerge che il 78% dei docenti considera molto importante preparare in anticipo la struttura delle lezioni in classe, l'89% di loro (contro il 56,25% della fase pre-formativa) dichiara di ritenere molto importante il fatto di equilibrare l'uso di metodologie più trasmissive con quello di metodologie più partecipative. Risulta cambiata anche la dichiarazione relativa all'importanza dei collegamenti tra le varie discipline con un 44% che lo ritiene molto importante e il 56% abbastanza importante. Relativamente alla progettazione didattica (fig. 3) si osserva che il 44% dei docenti dichiara di essere poco d'accordo e l'11% per niente d'accordo con l'affermazione che una buona progettazione didattica possa essere riutilizzata per molti anni con buoni risultati. Il 78% dei docenti dichiara essere "per niente d'accordo" sull'affermazione che

la progettazione didattica attiene alla libertà del docente ed è inutile chiedere che i docenti facciano riunioni per progettare collegialmente. Il 67% dichiara che spesso non c'è tempo per progettare e il 71% è molto d'accordo sul fatto che solo gli obiettivi didattici chiaramente definiti in una progettazione didattica adeguata consentono la scelta di metodologie coerenti ed efficaci. Infine, il 56% si dichiara essere per niente d'accordo e il 44% poco d'accordo sul fatto che progettare la didattica serve a ben poco: quando si va in classe gli studenti e le studentesse stravolgono ogni progetto”.

Infine, nella valutazione complessiva dell'esperienza formativa, il 66% si dichiara complessivamente abbastanza soddisfatto e il 33% molto soddisfatto. Il 66% dichiara di aver appreso abbastanza/molti contenuti e strumenti utili sul proprio ruolo, e gli stessi pensano che applicheranno le conoscenze acquisite nella loro pratica professionale. Tutti consiglierebbero la partecipazione del corso ai colleghi e inoltre l'11% dichiara di aver legato di più con i colleghi grazie ai lavori di gruppo proposti nella formazione.

Per una didattica efficace/di qualità nel mio stile didattico quanto è importante per me						
	DATI PRE FORMAZIONE			DATI POST FORMAZIONE		
	poco importante	abbastanza importante	molto importante	poco importante	abbastanza importante	molto importante
Preparare in anticipo la struttura delle lezioni e i materiali da utilizzare in classe		25%	75%		22%	78%
Equilibrare l'uso di metodologie più trasmissive con quello di metodologie più partecipative		37,50%	56,25%		11%	89%
Mostrare i collegamenti tra le varie discipline	6,25%	18,75%	68,75%		56%	44%
Cogliere opportunità di progettare attività comuni con gli altri colleghi	6,25%	50%	43,75%	11%	44%	44%

Figura 2 – Confronto dei dati pre e post formazione per l'item relativo alle convinzioni sulla didattica efficace

Relativamente alla progettazione didattica, quanto sono d'accordo con le seguenti affermazioni:								
	DATI PRE FORMAZIONE				DATI POST FORMAZIONE			
	per niente d'accordo	poco d'accordo	abbastanza d'accordo	molto d'accordo	per niente d'accordo	poco d'accordo	abbastanza d'accordo	molto d'accordo
Una buona progettazione didattica possa essere riutilizzata per molti anni con buoni risultati		25%	56%	19%	11%	44%	44%	
La progettazione della didattica attiene alla libertà di insegnamento del docente: è inutile chiedere che i docenti facciano riunioni per progettare collegialmente	56%	38%	6%		78%	22%		
La progettazione didattica è una bella parola, ma spesso i docenti non hanno il tempo di progettare realmente	6%	19%	56%	19%		11%	67%	29%
Solo obiettivi didattici chiaramente definiti in una progettazione didattica adeguata consentono la scelta di metodologie coerenti ed efficaci		6%	44%	50%			44%	71%
Progettare la didattica serve a ben poco: quando si va in classe gli studenti e le studentesse stravolgono ogni progetto	19%	69%	13%		56%	44%		

Figura 3 – Confronto dei dati pre e post formazione per l'item relativo alle convinzioni sulla progettazione didattica

5. Conclusioni

Il progetto condotto presso il CFP di Istruzione e Formazione Professionale di CNOS a Bologna, vede l'esplorazione e l'analisi del fabbisogno formativo delle figure professionali coinvolte attivamente nell'agire educativo, come momento fondamentale per la co-progettazione di un intervento formativo. Si è trattato di un percorso volto a rendere i formatori parte attiva e consapevole del loro agito educativo, delle loro strategie didattiche, dei punti di forza e delle criticità presenti. In questo contesto, risulta fondamentale riconoscere il ruolo centrale dei formatori nel comprendere le esigenze e i fabbisogni degli studenti. Tale comprensione può trovare spazio nelle proposte didattiche che nascono dalle inconsapevolezze dei formatori e rispecchiano i bisogni del gruppo classe e dei docenti stessi. Tra i limiti

riscontrati va certamente menzionato il rischio di 'soggettività' nell'identificazione del fabbisogno formativo da parte delle figure professionali stesse, poiché la riflessione attuata riguarda la loro pratica formativa.¹⁸ Si tratta di un aspetto in parte mitigato dalle osservazioni svolte nel contesto classe da due differenti tirocinanti dell'Università di Bologna e dal coinvolgimento di differenti profili professionali che hanno apportato ulteriori punti di vista stimolando la fase di esplorazione. Inoltre, prendendo in esame i dati che sono stati raccolti, un elemento limite è la gestione del tempo da parte dei docenti nel creare, durante l'anno scolastico, momenti di condivisione e riflessione tra colleghi e quindi la possibilità di bilanciare le responsabilità didattiche con i momenti di progettazione didattica. Sarebbe interessante, inoltre, prevedere ulteriori momenti di rilevazione che permettano di raccogliere informazioni sulle opinioni degli studenti e delle studentesse rispetto alle strategie didattiche adottate, per aggiungere elementi che contribuiscano a promuovere un percorso di trasformazione e innovazione del contesto.

Bibliografia

- ANGOTTI R., FONZO C., *Teachers and trainers in a changing world – Italy: Building up competences for inclusive, green and digitalised vocational education and training (VET)*. Cedefop ReferNet thematic perspectives series. Luxembourg, Publications Office, Cedefop research paper, No 86., 2022. Retrieved from: <http://data.europa.eu/doi/10.2801/53769>
- BIASIN C., MARIN V., *Pandemia e mondo del lavoro: sostenere la ripresa attraverso la formazione*. Form@re - Open Journal per la formazione in rete, 2021, 21(3), pp. 312-327. <https://doi.org/10.36253/form-10282>
- BONAIUTI G., CALVANI A., RANIERI M., *Fondamenti di didattica: Teoria e prassi dei dispositivi formativi*. 11a edizione, Manuali universitari, Carrocci Editori, 2016.
- CEDEFOP. *Empowering teachers and trainers to manage change*. Cedefop briefing note, 2022. Retrieved from <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/9177#group-details>
- CLARKE V., BRAUN V., *Thematic analysis: a practical guide*. SAGE, 2022.
- CORBETTA P., *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Mulino, 2014.
- FOSCHI L.C., *Teachers' Continuous Professional Development in Italy: an analysis of the results of the Teaching and Learning International Survey TALIS*. Italian Journal of Educational Research. XIV (27), 2021, pp. 52-64. DOI: <https://doi10.7346/sird-022021-p52>.
- HATTIE, John. 2016. *Apprendimento visibile, insegnamento efficace: Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*. Erikson.
- NIGRIS E., CARDARELLO R., LOSITO B., VANNINI I., *Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI*. Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education, 2020. DOI: 10.32076/RA12210
- SCHÖN D.A., *Il professionista riflessivo*, Bari, Dedalo, 1983.
- TRINCHERO R., *Manuale di ricerca educativa*, Milano, Franco Angeli, 2002.
- TRINCHERO R., ROBASTO D., *I mixed Methods nella ricerca educativa*, Mondadori Università, 2019.
- ZAMMUNER V.L., *Tecniche dell'intervista e del questionario*, Il Mulino, 2020.

¹⁸ NIGRIS E., CARDARELLO R., LOSITO B., VANNINI I., 2020. *Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI*. Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education DOI: 10.32076/RA12210.

Il monitoraggio della “Tenuta Formativa” della Federazione CNOS-FAP¹

MIRKO VECCHIARELLI²

La dispersione formativa è un fenomeno complesso, che si manifesta, spesso, come risultante di una combinazione di fattori diversi: individuali, di provenienza, di contesto. Ed è un fenomeno che ha un impatto importante non solo sui percorsi, le scelte e la qualità di vita dell'individuo, ma anche sul capitale sociale e culturale del Paese in cui egli vive. Evidenze empiriche dimostrano come e quanto le azioni di prevenzione e contrasto alla dispersione formativa favoriscono da un lato il miglioramento dei percorsi di vita dei singoli, dall'altro la promozione di condizioni per il progresso culturale ed economico del contesto sociale. In tale quadro, il sotto-sistema della Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), oltre a formare in primo luogo lavoratori della conoscenza dotati di competenze spendibili nel mondo del lavoro, assolve anche ad una funzione di contrasto alla dispersione scolastica e formativa, alla marginalità sociale e alla precarietà socio-economica e lavorativa. Garantire il successo formativo per tutti e per ciascuno resta allora obiettivo prioritario.

Indagare le condizioni che facilitano, o, all'opposto, ostacolano il successo formativo, significa possedere dati e strumenti utili per migliorare sistemi, ambienti e percorsi formativi dai quali nasce e si sviluppa il progresso umano, civile ed economico di un paese.

In tale direzione, la Federazione CNOS-FAP da anni realizza un monitoraggio sul “successo formativo”, laddove si vanno ad intervistare allievi che, a distanza di un anno dal conseguimento di una qualifica o di un diploma professionale, possono essere nella condizione di successo o insuccesso formativo. In particolare, il monitoraggio analizza un ampio spettro di “condizioni”: la valutazione dell'esperienza vissuta dal giovane; la sua capacità di declinare la qualifica e il diploma professionale come occasioni di occupazione o di crescita professionale; la situazione di sofferenza, nonostante i risultati raggiunti; le attese; i suoi progetti di vita. Nel 2020, dopo 10 anni di monitoraggi annuali, per la prima volta, la Sede Nazionale

¹ Il presente articolo è un estratto, rielaborato, del più ampio Dossier di Monitoraggio della Tenuta Formativa della Federazione CNOS-FAP.

² Docente di Pedagogia Interculturale presso l'Università Sapienza di Roma.

della Federazione CNOS-FAP ha ritenuto opportuno intervistare gli allievi a tre anni dal conseguimento del titolo, con l'obiettivo di completare l'orizzonte del monitoraggio. L'attenzione posta sul "successo formativo" dei percorsi comprende il percorso di vita di una persona, anche oltre l'esperienza formativa, rispetto alla sua capacità di realizzarsi. I risultati del monitoraggio sono positivi. Come riportato nelle conclusioni: «[...] la formula salesiana dei CFP ha dato a molti una prospettiva diversa, che ha permesso loro di valutare, sempre più, il percorso formativo come un qualcosa che si riverbera positivamente nella loro esistenza, nella loro vita professionale e/o nella prosecuzione dei loro studi»³.

Gli studi, i rapporti di monitoraggio e l'esperienza della Federazione CNOS-FAP nel settore della Formazione Professionale evidenziano con nettezza il valore educativo del lavoro e la rilevanza del successo formativo nella costruzione di destini personali e professionali dotati di senso. Per tale ragione, si è ritenuto opportuno avviare una indagine conoscitiva sulla "tenuta formativa" intesa quale azione, fatto, modo e capacità di garantire il successo formativo, per tutti e per ciascuno, dei Centri di Formazione Professionale della Federazione CNOS-FAP. Individuare e interpretare le variabili e i fattori che determinano maggiormente l'insorgere del fenomeno della dispersione formativa, soprattutto in era di emergenza sanitaria, permette infatti una quantificazione del fenomeno, favorendo adeguate proposte di intervento per il miglioramento continuo dell'offerta formativa.

1. Le caratteristiche dell'indagine

Il monitoraggio sulla Tenuta Formativa della Federazione CNOS-FAP realizzata su base nazionale, ha avuto il proposito di monitorare i percorsi e gli esiti formativi dei giovani iscritti ai corsi IeFP dei Centri di Formazione Professionale della Federazione CNOS-FAP e, di conseguenza, quantificare la Tenuta Formativa all'interno dei Centri di Formazione Professionale della Federazione CNOS-FAP.

Per il raggiungimento degli obiettivi sopra esposti, nel corso dell'anno 2022 sono state realizzate le seguenti azioni:

³ Per memoria si richiamano i seguenti report: Fonte ISFOL/INAPP: ISFOL, *Gli esiti formativi e occupazionali dei percorsi triennali*, 22 giugno 2011; ISFOL, *Occupati nella formazione. Seconda indagine nazionale sugli esiti occupazionali dei qualificati nei percorsi IeFP*, settembre 2013; ISFOL, *Rapporto sul sistema IeFP*, settembre 2015; INAPP, *Formarsi per il lavoro: gli occupati dei percorsi IFTS e IeFP*, aprile 2020. Fonte Federazione CNOS-FAP: Federazione CNOS-FAP, *Follow-up della transizione al lavoro degli allievi dei corsi triennali sperimentali di FP*, 2007; Federazione CNOS-FAP, *Accompagnamento al lavoro degli allievi qualificati nei percorsi triennali del diritto-dovere Linee guida e raccolta di buone pratiche per svolgere le attività*, 2008; Federazione CNOS-FAP, *Dossier Successo Formativo 2020. A tre anni dal conseguimento del titolo. Anno formativo di riferimento 2016-17*, gennaio 2021.

- studio e analisi del tipo di informazioni che si intendevano rilevare in relazione al contesto e agli obiettivi del monitoraggio;
- elaborazione dello strumento di rilevazione per la registrazione della posizione di ogni singolo allievo all'interno del percorso formativo (la procedura di archiviazione dei dati ha previsto aggiornamenti successivi nel corso dell'anno formativo);
- validazione dello strumento di rilevazione attraverso la somministrazione ad un campione casuale di direttori delle segreterie dei CFP della Federazione CNOS-FAP;
- ideazione e realizzazione di un video tutorial per la presentazione dello strumento e le istruzioni da seguire in fase di raccolta dei dati;
- invio dello strumento di rilevazione ai direttori delle segreterie dei CFP della Federazione CNOS-FAP per la raccolta dei dati;
- costruzione del *codebook* e della matrice di dati;
- analisi statistica delle relazioni fra variabili;
- elaborazione del rapporto di ricerca.

Lo strumento di rilevazione per la raccolta dei dati è stato somministrato su base nazionale ai direttori delle segreterie dei CFP della Federazione CNOS-FAP. Tale strumento è costituito da alcune variabili relative agli allievi iscritti, al momento della rilevazione al primo, secondo, terzo e quarto anno dei differenti corsi formativi. In particolare:

- ✓ Nome;
- ✓ Codice Fiscale;
- ✓ Sesso;
- ✓ Et ;
- ✓ Non italiano;
- ✓ Provenienza;
- ✓ Subentro;
- ✓ Ritirato;
- ✓ Ammesso all'esame
- ✓ Non ammesso all'esame;
- ✓ Idoneo;
- ✓ Non Idoneo;
- ✓ Data ritiro;
- ✓ Ritirato in avvio;
- ✓ Ritirato durante l'anno;
- ✓ Frequenta altro CFP;
- ✓ Rientrato a scuola;
- ✓ Lavora;

- ✓ Neet;
- ✓ Persi i contatti;
- ✓ Apprendista;
- ✓ Esito finale promosso;
- ✓ Esito finale bocciato;
- ✓ Esito finale ritirato.

Le informazioni raccolte sono state elaborate introducendo quattro macrocategorie che disegnano l'esito del percorso:

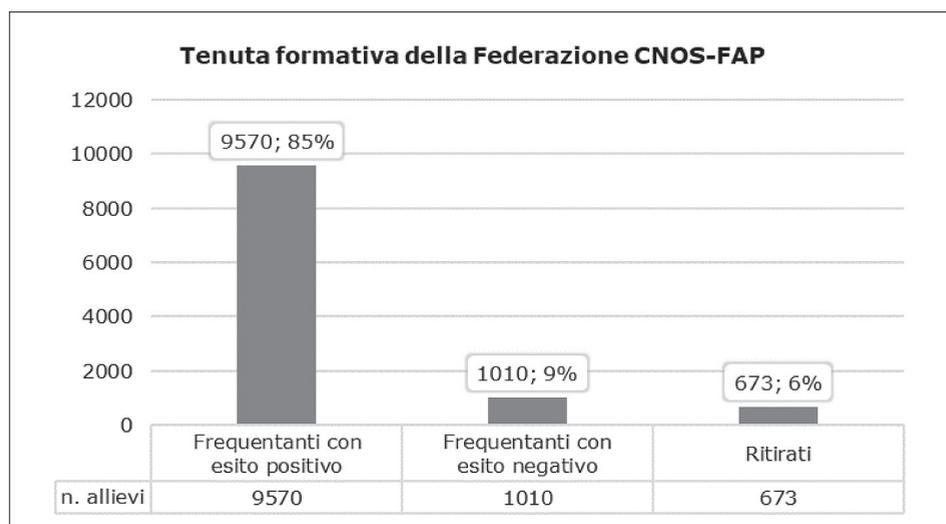
- **i frequentanti con esito positivo** che risultano essere iscritti all'intervento o che sono giunti a conclusione dell'intervento ottenendo l'idoneità;
- **i frequentanti con esito negativo**, sono coloro che pur avendo seguito il corso non sono stati ammessi agli esami oppure non hanno ottenuto l'idoneità;
- **i ritirati** ovvero i ragazzi che si sono ritirati all'avvio o durante il corso o che non si sono presentati all'esame finale;
- **i percorsi successivi alla dispersione** formativa (transizioni) ovvero il riorientamento ("frequenza altro CFP"; "rientro a scuola"), mondo del lavoro ("lavora"; "apprendista"), neet ("NEET"), ragazzi di cui non si ha più notizia ("persi i contatti").

Definite le quattro macrocategorie di cui sopra, si è andati a leggere la quota dei promossi; l'incidenza dei dispersi ("ritirato", "non ammesso all'esame", "non idoneo"); coloro che hanno lasciato il corso all'avvio, durante o prima dell'esame finale ("ritiro in avvio", "ritiro durante l'anno"). I dati sono stati successivamente disaggregati in base alle distinte tipologie di CFP, con specifico riferimento all'area geografica dei CFP e alla distribuzione per singola Regione, alla tipologia del settore. Ulteriori approfondimenti sono stati realizzati su alcune variabili di sfondo (quali età, annualità, sesso, nazionalità, precedenti percorsi formativi).

La quarta macrocategoria ha riguardato i Percorsi successivi all'abbandono dei percorsi.

2. I risultati del Monitoraggio della Tenuta Formativa su base nazionale della Federazione CNOS-FAP

Il quadro emerso dal primo monitoraggio sulla Tenuta Formativa si presta a molteplici letture e interpretazioni. Il dato complessivo evidenzia che su un totale di 11.253 allievi oggetto di monitoraggio, i frequentanti con esito positivo sono 9.570 (85%); i frequentanti con esito negativo sono 1.010 (9%); i ritirati sono 673 (6%).



Come evidenziano i dati riportati nella figura di cui sopra, se, da una parte, la Tenuta Formativa della Federazione CNOS-FAP presenta un ventaglio di contesti differenti per caratteristiche⁴ che superano per alcune realtà geografiche e settori formativi la soglia del 90% di esiti positivi, dall'altra, alcuni dei dati rilevati sembrano per certi versi seguire il dato nazionale sulla dispersione scolastica, sia implicita che esplicita. È questo, in primo luogo, il caso dei divari territoriali emersi, in termini di Tenuta Formativa, tra le diverse aree geografiche. In particolare, se al Nord i frequentanti con esito negativo sono l'8%, al Centro il dato statistico aumenta di tre punti percentuali fino a raggiungere il 12%. Al Sud, si registra la quota più alta dei frequentanti con esito negativo, con un dato che sfiora il 18%. Nello stesso verso la quota dei ritirati: se al Nord si registra un 4,8%, al Centro aumenta al 10,3% fino a toccare quota 14,7% al Sud.

Tenuta formativa per area geografica

Area geografica	Frequentanti con esito positivo	%	Frequentanti con esito negativo	%	Ritirati	%
Nord	8078	87,3	736	8	443	4,8
Centro	1112	76,6	174	12,1	147	10,3
Sud	380	67,5	100	17,8	83	14,7
Totale complessivo	9570	85,0	1010	9,0	673	6,0

⁴ Il Dossier di monitoraggio realizzato fotografa una realtà. In questo primo livello di analisi non si è avuta la finalità di comparare singoli CFP appartenenti ai diversi contesti territoriali, troppo differenti per risorse strutturali e per tipologie di allievi.

Per quanto concerne il dato relativo ai percorsi formativi di provenienza degli iscritti ai Centri di Formazione Professionale della Federazione CNOS-FAP, emergono due aspetti: 1) più dell'80% degli iscritti al primo anno proviene dalla scuola media, una scelta dunque 'vocazionale'; 2) il 14% degli iscritti al primo anno e ancora l'11% degli iscritti al secondo e il 2% degli iscritti al terzo proviene dalla scuola superiore. Quest'ultimo dato, oltre ad evidenziare il valore della IeFP come seconda opportunità per tanti ragazzi e ragazze che altrimenti avrebbero rischiato di cadere fuori dai sistemi formativi, mette in luce una certa vivacità relativa al piano delle transizioni scolastiche. Ancora molto interessante, a tal proposito, il dato relativo alle scelte dopo il ritiro in avvio dal percorso formativo e/o durante l'anno, laddove si registra per il primo caso un 14% di allievi rientrati a scuola e un 31,4% per il secondo caso.

Considerando i risultati emersi, se li leggiamo guardando il "bicchiere mezzo pieno", il dato ci conforta nel suo risultato positivo: l'85% degli allievi frequenta con successo. Tuttavia, il nostro mestiere di educatori e formatori non può che invitarci a centrare l'attenzione anche e soprattutto sul "bicchiere mezzo vuoto", ossia su quella quota parte di allievi dei Centri di Formazione Professionale della Federazione CNOS-FAP che, seppur minoritaria, non conclude l'anno formativo con esiti positivi. È a loro, ai loro percorsi formativi e di vita che bisogna guardare per continuare a lavorare ed agire nella giusta direzione.

Quali possibili strade da discutere.

Le politiche e le misure di prevenzione e intervento contro la dispersione scolastica e formativa, implicano il supporto e richiedono la collaborazione di tutte le istituzioni e gli attori coinvolti nel sistema formativo integrato: Stato, Regioni, Enti locali, scuola, studenti, genitori, insegnanti e società civile. In questi recenti anni, gli studi e gli interventi volti alla prevenzione e al recupero della dispersione in istruzione e formazione hanno evidenziato:

1. la necessità di un approccio sistemico nell'affrontare la complessità del fenomeno;
2. il bisogno di un'ottica di raccordo interistituzionale, di connessione e integrazione tra i sistemi di istruzione, formazione e lavoro;
3. l'urgenza di porre interventi di contrasto alla dispersione su di un piano strutturale.

Condizioni irrinunciabili, queste appena citate, nel promuovere e garantire sistemi di istruzione e formazione maggiormente equi, strategie di intervento e azioni di contrasto efficaci e una minore dispersione possibile di risorse umane ed economiche.

Accanto agli aspetti di natura sistemica, vi sono quelli legati alla natura formativa dell'intervento: ricaduta sulla didattica, spinta motivazionale degli allievi verso lo studio e l'apprendimento, capacità di rafforzare nei soggetti la forma-

zione delle abilità di base e di competenze disciplinari, favorire una migliore relazione sia con i ragazzi che con le famiglie, favorire un maggiore coinvolgimento dei docenti e formatori, orientare e far acquisire agli allievi competenze spendibili nel mondo del lavoro.

In questo contesto si inserisce il Piano di Ripresa e Resilienza (PNRR) con le sue riforme per la scuola futura (Istituti tecnici e professionali, ITS, orientamento, reclutamento docenti, riorganizzazione del sistema scolastico, scuola di alta formazione per docenti e personale), con le sue linee di investimento per le infrastrutture (nuove scuole, asili nido e scuole di infanzia, mense e strutture per lo sport, messa in sicurezza, scuole 4.0), con le sue linee di investimento per le competenze (riduzione divari, ITS, didattica digitale, nuove competenze, estensione tempo pieno).

Accanto agli aspetti di natura strategica sopra evidenziati, resta sul campo l'opera quotidiana di formatori, docenti, educatori. Un lavoro che dà forma, sostanza e qualifica i differenti contesti formativi assai differenti per caratteristiche e risorse. In tale prospettiva, quali le possibili strade per i contesti della IeFP oggetto del presente monitoraggio?

Alcuni punti di discussione per la Tenuta Formativa degli allievi a rischio dispersione, tra loro intersecanti, alla luce dei dati emersi:

➤ **predisposizione di linee guida per l'analisi e il monitoraggio dei fattori predittivi della dispersione formativa.** L'intervento sposa un'ottica preventiva e mira ad intervenire sulle cause della dispersione formativa al fine di contenere il rischio che questa si manifesti. Raccogliere al primo anno di iscrizione le più rilevanti informazioni sugli *indicatori di povertà educativa* e *monitorare i percorsi degli allievi a rischio* è il principale obiettivo. In particolare, le grandezze osservabili da prendere in considerazione nel corso dell'anno formativo possono essere le seguenti: la puntualità alle lezioni; i giorni di assenza; il grado di interesse dei genitori per l'andamento scolastico dei figli; i voti nelle materie fondamentali (italiano e matematica); ecc. In questo modo è possibile agire sui fattori predittivi della dispersione formativa;

➤ **formare i formatori.** Rafforzare e strutturare l'impatto e la ricaduta formativa del patrimonio di studi, progetti, esperienze realizzate dalla Federazione Nazionale CNOS-FAP (vedi Biblioteca CNOS-FAP) sul lavoro quotidiano di educatori e formatori dei singoli Centri di Formazione Professionale della Federazione. Sperimentare su piccola scala il patrimonio di conoscenze e competenze volte a potenziare gli apprendimenti degli allievi al fine di fronteggiare le situazioni di dispersione implicita ed esplicita;

➤ **trasferimento delle prassi tra Centri di Formazione Professionale della Federazione CNOS-FAP.** Trasferire le prassi che si sono rivelate localmente efficaci nel contrastare fenomeni di insuccesso e abbandono formativo, sostanziate da strumentazione e sussidi concreti. Raccolta sistematica con cadenza

annuale di *policy*, progetti, interventi, esperienze didattiche, formali e/o informali, realizzate dai singoli Centri di Formazione Professionale della Federazione CNOS-FAP, dentro e/o fuori i CFP. Mettere a sistema la condivisione del patrimonio conoscitivo, formativo, esperienziale del lavoro quotidiano di educatori, formatori, allievi per la Tenuta Formativa;

➤ **istituzione della figura del Tutor per una pedagogia dell'inclusione e dell'operatività.** In un'ottica del *dare di più a chi ha di meno* istituire la figura del Tutor, che affianchi il percorso degli allievi a rischio dispersione, anche in virtù della realizzazione di principi e approcci che vedono: modularità dei percorsi, arricchimento dei curricula con prassi esperienziali, adozione di processi educativi personalizzati, coinvolgimento di un più ampio spettro di attori sociali (terzo settore, famiglie, servizi sociali, imprese, privato sociale, ecc.), valorizzazione di contesti e setting educativi, adozione di metodologie obiettivate all'empowerment, al coaching individuale, al rinforzo e alla motivazione su scala individuale. Rispetto a tutto questo, valorizzare la figura del Tutor per una pedagogia dell'inclusione e dell'operatività;

➤ **attivazione di percorsi per il diritto alla fruizione del patrimonio culturale.** Accanto alla funzione educativa e sociale del lavoro, fondamento e identità dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale della Federazione CNOS-FAP, promuovere e sperimentare percorsi per il diritto alla fruizione del patrimonio culturale, dal quale tanti allievi del sotto-sistema della Formazione Professionale restano 'culturalmente' (o ideologicamente) esclusi (vedi Tullio De Mauro, *La cultura degli italiani*, Laterza). Realizzazione di percorsi per l'educazione al patrimonio culturale, per aggredire la povertà educativa e per nuovi modelli di cittadinanza attiva e partecipata;

➤ **NEET.** Attivazione di "cantieri narrativi" volti al riconoscere e valorizzare le competenze invisibili. "L'azione di valorizzazione delle competenze, in un'ottica di occupabilità intelligente, è successiva, in termini consequenziali, all'azione di riconoscimento, che comporta al suo interno uno step di ricognizione, in termini di analisi esplorativa dei propri vissuti, e un successivo step di narrazione degli stessi". Realizzare percorsi e processi per ri-attivare e mobilitare le risorse del soggetto in termini di motivazione ed orientamento e riabilitare il profilo personale e professionale: "riconoscere le competenze invisibili con il digital curricula story"; "proporre di fare un bilancio di percorso a chi, in apparenza, non sta andando da nessuna parte"; "racconta chi sei e scoprirai che lavoro sceglierai"; ecc. Veri e propri laboratori in cui l'approccio narrativo è applicato ai diversi settori del lavoro educativo e sociale, soluzioni offerte dalla ricerca scientifica e dalla pratica narrativa (vedi: Batini, Giusti, *Le storie siamo noi. Non studio, non lavoro, non guardo la TV*, Pensa Multimedia).

Bibliografia

- ARACE A., Stereotipi e disuguaglianze di genere nell'istruzione scolastica. *Minori e giustizia*, 3, 2020, pp. 23-32.
- AZZOLINI D. - A. RESS, Quanto incide il background migratorio sulle transizioni scolastiche? Effetti primari e secondari sulla scelta della scuola secondaria superior, *Quaderni di sociologia*, 67, 2015, pp. 9-27.
- BEICHT U. - G. GÜNTER, Transition to Company-Based Vocational Training in Germany by Young People from a Migrant Background - The Influence of Region of Origin and Generation Status. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 1, 2019, pp. 20-45.
- BENVENUTO G. - A. GIACOMANTONIO, *Studio o lavoro? Un'indagine sui percorsi post-diploma*, Roma, Anicia, 2004.
- BRUNETTI I., *Istruzione e mobilità intergenerazionale: un'analisi dei dati italiani*. SINAPPSI - Connessioni tra ricerca e politiche pubbliche, 3, 2020, pp. 48-63.
- CALIDONI P. - S. CATALDI (Eds.), *Transizioni scolastiche: un'esplorazione multidisciplinare per un progetto di ricerca su orientamento e scelte scolastiche professionali*, Milano, FrancoAngeli, 2014.
- CALIDONI P. - S. CATALDI (Eds.), *L'orientamento illusorio: marketing scolastico e persistenti disuguaglianze. Una ricerca sul campo in Sardegna*. Cagliari, CUEC, 2016.
- CNOS-FAP, *Linee guida per l'orientamento nella Federazione CNOS-FAP*, Roma: Tip. Istituto Salesiano Pio XI, 2010.
- CNOS-FAP, *Linee guida per i Servizi Al Lavoro*, Roma, Tip. Istituto Salesiano Pio XI, 2014.
- CNOS-FAP, *Dossier Successo formativo 2020. A tre anni dal conseguimento del titolo. Anno formativo di ri-ferimento 2016-17*. Roma, Tip. Istituto Salesiano Pio XI, 2021a.
- CNOS-FAP, *SALpiamo verso il futuro. I Servizi al Lavoro promossi dalla Federazione CNOS-FAP*, Roma, Tip. Istituto Salesiano Pio XI, 2021b.
- LUCCHESI G., Ammorbidire le transizioni scolastiche per il successo formativo, *Formazione & Insegnamento*, 1, 2018, pp. 79-92.
- SANTAGATI M. - E. COLUSSI (Eds.), *Alunni con background migratorio in Italia. Generazioni competenti. Rapporto nazionale*, Milano, Fondazione Ismu, 2021.
- VECCHIARELLI M., L'orientamento professionale e la transizione dalla formazione al lavoro: il caso della Federazione Salesiana. *STUDIUM EDUCATIONIS XXIV* - 1° giugno 2023 | ISSN 2035-844X, 2023.

La IeFP nei “programmi di governo” presentati nelle Regioni e nelle Province autonome al voto nel 2023

GIULIO M. SALERNO¹

1. Premessa

Con questo contributo si avvia una specifica linea di ricerca volta ad analizzare se, in quale misura e con quale impostazione la IeFP - e dunque, più in generale, l’istruzione professionalizzante in quanto ricompresa nella cosiddetta VET italiana - sia considerata all’interno dei “programmi di governo” che, all’inizio di ciascuna consiliatura, sono ufficialmente presentati dai Presidenti delle Giunte regionali o delle Province autonome innanzi ai rispettivi Consigli (rispettivamente, regionali o provinciali²). Insomma, lo scopo della ricerca è quello di **cogliere l’eventuale presenza di indicazioni - talora dirette ed esplicite, talvolta indirette e implicite - “sulla” e, auspicabilmente, “per” la IeFP** all’interno delle dichiarazioni programmatiche che sono esposte dai Presidenti

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

² Circa il Trentino-Alto Adige, va specificato che nella Provincia autonoma di Trento si applica, dopo il 2003, una forma di governo simile a quella delle Regioni a statuto ordinario (ovvero con l’elezione popolare, diretta e contestuale, del Presidente e del Consiglio provinciale) e che sarà successivamente illustrata nel testo del contributo, e nella quale è presente la fase dell’illustrazione delle “dichiarazioni programmatiche” da parte del Presidente neo-eletto al Consiglio provinciale. Diversa è la situazione della Provincia autonoma di Bolzano, dove si prosegue ad applicare la forma di governo che vigeva prima del 1999 nelle Regioni a statuto ordinario, e cioè l’elezione dell’esecutivo da parte del Consiglio provinciale; anche in questa Provincia, tuttavia, la Giunta approva il “Programma di governo per la legislatura” che è poi presentato dal Presidente della Giunta (e dunque della Provincia) al Consiglio Provinciale che ha la competenza di discuterne. Ancora diversa è la situazione della Regione Trentino-Alto Adige, il cui Consiglio regionale è costituito dalla sommatoria dei due Consigli provinciali, e dove pure sussiste la presentazione delle “Dichiarazioni di governo per la legislatura” da parte del Presidente della Regione, ma tali Dichiarazioni non concernono la materia dell’istruzione e della formazione, in quanto si tratta di materie spettanti alla competenza delle Province autonome (vedi, ad esempio, le “Dichiarazioni di governo per la legislatura 2023-2028” che, per l’apunto, non contiene riferimenti alle materie dell’istruzione e della formazione professionale).

delle Regioni e delle Province autonome al momento del loro insediamento ai rispettivi Consigli (regionali o provinciali) a loro volta neo-eletti. Si ha poi intenzione di sviluppare la ricerca anche sugli **atti regionali di verifica periodica sullo stato di attuazione dei predetti programmi**, sempre in connessione alla IeFP e alle materie strettamente connesse.

In particolare, in questo primo scritto sono analizzati i programmi di governo che sono stati presentati nelle Regioni e nelle Province autonome che sono andate al voto nel 2023, cioè nelle Regioni Friuli-Venezia Giulia, Lazio, Lombardia, e Molise, e nelle Province autonome di Bolzano e di Trento.

2. Considerazioni introduttive sul ruolo politico-istituzionale (e sulla conseguente responsabilità politica diffusa) dei “programmi di governo” presentati nelle Regioni e nelle Province autonome di Trento e Bolzano

In via preliminare, occorre precisare il ruolo politico-istituzionale che va attribuito ai “programmi di governo” - anche definiti “programmi di legislatura” - che sono esposti dai Presidenti delle Regioni e delle Province autonome all’inizio dei rispettivi mandati, soprattutto perché queste dichiarazioni programmatiche, dopo la riforma costituzionale del 1999³, non sono più assimilabili al “programma di governo” che è presentato innanzi alle Assemblee parlamentari dal Presidente del Consiglio nominato dal Capo dello Stato. A livello nazionale, infatti, il Governo costituito in base alla nomina disposta dal Presidente della Repubblica, è tenuto a presentarsi entro dieci giorni innanzi alle Camere per ricevere il voto di fiducia che viene espresso mediante una mozione “motivata” (come richiesto dall’art. 94 Cost.). E la motivazione indicata nelle mozioni di fiducia sottoposte al voto di entrambe le Assemblee parlamentari, rinvia espressamente alle dichiarazioni programmatiche esposte dal Presidente del Consiglio in termini sostanzialmente equivalenti innanzi a ciascuna Assemblea. In caso di voto contrario da parte di una sola Camera, il Governo è tenuto a rassegnare le dimissioni. Insomma, in estrema sintesi, per la permanenza del Governo nazionale la Costituzione richiede un doppio voto di approvazione parlamentare per il conferimento della fiducia iniziale, doppio voto che ha per oggetto proprio il programma di governo che è esposto dal Presidente del Consiglio innanzi alle stesse Assemblee parlamentari.

³ Si veda la legge cost. n. 1/1999.

Diversamente, dopo la riforma disposta con la legge di revisione costituzionale n. 1 del 1999 nelle Regioni a statuto ordinario è stata introdotta una nuova forma di governo regionale che è ormai diffusamente caratterizzata dall'elezione diretta del Presidente della Regione in coerenza con la maggioranza presente all'interno del Consiglio regionale, fatta sempre salva la possibilità che i singoli Statuti adottino un diverso modello (vedi l'attuale art. 122, ultimo comma, Cost.). Pertanto, in via generale gli esecutivi delle predette Regioni - così come, ormai, in larga parte delle autonomie speciali che hanno adottato il medesimo modello - non sono più eletti dai rispettivi Consigli in quanto il Presidente e la rispettiva Giunta sono direttamente e immediatamente immessi nelle rispettive cariche a seguito dall'esito dell'elezione popolare che contemporaneamente determina la formazione del Consiglio regionale.

Tuttavia, in sede regionale, per espressa previsione statutaria o sulla base delle disposizioni legislative o regolamentari o comunque in via di prassi, si è voluto mantenere ferma la presenza delle dichiarazioni programmatiche espresse dai Presidenti neo-eletti all'inizio dei rispettivi mandati innanzi ai Consigli regionali, dichiarazioni nelle quali, quindi, si tratteggia il senso e il contenuto complessivo dell'indirizzo politico che l'esecutivo intende perseguire nel corso dell'intera consiliatura (o "legislatura" regionale), in tendenziale coerenza, ovviamente, con quanto era stato indicato - e quindi sostanzialmente promesso - agli elettori nel corso della campagna elettorale.

Quanto appena detto consente di cogliere la distinzione tra i molteplici "programmi elettorali di governo" che sono presentati dai partiti o dalle coalizioni durante la campagna elettorale che precede il voto regionale, e il "programma di governo" che è esposto dal Presidente della Regione innanzi al Consiglio regionale: mentre i primi sono atti di mero rilievo politico mediante i quali i partiti - singolarmente o tra loro collegati - indicano il quadro valoriale di riferimento e gli obiettivi che si impegnano a porre al centro della loro futura azione in seno agli organi rappresentativi della Regione, il secondo è l'atto istituzionale che, a partire dai programmi elettorali delle forze che hanno prevalso nelle elezioni regionali, esprime e dettaglia l'indirizzo politico-legislativo che l'esecutivo regionale intende ufficialmente perseguire nel corso della consiliatura. In conclusione, il "programma di governo" è l'atto ufficiale in cui il Governo regionale, rappresentato dal suo vertice, indica espressamente al Consiglio regionale su quali priorità tematiche e con quale strategia operativa intende orientare l'azione politica, legislativa e amministrativa della Regione nel corso dell'intera consiliatura.

Certo, come già rilevato, si tratta di indicazioni programmatiche che non sono inserite nel procedimento di formazione degli esecutivi regionali in quanto, dal 1999 in poi, i Consigli regionali non procedono più al conferimento della

fiducia iniziale ai rispettivi Presidente e alle relative Giunte, essendo la fiducia presuntivamente sussistente in base all'esito del voto elettorale. Ma proprio il carattere di ufficialità che contraddistingue siffatte dichiarazioni programmatiche, consente di affermare che queste ultime implicano e determinano l'assunzione di palesi e innegabili impegni di natura politico-istituzionale che sono pubblicamente assunti dai Presidenti delle Regioni, a nome dei rispettivi esecutivi, innanzi ai Consigli regionali e quindi, per il tramite di questi ultimi, nei confronti della comunità regionale.

In questa prospettiva, dunque, può ragionevolmente dirsi che dalle dichiarazioni programmatiche presentate dai Presidenti delle Giunte regionali scaturisce una responsabilità politica "diffusa", che consiste cioè nel dover rendere conto, sia nel corso che al termine del proprio mandato, sia alle istituzioni che all'intera cittadinanza - e, pertanto, alle forze politiche, sociali, culturali ed economiche ivi presenti - della coerenza tra quanto è stato indicato nel "programma di governo" ufficialmente esposto, e quanto poi è stato effettivamente realizzato nel corso della consiliatura. Una responsabilità politica diffusa che, nel caso degli esecutivi regionali, risulta ancor più evidente agli occhi dei cittadini interessati alla vita politica attiva se si tiene conto di quella peculiare logica di "verticalizzazione" e di "personalizzazione" che, dopo la riforma del 1999, connota la forma di governo regionale sin dal momento delle elezioni e quindi della formazione degli organi titolari dell'indirizzo politico-legislativo regionale. In questo modello - che, come noto, si sta provando a trasferire anche a livello nazionale mediante il cosiddetto "premierato elettivo" - spicca proprio il Presidente della Regione direttamente eletto, in ragione della posizione cruciale e decisiva che gli è attribuita dalla Costituzione e dagli Statuti in particolare mediante la facoltà di determinare, con le proprie dimissioni, lo scioglimento automatico del Consiglio regionale, attivando così l'ormai noto meccanismo dell'*"aut simul stabunt, aut simul cadent"* (così come, all'inverso, la mozione di sfiducia approvata dal Consiglio nei confronti del Presidente e della Giunta determina lo scioglimento dello stesso Consiglio).

Dunque, mediante l'esplicitazione del programma di governo presentato al Consiglio regionale emerge una responsabilità politica diffusa che è assunta dal Governo regionale, e in prima persona dal Presidente della Giunta, e che può essere fatta valere in una molteplicità di momenti e di sedi: nel costante confronto che si sviluppa tra le forze politiche presenti nella Regione, e in specie nei dibattiti, nei procedimenti e nelle votazioni in seno al Consiglio regionale; nelle valutazioni che sono via via formulati dal corpo elettorale regionale e che trovano periodica formalizzazione nell'espressione del voto popolare in cui si "giudica" l'operato di chi è stato al vertice delle istituzioni regionali; e, infine, nella discussione pubblica che si svolge permanentemente nella comunità re-

gionale e, in particolare, tra i soggetti che più direttamente e attivamente sono coinvolti o comunque sono destinatari delle politiche pubbliche regionali.

Più in particolare va ricordato che, in base a quanto previsto negli Statuti regionali o nelle relative norme regolamentari di attuazione, i Presidenti delle Regioni presentano il rispettivo “programma di governo” alla prima seduta utile del Consiglio. A tal proposito, alcuni Statuti prevedono che alla presentazione del programma segua in Consiglio una semplice discussione senza un conclusivo voto di approvazione, mentre altri Statuti prescrivono che il Consiglio sia chiamato anche ad approvare il programma presentato dal Presidente della Regione⁴.

Invero, tenuto conto delle modalità che, nella vigente forma di governo regionale, determinano la congiunta formazione degli organi rappresentativi regionali sulla base degli esiti del voto elettorale, e quindi tenuto conto della maggioranza consiliare che è assicurata dai sistemi elettorali alle liste che hanno appoggiato il candidato risultato vincente come Presidente della Regione, l’esito della votazione consiliare sul programma di governo appare di norma scontato. Tuttavia, qualora così non fosse e dunque se il voto fosse contrario, occorre ricordare che, secondo la Corte costituzionale, l’eventuale - e, ripetiamo, del tutto improbabile - bocciatura del programma di governo presentato dal Presidente regionale può assumere certo un innegabile rilievo politico nei rapporti tra il Presidente e le componenti del Consiglio cui egli si riferisce, ma non determina di per sé un effetto giuridicamente e immediatamente rilevante sulla permanenza dello stesso Presidente e della Giunta regionale, in quanto non si tratta di un voto idoneo ad incidere sul rapporto di fiducia tra l’esecutivo regionale e il Consiglio (sentenze n. 372/2004, n. 379/2004, n.12/2006). In altri termini, il Consiglio regionale, in sede di votazione sul programma di governo, può eventualmente puntualizzare quanto presentato dal Presidente. Ma qualora il Consiglio non condividesse il programma sino al punto di voler provocare il venire meno dell’esecutivo - e, conseguentemente, dello stesso Consiglio sulla base della già richiamata regola dell’*“aut simul stabunt, aut simul cadent”* che vige nella forma di governo regionale - la strada obbligata rimane sempre quella di avviare il procedimento per una nuova consultazione elettorale soltanto mediante l’approvazione di una espressa mozione di sfiducia.

In ogni caso, non devono trascurarsi ulteriori e rilevanti aspetti che accrescono il rilievo politico-istituzionale del programma di governo nei rapporti tra l’esecutivo e il Consiglio regionale. Infatti, considerata la natura per così dire “parlamentare” della forma di governo regionale, i Consigli regionali hanno senz’altro la facoltà, e anzi il potere di controllare che il programma esposto inizialmente

⁴ Si vedano, ad esempio, art. 33 Statuto Calabria; art. 28, comma 2, Statuto Emilia-Romagna; art. 39 Statuto Liguria; art. 7, comma 2, Statuto Marche; art. 50 Statuto Piemonte.

dal Presidente sia concretamente attuato, così come hanno anche la possibilità di modificare in concreto lo stesso programma qualora quest'ultimo si dimostri, nel mutato contesto, insufficiente, parzialmente inadeguato ovvero non più attuale. Proprio a tal fine, infatti, in numerosi Statuti regionali si prevede che il Presidente della Regione svolga periodicamente una relazione – di norma, annualmente - innanzi al Consiglio sullo stato di attuazione del programma di governo inizialmente esposto. In tal modo si determina una specifica attività di controllo e di verifica da parte del Consiglio regionale, attività che può così finire per incidere, e dunque anche modificare, sul contenuto dell'indirizzo politico che il Presidente aveva inizialmente esposto nel "programma di governo". Nello Statuto dell'Umbria, ad esempio, si prescrive che il Consiglio, in sede di verifica del programma di governo, possa prospettare gli indirizzi che il Governo debba seguire anche indicando le priorità fra i diversi punti del programma (vedi art. 43, comma 2); e negli Statuti dell'Emilia-Romagna (vedi art. 28, comma 2) e della Calabria (vedi art. 16 comma 2) si conferisce al Consiglio il compito di verificare l'attuazione dell'indirizzo politico e di approvare eventuali integrazioni. Va aggiunto poi che non mancano casi, come nello Statuto della Liguria (vedi art. 40), in cui si prescrivono apposite procedure abbreviate, e dunque cosiddette "corsie privilegiate" per l'esame dei disegni di legge che sono espressamente attuativi del programma di governo.

Per quanto qui di interesse, si procederà all'individuazione di quelle indicazioni programmatiche che sono, più o meno direttamente, riferibili alla materia della IeFP e più in generale all'istruzione professionalizzante, come indicato all'inizio, e che dunque possono essere considerate senz'altro particolarmente significative sia dal punto di vista politico-istituzionale che dal punto di vista della responsabilità politica diffusa che ne scaturisce, proprio perché provengono dagli organi che sono posti al vertice degli enti territoriali, le Regioni, che, in base alla Costituzione, dispongono proprio della competenza esclusiva in materia di istruzione e formazione professionale (vedi art. 117, comma 3, Cost.).

In definitiva, dunque, la precisa comprensione delle linee programmatiche relative alla materia qui in oggetto, può consentire di cogliere quale sia la specifica declinazione verso cui ciascun esecutivo intende ufficialmente indirizzare il rispettivo sistema regionale di IeFP nell'ambito del sistema nazionale di istruzione e formazione e più in generale nell'ambito delle politiche pubbliche che incrociano educazione, formazione professionalizzante e lavoro. Insomma, se ne possono trarre anche utili elementi di valutazione circa la stessa consapevolezza del peso e della centralità del ruolo che le Regioni possono svolgere su tematiche così rilevanti non solo per la tutela di imprescindibili diritti di cittadinanza, ma anche per il progresso individuale e collettivo. Infine, l'evidenziazione delle linee programmatiche connesse alla materia di nostro interesse, potrà anche consentire - anche alla luce degli eventuali atti periodici di verifica dello stato di

attuazione del programma - una successiva attività di ricerca volta ad accertare, a conclusione delle consiliature, se gli atti e i provvedimenti poi concretamente adottati nello svolgimento delle politiche regionali siano stati effettivamente corrispondenti agli impegni ufficialmente e pubblicamente assunti al momento dell'esposizione iniziale del "programma di governo" in ordine alla IeFP.

3. La IeFP nelle dichiarazioni programmatiche presentate nelle Regioni al voto nel 2023

3.1. Regione Friuli-Venezia Giulia

In via generale, va ricordato che, in base alla legge regionale Friuli-Venezia Giulia n. 17/2007, entro dieci giorni dall'insediamento del Consiglio regionale e dall'elezione dei suoi organi, il Presidente della Giunta "illustra al Consiglio il programma di governo, che specifica i contenuti del programma elettorale" (vedi art. 14, comma 1, lettera b) e "presenta ogni anno entro il 31 marzo un rapporto sullo stato della Regione e sull'attuazione del programma" (art. 14, comma 1, lettera h). A tal proposito, poi, il Consiglio regionale dispone di due rilevanti funzioni relative al "programma di governo": "a) discute e approva il programma di governo presentato dal Presidente della Regione all'inizio della legislatura e il rapporto annuale sullo stato della Regione e sull'attuazione del programma che questi presenta; b) può dettare indirizzi al Presidente della Regione e alla Giunta allo scopo di specificarne e integrarne il programma, anche in occasione della sua presentazione" (vedi art. 8, comma 1).

Nelle dichiarazioni programmatiche presentate dal Presidente Fedriga innanzi al Consiglio regionale del Friuli-Venezia Giulia il 2 maggio 2023⁵ non si riscontrano, a ben vedere, espliciti e diretti riferimenti alla IeFP o all'istruzione professionalizzante o, comunque, alla materia complessivamente identificabile come VET. Si possono, invece, individuare alcuni cenni per così dire indiretti o impliciti. In particolare, vanno ricordate le seguenti indicazioni.

Innanzitutto, è indicato l'impegno **all'approfondimento del percorso di regionalizzazione nell'ambito latamente collegato all'istruzione**: *"Oltre al già acquisito riconoscimento della potestà legislativa in materia di tributi locali, anche di natura patrimoniale, e di quella sulla contrattualistica pubblica, l'impegno andrà in primo luogo rivolto al compimento del percorso di regionalizzazione dell'ufficio*

⁵ Si veda il resoconto pubblicato negli Atti consiliari dell'Assemblea, XIII Legislatura, seduta n. 2 del 2 maggio 2023, in specie pp. 6-13.

scolastico provinciale, ampliando le competenze in materia di istruzione, non soltanto quella universitaria, e valorizzando quel pluralismo culturale e linguistico che si pone alla base della specialità del nostro tessuto sociale, economico e produttivo”⁶.

Inoltre, vanno segnalate le indicazioni relative **all’orientamento anche in connessione ai percorsi formativi, e alla promozione della occupazione femminile in tutte le politiche**: “Dobbiamo rafforzare i servizi per l’orientamento, per supportare i giovani nella scelta dei percorsi scolastici e formativi e per agevolare il loro indirizzamento verso ambiti professionali con maggiori prospettive occupazionali. Dobbiamo rafforzare le misure volte, direttamente o indirettamente, a incrementare l’occupazione femminile, consolidando l’integrazione della dimensione di genere in tutte le politiche”. Infine, va segnalato il riferimento alla ricerca del personale proveniente dall’estero sulla base della professionalità: “Un compito che ci attende è collaborare con il Governo al fine di sollecitare la definizione di un sistema di quote lavoro extra UE, più attento alle reali esigenze dei tessuti produttivi locali e allo specifico fabbisogno dei comparti indicati dalle amministrazioni territoriali. A tal proposito, una disciplina nazionale più avanzata consentirebbe, infatti, di capovolgere il paradigma e di incentrare la ricerca di personale sulla qualità, più che sulla quantità. Voglio dire, decreti flussi che siano basati non soltanto sulla quantità ma sulla professionalità di cui ha bisogno il nostro territorio”⁷.

Insomma, nel programma di governo presentato ufficialmente risultano riferimenti piuttosto scarni alle questioni collegate alla IeFP o alle materie connesse, a differenza del programma di governo che era indicato nel corso della campagna elettorale dal candidato Presidente, dove si affermavano, tra l’altro, con una qualche dovizia, molteplici impegni rivolti, tra l’altro, a “consolidare il sistema della IeFP”, “rafforzare la modalità duale nei percorsi IeFP”, “sostenere la formazione e la qualificazione professionale e favorire le nuove professionalità per la green economy, la transizione digitale e lo sviluppo sostenibile”, e il potenziamento e il rafforzamento degli ITS anche mediante nuovi percorsi formativi⁸.

3.2. Regione Lazio

In via generale, non sussiste nello Statuto della Regione Lazio una specifica disciplina sul “programma di governo” da presentarsi da parte del Presidente della Giunta al Consiglio. Tuttavia, è prassi costante che il Presidente neo-eletto

⁶ Vedi, in specie, p. 7.

⁷ Vedi, in specie, p. 11.

⁸ Si veda “FVG è futuro – Programma di Governo Regione Friuli Venezia-Giulia – candidato Presidente Massimiliano Fedriga”, in specie p. 8 e p. 33.

proceda, nel corso della prima seduta della consiliatura, ad annunciare la composizione della Giunta e a esporre le linee programmatiche dell'esecutivo regionale.

Nelle dichiarazioni programmatiche presentate dal Presidente Rocca innanzi al Consiglio regionale del Lazio il 16 marzo 2023⁹ risulta un passaggio riferibile alla "formazione" in senso lato.

In particolare, va segnalato il riferimento relativo alla **"politica responsabile" in materia di formazione**: *"Vedete, quando si parla di formazione mi infervoravo anche in campagna elettorale, perché per me era impensabile andare a incontrare le organizzazioni di categoria, come ad esempio l'associazione dei costruttori, e sentirmi dire "noi non troviamo i gruisti, noi non troviamo gli elettricisti, noi non troviamo gli idraulici", eppure noi spendiamo milioni e milioni di euro in formazione, in corsi che generano disoccupati e generazioni di disoccupati, anziché metterci al servizio delle nostre comunità, ascoltando i bisogni delle organizzazioni datoriali, e fare in modo che la programmazione sulla formazione dia una risposta e una possibilità di occupazione concreta a chi oggi è in cerca di un lavoro. Questa è una politica responsabile. Vigilerò, è terminato il periodo, senza voler accusare nessuno, ma per tanti, troppi anni la formazione è stata il terreno di scorribande che non consentiremo. La formazione è una risorsa che può arricchire il nostro territorio, e su questo ci dovrà essere la massima attenzione rispetto a volumi di risorse enormi che l'Europa ci affida e dei quali noi dovremo dare conto, misurando la capacità di impatto che questi fondi hanno nel generare occupazione"*¹⁰.

Anche in questo caso, il contenuto delle dichiarazioni programmatiche ricollegabile alla IeFP e alle tematiche connesse appare assai più ridotto rispetto alle indicazioni che erano presenti nel documento che conteneva il programma elettorale del candidato Presidente, nel quale si prospettava, tra l'altro, *"la stesura di una legge regionale nell'ambito riconducibile a quello affidato alla competenza regionale in materia di istruzione e formazione professionale ispirata da una visione organica e sorretta da contenuti avanzati"*, così come l'esigenza di *"raccordare le politiche dell'educazione, dell'istruzione, dell'orientamento, della formazione professionale e dell'occupazione per la progressiva costruzione di un sistema integrato regionale che renda effettivo il diritto all'apprendimento per tutti"*¹¹.

⁹ Si veda il Resoconto delle discussioni del Consiglio regionale del Lazio, seduta n. 1.2 del 16 marzo 2023, XII Legislatura, in specie pp. 1-13.

¹⁰ Si veda, in specie, p. 9.

¹¹ Si veda il documento "Francesco Rocca Presidente – Direzione futuro" e in specie il punto specifico su "Istruzione e Formazione" ove si affermava, tra l'altro, quanto segue: *"Istruzione e formazione*

"Creare la filiera ISTRUZIONE-FORMAZIONE-LAVORO. La gestione Zingaretti ha concepito una separazione tra scuola, formazione professionale e mondo del lavoro. Al contrario, noi li concepiamo come momenti consecutivi della crescita del cittadino. Occorre pervenire alla stesura

3.3. Regione Lombardia

In via generale, nello Statuto della Lombardia si prevede che “Entro quindici giorni dalla formazione della Giunta il Presidente illustra al Consiglio regionale il programma di governo per la legislatura; i consiglieri regionali possono intervenire nelle forme previste dal regolamento generale” (art. 25, comma 8).

Nelle dichiarazioni programmatiche presentate dal Presidente Fontana innanzi al Consiglio regionale della Lombardia il 16 marzo 2023¹² si riscontrano alcuni espliciti riferimenti alla IeFP e alle materie ad essa riferibili.

In particolare, vanno segnalate le indicazioni relative al **sistema della formazione professionale come componente essenziale delle politiche dell'educazione e della conoscenza**: “Vogliamo poi che la Lombardia continui a essere conosciuta come terra di conoscenza. A partire dalla scuola, per la quale intendiamo impegnarci a potenziare le politiche di diritto allo studio e il contrasto alla dispersione scolastica, oltre che a incrementare la qualità delle infrastrutture scolastiche. E nostro fiore all'occhiello continuerà a essere il sistema della formazione professionale: intendiamo rafforzare il raccordo con le filiere produttive e favorire le sinergie con il sistema delle lauree professionalizzanti e lo sviluppo degli ITS”. E ancora si è precisato che “Il sistema di formazione professionale continuerà

di una legge regionale nell'ambito riconducibile a quello affidato alla competenza regionale in materia di istruzione e formazione professionale ispirata da una visione organica e sorretta da contenuti avanzati. È necessario inoltre raccordare le politiche dell'educazione, dell'istruzione, dell'orientamento, della formazione professionale e dell'occupazione per la progressiva costruzione di un sistema integrato regionale che renda effettivo il diritto all'apprendimento per tutti, anche attraverso la flessibilità dei percorsi, promuovendo la collaborazione con il territorio, il mondo del lavoro, le sedi della ricerca scientifica e tecnologica”. E ancora: “La Regione Lazio dovrà impegnarsi, inoltre, a proseguire i progetti finanziati (soggiorni estivi e invernali per i ragazzi; gemellaggi... ecc.) dal FSE ed aperti a tutta la scuola pubblica statale e paritaria nonché la possibilità di poter consentire alle scuole paritarie la partecipazione al bando per gli ITS. La maggior parte dei Paesi europei ha recepito l'evidenza che la prima azione per contrastare la disoccupazione giovanile è il miglioramento della formazione che i giovani ricevono prima del loro ingresso nel mondo del lavoro. Ma concentrarsi sulla disoccupazione giovanile è stato spesso un atteggiamento sloganistico e distaccato dall'attualità. La rivoluzione tecnologica e digitale ha generato un fenomeno, forse ancor più grave, che è l'uscita dal mondo del lavoro delle cosiddette “teste grigie”, gli over 50, che sono ancora quelli che mantengono i figli agli studi, sostengono la spesa sanitaria e garantiscono il sostentamento delle famiglie. Gli scorsi anni sono stati caratterizzati da un disinteresse totale per la loro sorte, che è iniziato ai tempi degli “esodati” vittime della Legge Fornero. Queste risorse, dotate di esperienza e competenza, che sono state considerate a volte un peso oneroso dalle aziende, a cui preferire giovani non qualificati e senza esperienza ai quali sono riservate meno garanzie e salari d'ingresso, sono invece preziose non solo per l'economia regionale ma per la tenuta del tessuto sociale. A costoro va dedicata una strategia di formazione e attualizzazione delle competenze che permetta il reintegro nel tessuto produttivo.”

¹² Vedi il Resoconto delle discussioni del Consiglio regionale della Lombardia - seduta n. 2 del 21 marzo 2023 - XII legislatura - in specie pp. 4-11.

a essere oggetto di una attenzione speciale, eccellenza di una filiera che deve sposare in modo sempre più efficace formazione, orientamento, lavoro, impresa e valorizzazione degli ITS¹³.

Inoltre, va segnalata l'indicazione relativa **all'investimento nelle politiche di formazione continua**: *“Accanto a ciò ci impegneremo sul versante dei servizi per il lavoro, dando massima attenzione alla gestione delle crisi aziendali, ma anche potenziando le politiche attive e i servizi per il lavoro e investendo nelle politiche di formazione continua”¹⁴.*

Inoltre, va segnalata l'indicazione relativa alla **programmazione delle risorse anche in materia di formazione**: *“Innanzitutto, è centrale la questione della programmazione, a cui è strettamente connessa quella della gestione integrata delle risorse e del bilancio: il tema è spendere in modo efficace ed efficiente le tante risorse oggi a disposizione, a partire dai fondi europei, sia quelli del PNRR sia quelli del settennato 2021-2027, che abbiamo già programmato e iniziato a spendere con le Strategie di sviluppo per le aree urbane e per le aree interne e con i diversi bandi sull'efficientamento energetico e sulla formazione”¹⁵.*

Inoltre, vanno segnalate le indicazioni relative al **ruolo cruciale dei soggetti che agiscono in base al principio di sussidiarietà orizzontale**: *“Per costruire questo futuro occorre partire dalla vera forza della nostra regione: la sua comunità, il suo tessuto economico e imprenditoriale, la solidità del suo capitale sociale, l'insieme di tutti i suoi territori, la loro interdipendenza, la loro diversità, recuperando il senso e il valore della parola sussidiarietà. Continueremo perciò a sostenere quanti riescono a dare risposte e non solo chiedere che qualcun altro lo faccia, perché sussidiarietà fa sempre rima con solidarietà. Il pubblico non ha la forza e la capacità che il terzo settore è in grado di mettere in campo nel sociale, e il mio impegno sarà sostenere in ogni modo il nostro ricco tessuto associativo. Una sussidiarietà orizzontale, dunque, ma anche verticale, perché vogliamo costruire questo futuro insieme ai territori, ai comuni e alle province, rifuggendo ogni idea di centralismo a livello regionale. Abbiamo sempre sostenuto che l'istituzione Regione deve costruire un sistema coeso, che semplifichi e definisca le funzioni tra i diversi attori istituzionali: la Regione non rinuncerà ad indicare gli obiettivi agli enti del territorio, ma rispetterà sempre l'autonoma funzione di governo locale. Sussidiarietà significa infine relazioni, dialogo e confronto continuo con tutti gli stakeholders della società. Unità d'intenti, condivisione e coprogettazione sono tratti caratteristici del mio modo di governare: vogliamo quindi proseguire e rafforzare il metodo del confronto continuo, dei tavoli settoriali, della presenza*

¹³ Vedi, in specie, p. 8.

¹⁴ Vedi, in specie, p. 8.

¹⁵ Vedi, in specie, p. 9.

sui territori, partendo dal luogo di coordinamento con gli stakeholder del sistema lombardo, il Patto per lo sviluppo”¹⁶.

Infine, va segnalato un passaggio relativo all'**autonomia differenziata** che potrebbe interessare anche la IeFP e le materie collegate: *“Ma, per fugare ogni ambiguità, l'autonomia è innanzitutto una piena assunzione di responsabilità: non vogliamo più risorse, vogliamo poter spendere meglio quelle che lo Stato spende per le funzioni che esercita e che passerebbero alle regioni”*¹⁷.

3.4. Regione Molise

In via generale, circa il programma il governo e la verifica periodica della relativa attuazione, nello Statuto del Molise si prevede che il Presidente della Giunta, entro dieci giorni dalla nomina della Giunta, debba comunicare “al Consiglio regionale la composizione della Giunta, le attribuzioni conferite ai singoli componenti ed il programma di governo” (art. 35, comma 3), così come debba presentare “annualmente al Consiglio regionale una relazione sullo stato di attuazione del programma” (art. 33, comma 3). A sua volta, il Consiglio regionale ha la facoltà di “formulare osservazioni in occasione della relazione annuale del Presidente della Giunta sullo stato di attuazione del programma” (art. 16, comma 2, lettera r).

Nelle dichiarazioni programmatiche presentate dal Presidente Francesco Roberti innanzi al Consiglio regionale del Molise il 31 luglio 2023¹⁸ sono presenti alcuni riferimenti alla formazione professionale in connessione all'ambito dell'istruzione.

In via generale, si segnala l'indicazione complessiva sulla **centralità dei settori dell'istruzione e formazione** nell'ambito delle politiche regionali: *“Istruzione e Formazione, su cui oggi dobbiamo puntare per evitare che i nostri giovani diventino i cosiddetti “emigranti” che ci ricordano il passato, la valigia di cartone. Il Molise deve avere l'ambizione di istituire una vera e propria filiera formativa che accompagna le persone dalla scuola primaria fino all'università, garantendo con risorse proprie la copertura delle cosiddette “borse di studio” per incentivare la possibilità di tanti giovani che non hanno la disponibilità economica di studiare fuori di rimanere qui, nel nostro Molise, e di poter accedere a queste borse di studio dimostrando le loro capacità, la loro eccellenza”*¹⁹.

¹⁶ Vedi, in specie, p. 10.

¹⁷ Vedi, in specie, p. 11.

¹⁸ Si veda il Resoconto integrale della Seduta n. 06 del 31 luglio 2023 del Consiglio regionale del Molise, in specie pp. 5-19.

¹⁹ Vedi, in specie, p. 13.

In particolare, poi, si segnalano alcune precise indicazioni relative alla **diffusione degli ITS**: *“Ultimamente si stanno diffondendo richieste di Istituti Tecnici Superiori in questa regione; già ce n’è uno che in maniera egregia sta promuovendo una serie di corsi, dove c’è richiesta e offerta si incontrano il privato e il pubblico ed è un fiore all’occhiello in questo momento per la nostra regione. Il potenziamento del sistema regionale, quindi, degli ITS per rispondere a quelle che sono le esigenze occupazionali e di formazione da parte del privato. Il più delle volte il privato chiede figure formate, non le troviamo e rischiamo di vanificare anche la copertura di quei posti di lavoro disponibili. Attraverso gli Istituti Tecnici Superiori possiamo creare questo incontro tra il pubblico e il privato dove si vanno a formare i nostri giovani per poter lavorare e occupare quei posti e dare concretezza anche alle nostre aziende molisane. Quindi costruire ecosistemi territoriali dell’innovazione e della formazione in cui gli ITS siano parte integrante con l’obiettivo di connettere Istituzioni formative, parti sociali, imprese, Enti locali, operatori del mercato del lavoro”²⁰.*

Inoltre, vanno segnalate alcune indicazioni di ordine generale relative **all’attenzione ai fabbisogni formativi del territorio, alla connessioni con le Istituzioni formative e alle esigenze formative dei giovani**: *“In continuità con quanto fatto nell’ultimo quinquennio, sarà necessario anche predisporre alle esigenze occupazionali e ai fabbisogni formativi del territorio regionale l’obiettivo di connettere Istituzioni formative, parti sociali, aziende, Enti locali, operatori del mercato del lavoro e di riverificare insieme quali sono le esigenze formative dei nostri giovani, affinché possano consolidare anche quello che è il mercato del lavoro e dello sviluppo in una regione quale il Molise”²¹.*

3.5. Provincia autonoma di Bolzano

Nel “Programma di governo di legislatura 2023-2028” approvato dalla Giunta della Provincia autonoma di Bolzano²², trattandosi di un vero e proprio accordo di coalizione tra le forze politiche che sostengono la Giunta, vi è una dettagliata elencazione dei principi-guida dell’azione regionale anche in materia di istruzione e formazione.

In via generale, va segnalata l’indicazione **sulla garanzia di pari opportunità educative in coerenza ai rispettivi talenti e con la finalità di conseguire**

²⁰ Vedi, in specie, pp. 13-14.

²¹ Vedi, in specie, p. 14.

²² Si veda il “Programma di governo di legislatura 2023-2028” approvato dalla Giunta della Provincia autonoma di Bolzano e presentato dal Presidente Arno Kompatscher al Consiglio della Provincia autonoma il 31 gennaio 2024.

una qualifica: *“L’obiettivo primario del sistema educativo altoatesino è quello di garantire pari opportunità educative a tutti i bambini e i giovani, ovvero di offrire loro programmi di formazione con buone prospettive di carriera in linea con i loro talenti e le loro capacità individuali e di condurli a una qualifica. Vogliamo infondere fiducia in tutti coloro che lavorano nelle scuole dell’infanzia e nelle scuole di grado superiore, migliorare continuamente le condizioni per l’insegnamento e l’apprendimento e valorizzare ulteriormente la professione di insegnante e le istituzioni educative. La scuola si costruisce sulla riflessione critica e sulla percezione degli alunni; pertanto, rifiuta qualsiasi diffusione di ideologie”²³.*

Oltre a numerose indicazioni di principio valide per tutto il settore dell’Istruzione e formazione, soprattutto in connessione alle peculiari garanzie collegate alla presenza dei gruppi alloglotti, con particolare riferimento all’istruzione professionalizzante si segnalano le indicazioni relative alla **promozione della formazione duale con tirocini dai 14 anni, la riforma del livello professionale di base, la promozione della formazione tramite percorsi alternativi e la formazione da maestro artigiano:** *“Ulteriore promozione della formazione duale: tirocini professionali a partire dai 14 anni, riforma del livello professionale di base, sostegno per la formazione tramite percorsi alternativi e della formazione da maestro artigiano”.* Ancora, si segnala un’indicazione per favorire **l’inserimento al lavoro per i giovani con disabilità:** *“Pianificazione mirata del futuro per i giovani con disabilità, per consentire loro di entrare nel mercato del lavoro”²⁴.*

3.6. Provincia autonoma di Trento

Nelle dichiarazioni programmatiche presentate dal Presidente Fugatti innanzi al Consiglio della Provincia autonoma di Trento il 21 dicembre 2023²⁵ vi sono numerosi riferimenti all’istruzione professionalizzante e alle materie connesse.

In primo luogo, si segnala la **centralità dei valori della cultura e dell’istruzione, di cui fa parte anche la formazione professionale, in connessione con la ricerca, l’innovazione e l’economia:** *“Secondo molti si tratta di una questione prima di tutto culturale: noi siamo d’accordo perché riteniamo cultura e istruzione (dall’infanzia all’Università, passando per tutti i gradi della scuola e della formazione professionale) valori inestimabili. La qualità di una comunità deriva per forza di cose da quella di ogni suo singolo componente: non è un caso*

²³ Vedi in specie il punto 10 del Programma, intitolato “Istruzione/Formazione”.

²⁴ Vedi, sempre, il già citato punto 10 del Programma.

²⁵ Si veda il “Programma di legislatura al Consiglio Provinciale” presentato il 21 dicembre 2023 dal Presidente Maurizio Fugatti.

che a questo grande e complesso comparto la Provincia storicamente destini circa il 15 per cento del proprio bilancio. Ma su questo tema torneremo a breve.” E ancora: Riteniamo necessario valorizzare al meglio le potenzialità del nostro sistema della ricerca e dell’innovazione e le sue capacità di trasferirne i risultati anche al sistema produttivo locale se vogliamo un Trentino competitivo. Per questo è fondamentale costruire relazioni tra i diversi soggetti e comparti della formazione, dell’innovazione e dell’economia”²⁶.

Inoltre, va segnalata l’indicazione relativa alla **stretta connessione intrasistemica tra mondo dell’istruzione e del lavoro, anche con riferimento alla formazione continua**: *“Lo abbiamo sempre sostenuto in questi anni: per creare un contesto in cui ricerca e formazione continua possano generare sinergie significative, un tema particolarmente centrale è il rapporto della scuola con le imprese. Istruzione e mondo del lavoro devono essere viste come parte di uno stesso sistema, proiettato a preparare i giovani ad affrontare con serenità e competenza il mondo del lavoro”. E ancora: “per creare un contesto in cui ricerca e formazione continua possano generare sinergie significative, un tema particolarmente centrale è il rapporto della scuola con le imprese”²⁷.*

Ancora, va segnalata l’indicazione relativa al **rafforzamento delle scuole professionali e dell’Alta Formazione Professionale**: *“Va anche rafforzato il ruolo delle scuole professionali e dell’Alta Formazione Professionale, promuovendo il rafforzamento della filiera tecnica e professionale e qualificando i docenti, incentivandone la valorizzazione”²⁸.*

Infine, va ricordato il riferimento sulla **libertà di educazione**: *“Un ultimo accenno al tema della libertà di educazione e al ruolo delle famiglie nella scelta delle scuole cui affidare i propri figli: vogliamo confermare il supporto dato nella scorsa legislatura alla scuola paritaria, continuando così a permettere alle famiglie di decidere liberamente, e senza condizionamenti economici, riguardo agli studi dei figli”²⁹.*

²⁶ In specie p. 2 e p. 11.

²⁷ In specie, p. 13.

²⁸ Vedi sempre p. 13.

²⁹ Vedi pp. 13 e 14.

Il nuovo CCNL della Formazione Professionale: oltre i confini della IeFP

EMMANUELE MASSAGLI¹

1. Premessa

Il 1° marzo 2024 è stato definitivamente sottoscritto da FORMA, CENFOP, CISL Scuola, FLC CGIL, UIL Scuola e SNALS Confsal il rinnovo del CCNL 2024-2027 della Formazione Professionale, la cui ipotesi era stata siglata il 5 dicembre 2023. Dopo oltre dieci anni (il riferimento precedente è addirittura al CCNL 2011-2013!), un settore così strategico come quello della c.d. VET (*Vocational Education and Training*) dispone finalmente di una regolazione non più figlia della crisi economica del 2008, concepita prima della legge Fornero, del Jobs Act, del decreto Dignità, della crisi pandemica e della spirale inflazionistica. Nonostante alcuni aggiustamenti al margine operati negli anni, il previgente contratto non conteneva disposizioni coerenti con la recente normativa in materia di contratto a termine, apprendistato, contratti di lavoro agile, collaborazioni coordinate e continuative, welfare aziendale.

La lunga (ed eccessiva) attesa del rinnovo ha scaricato sul tavolo negoziale due aspettative apparentemente di segno opposto, ma conseguenti tra loro.

2. Il recupero del salario perduto

La prima speranza, di matrice sindacale, concerneva il recupero pieno degli incrementi salariali non ricevuti negli anni. In effetti, nello stesso arco di tempo nel quale le associazioni di questo settore si sono confrontate, in ambiti affini i lavoratori hanno goduto di due (talvolta addirittura tre) rinnovi contrattuali.

Il contratto definitivo consegue parzialmente questo obiettivo. Nell'arco della vigenza quadriennale, sono previsti due bienni economici separati: nel primo (2024/2025) sarà erogato per il livello di riferimento (il quinto) un aumento salariale lordo di 100 euro, che corrisponde a un aumento a regime pari al 5% del salario tabellare; l'importo da riconoscersi nel secondo biennio (2026/2027)

¹ Ricercatore Università LUMSA di Roma.

sarà da definire tra le parti entro settembre 2025. A questi aumenti “strutturali” è da associarsi l'erogazione *una tantum* di un contributo massimo di 1.000 euro, da corrispondere come welfare aziendale o versamento sui fondi pensionistici, secondo quanto sarà definito dalla contrattazione di secondo livello (per la prima volta così responsabilizzata). Da ultimo, per ogni dipendente, ad esclusivo carico dei datori di lavoro, è prevista la contribuzione di 7 euro mensili, per 12 mensilità annue (84 euro), per favorire l'adesione dei lavoratori ad un fondo per l'Assistenza Sanitaria Integrativa. Abrogato, infine, l'istituto della RPA (Retribuzione Progressiva di Accesso).

In un periodo di recupero dell'alta inflazione registrata nel 2022 e 2023, nel quale molti contratti sono stati rinnovati (sospinti non poco dal timore di una regolazione legislativa dei minimi salariali), anche in settori caratterizzati da complessità economica (andamento del mercato) e politica (distanza tra le parti e attenzione mediatica) ben più marcata della Formazione Professionale, questo non può definirsi un accordo “ricco”. Sono ben lontane non tanto le cifre del settore bancario (435 euro!) e dell'industria alimentare (280 euro), ma anche quelle di settori a minore valore aggiunto come commercio (240 euro), studi professionali (215 euro), acconciatura ed estetica (183 euro). Se si dovesse utilizzare il parametro dell'aumento sui minimi tabellari per misurare lo stato di salute del settore, la Formazione Professionale dovrebbe essere associata alla cooperazione sociale (incremento di 120 euro nell'ultimo accordo di rinnovo) o addirittura alla celebre (in senso negativo, perché diventata esempio di relazioni industriali tumultuose e poco disponibili al dialogo) vigilanza privata (140 euro).

Si tratterebbe di un ragionamento decisamente deficitario: il valore aggiunto sociale e culturale della Formazione Professionale è ben più rilevante di quello di molti altri settori. Come accade nel mondo della scuola, però, ove gli stipendi ricevuti dai docenti non sono paragonabili a quelli riconosciuti nelle imprese private (ancor meno lo è il trattamento di welfare aziendale, praticamente assente in tutte le pubbliche amministrazioni), così anche la Formazione Professionale non è riconosciuta economicamente in proporzione ai suoi meriti per il futuro delle persone e del Paese intero. Indubbiamente la dipendenza dai trasferimenti pubblici operati dalle Regioni tende a trascinare verso il basso i conti economici degli enti, che, pur non avendo in larga parte scopo di lucro, faticano a generare i margini che garantiscono una sopravvivenza senza preoccupazioni. Questa è, in fondo, una delle principali motivazioni del ritardo nel rinnovo: la scarsità di risorse gestite dagli enti e quindi riconoscibili ai dipendenti amministrativi e ai docenti.

Gli stessi sindacati sono consci che la caratteristica “vocazionale” di questo canale di formazione è (purtroppo) duplice: attivatrice della scoperta dei talenti dei giovani e, quindi, della loro “vocazione professionale” (accezione europea); bisognosa di persone “vocate” a intraprendere un percorso gramo di soddisfa-

zioni retributive, ma denso di valori e ideali (accezione quasi spirituale). Per questo, pur non censurando qualche malcontento, tutte le sigle hanno firmato unitariamente l'accordo di rinnovo, senza prorogare oltre una trattativa che avrebbe potuto impoverire tutti.

In definitiva: l'aspettativa economica ha trovato una risposta ancora parziale. Bisognerà attendere l'accordo per il secondo biennio per calcolare esattamente la portata monetaria dell'intero rinnovo, ma è difficile immaginare uno stravolgimento delle proporzioni dei valori, tanto più se non accompagnati da soluzioni coraggiose nel capitolo normativo.

3. Un ricercato cambio di passo su metodi e contenuti

La seconda aspettativa riguardava i contenuti del contratto, più che il suo valore. Nello specifico, gli enti formativi più strutturati si erano dichiarati pronti a ragionare su cifre di incremento superiori a quelle poi definite, in cambio di scelte coraggiose a riguardo del perimetro del CCNL, delle tipologie contrattuali e, addirittura, delle sigle sindacali da coinvolgersi nel tavolo.

I limiti del previgente contratto collettivo sono stati individuati dagli addetti ai lavori nella indefinitezza del settore merceologico regolato e nella forzata riconduzione delle soluzioni ad un altro ambito, quello della scuola, che solo apparentemente pare assimilabile per complessità e conformazione, ma la cui attrazione magnetica non è contrastabile da FORMA e CENFOP (non vale lo stesso discorso per i sindacati, gli stessi che firmano il contratto con l'ARAN). Forti di queste considerazioni, alcuni enti tra i più solidi avevano provocatoriamente ipotizzato di invitare al tavolo dei "commensali" meno inclini a ragionare con la testa della scuola e più vicini alle logiche di impresa: i sindacati che si occupano di industria, artigianato, cooperazione sociale, commercio, ovvero i settori con i quali costantemente collabora la Formazione Professionale.

Per quanto concerne l'indefinitezza del perimetro di azione del contratto collettivo, FORMA e CENFOP erano ben consci, già dall'avvio del tavolo, che fosse necessario puntare più in alto, costruendo un sistema di regole utilizzabile non soltanto nell'ambito dell'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) e della Formazione Tecnica Superiore (IFTS), ma anche negli Istituti Tecnologici Superiori (ITS Academy), negli Enti di Formazione Continua, nei fondi interprofessionali, nel terzo settore che organizza percorsi formativi per soggetti svantaggiati e i disoccupati di lunga durata, nelle politiche attive. Per questo si era fantasticato, anche su questa rivista, di un "Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro della transizione tra formazione e lavoro", indipendentemente da quando e attraverso quali canali formativi questa transizione avvenga.

3.1. Quali risultati

L'intento appena ricordato è stato effettivamente conseguito: è stato cambiato il campo di applicazione del nuovo CCNL che ora include gli enti di qualunque natura giuridica, anche riuniti in consorzi, fondazioni, reti e poli, operanti nel campo della Formazione Professionale degli occupati e degli inoccupati, della Formazione Continua, dell'Istruzione Tecnica Superiore, dell'Istruzione e Formazione Tecnica Superiore, della Istruzione e Formazione Professionale ordinamentale, dei servizi al lavoro, dell'educazione degli adulti, della formazione per le arti e i mestieri e delle attività connesse alle politiche attive per il lavoro. Non solo: il CCNL per la Formazione Professionale ha rivendicato il diritto degli enti aderenti a FORMA e CENFOP di partecipare su un piano paritario alla costituzione delle nuovissime filiere formative tecnologico-professionali di cui al decreto ministeriale 7 dicembre 2023, n. 240 e alla proposta di legge presentata dal Ministro dell'Istruzione e del Merito recante «Istituzione della filiera formativa tecnologico-professionale» (Atto Camera n. 1691) che renderà strutturale quanto sarà sperimentato nell'anno scolastico 2024/2025. L'obiettivo non sottaciuto dalle parti sottoscrittrici è quello «di realizzare il contratto unico della Formazione Professionale vincolante per tutti gli Enti impegnati nella gestione di attività previste dal decreto per l'accreditamento delle istituzioni formative» (art. 19). Ipotesi suggestiva e lungimirante.

La *ratio* di questa dichiarazione è anche politica: i sottoscrittrici chiedono alle amministrazioni regionali di includere l'applicazione del contratto tra i requisiti fondamentali ed irrinunciabili per l'ottenimento dell'accreditamento (e in effetti così è già in molte Regioni, si vedano la legislazione piemontese o laziale, solo a titolo d'esempio). L'operazione non è pacifica giuridicamente, ma si comprende come strategia per disinnescare la competizione dei contratti collettivi meno rappresentativi, che potrebbero approfittare dell'incremento del costo di questo CCNL per acquisire nuovi spazi di applicazione, facendo *dumping* per il tramite del "sacrificio" dell'assistenza sanitaria integrativa e della previdenza complementare. Una Regione potrebbe politicamente accettare il ricorso a CCNL minori per la gestione del personale impegnato nelle attività di Formazione Professionale, danneggiando materialmente chi opera per conto dell'amministrazione pubblica?

Meno fortuna ha ottenuto l'obiettivo di modifica degli interlocutori, che sono rimasti i sindacati della scuola. Forse anche per questo, piuttosto "di cacciavite" sono risultati gli interventi in materia di tempo determinato (semplice aggiustamento dei riferimenti legislativi), apprendistato (piuttosto stupefacente l'assenza, ancora, dell'apprendistato di alta formazione e di ricerca che pure sarebbe strumento prezioso per coinvolgere ricercatori e dottorandi anche come

docenti), somministrazione e collaborazioni coordinate e continuative (è stato ovviamente tolto ogni riferimento al contratto a progetto). Le associazioni datoriali hanno probabilmente preferito ottenere dai sindacati maggiori (e inediti) spazi di azione a livello di contrattazione territoriale e aziendale piuttosto che la modifica dei contratti individuali. I contratti regionali, fermi da 15 anni, dovranno ora essere aggiornati e armonizzati con il nuovo testo nazionale. Questa azione sarà facilitata dalla assegnazione alla contrattazione di secondo livello di una somma fino a 1.000 euro per lavoratore da destinare al welfare contrattuale, oltre che dalla disponibilità di un “fondo incentivi” non inferiore al 3% dell’imponibile previdenziale annuo. Dello stesso tenore quando concordato in materia di “bilateralità”, argomento rimasto in sospenso gli anni precedenti.

4. Conclusione

La ridefinizione del perimetro è la novità più rilevante di questo accordo, di buon auspicio per il futuro. Sul fronte economico e normativo si è scelto di rinnovare invece di innovare, ma è stato comunque ragionevole firmare e girare pagine. La soluzione si dimostrerà sostenibile solo intendendo questo contratto come un atto di passaggio tra il vecchio mondo della Formazione Professionale e il futuro della VET, che ha certamente bisogno di regole più aggiornate ed elastiche per vincere la sfida della grande trasformazione del lavoro e della quarta rivoluzione industriale.

Le prospettive occupazionali per l'Italia nel quinquennio 2024-2028

CLAUDIO GAGLIARDI¹

Unioncamere ha recentemente diffuso un nuovo report riguardante le “Previsioni dei fabbisogni occupazionali e professionali in Italia a medio termine” del Sistema informativo Excelsior, realizzato in collaborazione con il Ministero del lavoro e delle politiche sociali. Sulla base di queste stime aggiornate all'inizio di quest'anno il mercato del lavoro italiano potrà esprimere, nel quinquennio 2024-2028 un fabbisogno di occupati compreso tra 3,1 e 3,6 milioni di unità, a seconda dello scenario macroeconomico che in concreto si verificherà². Di conseguenza, lo stock occupazionale 2023 dovrebbe crescere nel quinquennio da un minimo di 238.400 unità (nello scenario economico negativo) ad un massimo di 722.200 occupati (se si verificassero le condizioni economiche più favorevoli).

Sulle previsioni inciderà molto l'effettivo impatto che si riuscirà a determinare attraverso gli investimenti stanziati con il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza.

Le necessità di sostituzione dei lavoratori in uscita dal mercato del lavoro determineranno, comunque, la gran parte del fabbisogno occupazionale (2,9 milioni di unità nel quinquennio), pari ad una quota dell'80% nello scenario positivo e del 92% in quello negativo.

Qualsiasi previsione è chiamata in ogni caso a fare i conti con la crescente diffusione dell'Intelligenza Artificiale (IA) nel mondo del lavoro, destinata a modificare profondamente la domanda di professioni e competenze e il modo in cui le organizzazioni creeranno valore. Dal 2022 i nuovi modelli di IA, accessibili

¹ Vice Segretario Generale di Unioncamere e Responsabile dell'Area formazione e politiche attive del lavoro.

² Nel rapporto “Previsioni dei fabbisogni occupazionali e professionali in Italia a medio termine (2024-2028)” sono stati elaborati tre possibili scenari di andamento dell'economia considerando le stime sul PIL pubblicate dal Governo nella NADEF 2023 e le valutazioni dei principali istituti internazionali. Si ricorda che – seguendo l'impostazione proposta da CEDEFOP – il fabbisogno occupazionale è ottenuto come somma algebrica di due componenti: quella legata al naturale turnover occupazionale (*replacement demand*) e quella legata alla crescita economica (*expansion demand*). Per maggiori informazioni si consulti il volume disponibile al link:

https://excelsior.unioncamere.net/sites/default/files/pubblicazioni/2024/report_previsivo_2024-28.pdf.

ormai su larga scala, sono in grado di svolgere una gamma sempre più ampia di compiti. La capacità di sfruttare il potenziale delle innovative tecnologie digitali sarà cruciale per le imprese e per la Pubblica Amministrazione nel prossimo futuro.

Al momento risulta, tuttavia, difficile quantificare con precisione l'impatto che l'IA avrà sull'occupazione a causa della sua rapida evoluzione e dell'incertezza nell'integrazione nei processi produttivi. Secondo alcune autorevoli ricerche internazionali al momento l'IA sembra destinata ad integrare, e non a sostituire, le competenze delle professioni ad alta specializzazione³. Secondo altre ricerche l'IA potrebbe impattare su quasi il 40% dei posti di lavoro in tutto il mondo, arrivando al 60% nelle economie avanzate. Circa la metà delle professioni esposte potrebbe esserne influenzata negativamente, mentre il resto delle occupazioni potrebbe beneficiare di una maggiore produttività⁴.

Quello che è certo è che il vantaggio che deriverà dall'utilizzo dell'IA dipenderà dalla preparazione dei paesi e dalla capacità dei lavoratori di adattarsi a questa nuova tecnologia. E bisogna, a questo proposito, ricordare che dall'analisi dei dati Eurostat l'Italia è chiamata a colmare un certo ritardo rispetto ad altri paesi, in quanto solo il 5% delle imprese italiane con almeno 10 dipendenti utilizza una tecnologia legata all'IA, rispetto all'8% della media UE, all'11% della Germania e al 9% della Spagna.

■ **Settori economici e competenze per la futura occupazione**

Le previsioni Unioncamere confermano che i macro trend delle transizioni green e digitale - con le recenti veloci accelerazioni legate all'utilizzo estensivo dell'Intelligenza Artificiale - incideranno in maniera molto significativa sulla domanda di lavoro dei prossimi anni, portando sia ad un innalzamento delle competenze verdi e digitali richieste ai profili professionali tradizionali sia all'evoluzione di nuove figure professionali.

Si stima nello scenario positivo che tra il 2024 e il 2028 il possesso di competenze green verrà domandato con importanza almeno intermedia ad oltre 2,3 milioni di lavoratori (quasi i due terzi del fabbisogno del quinquennio) e le competenze digitali a 2,1 milioni di occupati (oltre il 58% del fabbisogno totale).

³ Fonte: LASSEBIE e QUINTINI (2022), *What skills and abilities can automation technologies replicate and what does it mean for workers?: New evidence*, OECD working paper.

⁴ Fonte: CAZZANIGA e altri (2024), *Gen-AI: Artificial Intelligence and the Future of Work*, IMF Staff Discussion Note SDN2024/001, International Monetary Fund, Washington, DC.

I lavoratori dipendenti nel settore privato contribuiranno a determinare la maggior parte del futuro fabbisogno occupazionale, con una quota pari al 61% del totale (media dei due scenari). I dipendenti pubblici avranno un peso del 22%, mentre la quota dei lavoratori indipendenti si attesterà al 17%.

Oltre il 78% della domanda proverrà dall'insieme dei settori dei servizi, nel quale confluisce naturalmente anche il settore pubblico, con un fabbisogno stimato compreso tra 2,5 e 2,8 milioni di unità tra il 2024 e il 2028, mentre la richiesta dei settori industriali varierà tra le 656.500 e le 788.700 unità, per una quota pari al 21% (media dei due scenari).

Tabella 1 - Fabbisogni occupazionali* previsti per il quinquennio 2024-2028 per componenti e macrosettori

	Expansion demand scenario		Replacement demand	Fabbisogni occupazionali scenario	
	negativo	positivo		negativo	positivo
TOTALE	238.400	722.200	2.911.500	3.149.900	3.633.700
Indipendenti	-125.500	28.200	628.200	502.700	656.400
Dipendenti privati	303.400	633.500	1.601.500	1.905.000	2.235.000
Dipendenti pubblici	60.500	60.500	681.800	742.300	742.300
Agricoltura, silvicoltura e pesca	-102.300	-82.000	95.700	-6.700	13.600
Industria	-1.500	130.700	658.000	656.500	788.700
Servizi	342.300	673.600	2.157.800	2.500.100	2.831.400

* Valori assoluti arrotondati alle decine. I totali possono non coincidere con la somma dei singoli valori.

Fonte: Unioncamere, "Previsioni dei fabbisogni occupazionali e professionali in Italia a medio termine (2024-2028)"

Per quanto riguarda le filiere che costituiscono il tessuto economico nazionale, la filiera "commercio e turismo" avrà bisogno del maggior numero di occupati, con una previsione compresa tra 551.000 e 682.500 unità (circa il 18% del fabbisogno complessivo).

Altre tre filiere esprimeranno fabbisogni occupazionali particolarmente elevati nel quinquennio: gli "altri servizi pubblici e privati" (484.000-528.900 unità), che comprendono i servizi operativi di supporto alle imprese e alle persone e la Pubblica Amministrazione in senso stretto, la filiera della "salute" (510.400-522.400 unità), e quella della "formazione e cultura" (474.400- 513.400 unità).

Ciò è dovuto sia alle positive prospettive di sviluppo di queste filiere sia alla significativa "domanda di sostituzione" dei molti lavoratori che raggiungeranno nei prossimi 5 anni l'età della pensione.

Un' ulteriore filiera per la quale è prevista una domanda di lavoratori rilevante in termini assoluti è quella della "finanza e consulenza" con un fabbisogno che nell'arco del periodo 2024-2028 compreso tra 330.300 e 398.700 unità, sarà sostenuta prevalentemente dalle attività legate ai servizi di consulenza.

Anche per "costruzioni e infrastrutture" è attesa una forte domanda di lavoratori, che potrà variare tra 263.300 e 289.700 unità.

Come cambierà la struttura professionale del mercato del lavoro

Nel quinquennio 2024-2028, per l'insieme dei settori privati e pubblici, circa il 41% del fabbisogno complessivo dovrebbe interessare dirigenti, specialisti e tecnici (tra 1,3 e 1,5 milioni di unità); mentre le professioni commerciali e dei servizi assorbiranno il 19% del fabbisogno totale, gli impiegati il 15%, gli operai specializzati l'11% e i conduttori di impianti il 6%.

Rispetto all'attuale struttura professionale saranno perciò destinate a crescere le professioni specialistiche e tecniche, ma anche quelle impiegatizie (per effetto della domanda del settore pubblico, in particolare nei comparti della sanità e dell'istruzione), mentre continueranno a diminuire operai specializzati e conduttori di impianti.

Particolare attenzione merita l'analisi delle principali professioni e competenze green e digitali che saranno richieste nel prossimo quinquennio. A tale proposito Unioncamere ha esaminato - oltre ai dati dell'indagine Excelsior - anche i dati sugli annunci di lavoro pubblicati tramite i canali digitali (*web job vacancy*), grazie ai quali è possibile effettuare anche confronti a livello internazionale sulle dinamiche settoriali e sulle tendenze della domanda di figure professionali emergenti.

Nella filiera "commercio e turismo", saranno richiesti chef e camerieri per le attività di ristorazione e *sales assistant* nel commercio, ma anche tecnici del marketing e della distribuzione commerciale (*social media strategist, customer service representative, retail store manager*). Per sostenere la crescita della filiera saranno essenziali strategie di sviluppo delle competenze in ambito digitale e verde, per adattarsi alle trasformazioni del mercato attraverso l'implementazione di strumenti e tecnologie innovative da una parte e promuovendo un'offerta più sostenibile dall'altra. Tra le figure tecniche, per esempio, crescerà la domanda di e-skill legate ai social media, competenze come *social media marketing, digital marketing* e *social data analytics* saranno sempre più importanti per raggiungere un pubblico più vasto. Si segnalano anche le capacità di usare programmi di grafica per la pubblicità e di altri applicativi per il *tourism* e *retail management*

in vista dell'integrazione crescente della tecnologia nei servizi alberghieri e nella gestione del turismo.

Tra le competenze green saranno fondamentali quelle che riguardano riciclo, gestione dei rifiuti, controllo delle materie prime, conoscenza delle produzioni biologiche e a chilometro zero, riflettendo l'attenzione alle pratiche sostenibili e all'economia circolare. In relazione a questo trend si assisterà anche ad una crescente attenzione alle problematiche del controllo qualità e sicurezza prodotti e all'esperienza del cliente nei ristoranti e nel settore dell'ospitalità.

Con l'impatto crescente delle dinamiche demografiche nel prossimo quinquennio è prevista una domanda elevata di lavoratori nei settori della sanità e dell'assistenza alle persone anziane. Anche per queste professioni, peraltro, crescerà la richiesta di competenze digitali e green: basti pensare agli investimenti previsti dal PNRR per la diffusione di soluzioni di telemedicina, della cartella clinica elettronica, della interoperabilità tra i sistemi sanitari regionali e il miglioramento del monitoraggio dei rischi sanitari attraverso l'analisi dei dati.

Nella prospettiva di condotte sempre più sostenibili, saranno necessarie competenze riguardanti la gestione dei rifiuti (anche speciali) in ambito sanitario, all'efficienza energetica e le normative ambientali specifiche del comparto.

Competenze digitali sono sempre più richieste alle diverse professioni del settore della formazione. Nei prossimi anni, per riuscire a trasformare e modernizzare il sistema educativo, sarà fondamentale disporre di una pluralità di e-skill, non solo quelle di base legate all'utilizzo degli strumenti digitali, ma anche quelle più avanzate quali *cloud computing* per l'archiviazione da remoto, la conoscenza di strumenti per lezioni multimediali e interattive, le competenze sulla sicurezza informatica. In parallelo, i professionisti della formazione e dell'orientamento dovranno possedere green skill per essere in grado di sensibilizzare gli studenti sulle tematiche ambientali e del risparmio energetico, sempre più importanti nella vita quotidiana e nel mondo lavorativo.

Gli investimenti del PNRR avranno un grande impatto, poi, per l'intera filiera dell'edilizia (costruzioni e comparti collegati) all'interno della quale è previsto un fabbisogno considerevole di lavoratori: soprattutto operai specializzati addetti alle costruzioni, al mantenimento di strutture edili e alle rifiniture delle costruzioni, ma anche ingegneri civili, architetti, pianificatori, paesaggisti e specialisti del recupero e della conservazione del territorio, tecnici della gestione dei cantieri edili.

In termini di competenze specifiche richieste, le green skills saranno fondamentali includendo la capacità di progettazione a basso impatto energetico, efficientamento e rigenerazione urbana, domotica, conoscenza delle normative ambientali e sulla protezione ambientale e altre competenze legate alle energie rinnovabili. Ingegneri, architetti e tecnici di questa filiera dovranno essere ca-

paci di utilizzare strumenti digitali avanzati per la progettazione e la gestione dei progetti infrastrutturali (ad esempio 3D modelling, AutoCAD, SAP2000).

Anche le professioni dei settori “Mobilità e logistica” saranno coinvolte nella sempre più veloce e profonda trasformazione digitale, per cui saranno richieste competenze analitiche, tecnologiche e gestionali (per figure come *supply chain/logistics manager, operations supervisor*) e figure specialistiche dell’ICT (quali *web developer e mobile applications developer*).

Il fabbisogno nel quinquennio della “meccatronica e robotica” sarà distribuito tra ingegneri meccanici, elettrici, elettronici, specialisti nella robotica, operai specializzati e meccanici di veicoli e macchinari industriali. Nell’ambito della transizione tecnologica, risultano già centrali competenze legate alla robotica, all’automazione e alla standardizzazione dei processi e nei prossimi anni sarà crescente l’impatto dell’intelligenza artificiale. Per quanto riguarda la transizione ambientale, le competenze che non potranno mancare sono quelle legate ai sistemi che sfruttano energie alternative (elettrica, solare, eolica, biomassa), all’elettrificazione e alla conservazione dell’energia, ma anche alla conoscenza dei protocolli ambientali specifici del settore.

Anche le filiere della moda, legno e arredo, seguendo i macro trend digitale e green, vedranno crescere l’importanza dei canali online per cui diverranno essenziali le competenze nell’*e-commerce analysis e digital marketing* ed emergerà la necessità di professioni con competenze tecnologiche innovative (vetrinisti e disegnatori con competenze relative a realtà aumentata o virtuale); crescerà l’attenzione verso la sostenibilità ambientale e la responsabilità sociale e potranno emergere figure come *environmental protocols expert* e tecnico del recupero e riciclaggio dei tessuti.

Data l’importanza della tecnologia e della gestione dei dati nelle aziende e nella PA, si stima che il settore dell’ICT sarà, in definitiva, tra quelli più dinamici nel prossimo quinquennio con un fabbisogno trasversale di analisti e specialisti nella progettazione di applicazioni, specialisti di reti e di database e tecnici ICT, come *data engineer, data mining analyst, information security engineer, mobile applications developer, web developer*. Le tendenze nei prossimi anni nel mercato del lavoro condurranno ad un ulteriore sviluppo di competenze nei campi dell’automazione e della programmazione avanzata, della *cyber security*, delle tecnologie cloud per la necessità di gestire infrastrutture scalabili, dell’analisi dei dati e della *business intelligence*.

I divari emergenti nel confronto tra fabbisogni occupazionali e offerta formativa

Per quanto riguarda i livelli di istruzione, si prevede che circa il 38% del fabbisogno occupazionale del prossimo quinquennio riguarderà professioni con una formazione terziaria (laurea, diploma ITS Academy o AFAM), il 4% profili con un diploma liceale e il 46% personale in possesso di una formazione secondaria di secondo grado tecnico-professionale (diplomi quinquennali e IeFP quadriennali o triennali).

Tabella 2 – *Fabbisogni occupazionali* e offerta formativa previsti nel quinquennio 2024-2028 per ambiti di studio*

	Fabbisogno (media annua)**		Offerta (media annua)**	Rapporto fabbisogno/ offerta
	scenario negativo	scenario positivo		media scenari
Formazione Terziaria (universitaria, ITS Academy e AFAM)	249.700	270.900	245.000	1,1
<i>di cui:</i>				
Economico-statistico	44.300	49.900	38.900	1,2
Insegnamento e formazione (comprese scienze motorie)	42.300	44.800	32.700	1,3
Ingegneria (escl. Ingegneria civile)	35.900	41.100	30.300	1,3
Medico-sanitario	37.500	38.100	30.800	1,2
Giuridico e politico-sociale	27.000	28.100	36.100	0,8
Ingegneria civile ed architettura	13.400	14.600	12.400	1,1
Scienze matematiche, fisiche e informatiche	12.500	14.400	8.400	1,6
Umanistico, filosofico, storico e artistico	11.200	12.000	14.000	0,8
Linguistico, traduttori e interpreti	6.200	7.100	11.500	0,6
Scienze biologiche e biotecnologie	6.300	6.800	8.700	0,7
Agrario, agroalimentare e zootecnico	4.800	5.100	6.200	0,8
Chimico-farmaceutico	4.200	4.700	4.900	0,9
Psicologico	4.200	4.400	10.200	0,4
Formazione secondaria di secondo grado (licei)	24.000	29.000	94.900	0,3
<i>di cui:</i>				
Classico, scientifico, scienze umane	12.500	15.400	71.000	0,2
Artistico	6.400	7.500	10.000	0,7
Linguistico	5.000	6.100	13.900	0,4
Formazione secondaria di secondo grado (tecnico-professionale)	168.900	197.100	155.500	1,2
<i>di cui:</i>				
Indirizzo amministrazione, finanza e marketing	40.100	46.700	37.600	1,2
Indirizzo turismo, enogastronomia e ospitalità	27.000	32.500	31.100	1,0

Indirizzo socio-sanitario	19.400	20.100	11.100	1,8
Indirizzo informatica e telecomunicazioni	16.400	19.100	13.800	1,3
Indirizzo meccanica, mecatronica ed energia	15.000	18.100	9.100	1,8
Indirizzo costruzioni, ambiente e territorio	9.500	11.000	7.000	1,5
Indirizzo elettronica ed elettrotecnica	9.100	10.700	9.000	1,1
Indirizzo produzione e manutenzione industriale e artigianale	8.500	10.000	12.200	0,8
Indirizzo chimica, materiali e biotecnologie	7.500	8.800	7.300	1,1
Indirizzo trasporti e logistica	7.500	8.700	4.100	2,0
Indirizzo agrario, agroalimentare e agroindustria	6.300	7.900	8.200	0,9
Indirizzo sistema moda	1.400	2.200	800	2,3
Indirizzo grafica e comunicazione	1.300	1.500	4.300	0,3
Istruzione e Formazione Professionale (IeFP)	120.300	140.500	71.700	1,8
<i>di cui:</i>				
Meccanico	15.100	17.200	5.900	2,7
Edile ed elettrico	21.100	23.800	6.100	3,7
Amministrativo segretariale e servizi di vendita	12.700	14.400	3.500	3,9
Ristorazione	16.200	20.700	14.900	1,2
Logistica, trasporti e riparazione Veicoli	11.700	13.500	6.200	2,0
Servizi di promozione e accoglienza	6.600	7.400	2.100	3,3
Agricolo e agroalimentare	17.500	20.900	6.100	3,1
Sistema moda	1.500	2.500	1.100	1,8
Impianti termoidraulici	3.500	3.800	1.200	2,9
Elettronico	2.600	3.100	1.400	2,0
Altri indirizzi IeFP	11.700	13.200	23.200	0,5

*Sono esclusi i fabbisogni per cui è richiesto solo l'obbligo formativo e il settore Agricoltura, silvicoltura e pesca.

** Valori assoluti arrotondati alle decine. I totali possono non coincidere con la somma dei singoli valori.

Fonte: Unioncamere, "Previsioni dei fabbisogni occupazionali e professionali in Italia a medio termine (2024-2028)"

In particolare, nell'istruzione terziaria sarà elevato il fabbisogno di persone con un titolo in ambito STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics), che determinerà un significativo mismatch rispetto alla presenza di giovani in possesso di questo tipo di formazione che faranno ingresso nel mercato del lavoro. Per l'insieme dei percorsi STEM potrebbero mancare, infatti, ogni anno tra 8.000 e 17.000 giovani soprattutto con una formazione ingegneristica e in scienze matematiche, fisiche e informatiche. Per quanto riguarda gli altri indirizzi, è attesa una carenza di offerta per l'indirizzo insegnamento e formazione (mancheranno tra 9.000 e 12.000 giovani), economico-statistico (5.000-11.000) e medico-sanitario (circa 7.000).

I più problematici livelli di disallineamento, però, tra fabbisogni occupazionali e offerta formativa emergeranno sul versante della formazione techni-

co-professionale. È prevista una carenza di offerta, che riguarderà sia i percorsi quinquennali sia quelli di Istruzione e Formazione Professionale regionale.

Nel dettaglio, con riferimento ai percorsi quinquennali, che allo stato attuale consentono l'accesso all'università o agli ITS Academy, a fronte di una domanda compresa tra 168.900 e 197.100 lavoratori ogni anno tra il 2024 e il 2028, si prevede un'offerta pari a circa 155.500 giovani in uscita dal sistema formativo e che si metteranno alla ricerca di un lavoro. Vi sarà pertanto una carenza di offerta che potrà variare tra 13.000 e 42.000 unità all'anno, interessando trasversalmente la maggior parte dei percorsi con diversa intensità.

In termini assoluti, essa sarà più marcata nell'indirizzo amministrazione, finanza, marketing (mancheranno 2.000-9.000 unità), in quello socio-sanitario (8.000-9.000 unità) e quello della meccanica, mecatronica ed energia (6.000-9.000 unità). Una carenza piuttosto elevata è attesa anche per gli indirizzi informatico e delle telecomunicazioni (3.000-5.000 giovani ogni anno), trasporti e logistica (3.000-5.000) e costruzioni, ambiente, territorio (2.000-4.000).

Anche con riferimento ai percorsi IeFP triennali e quadriennali si prevede una carenza di offerta significativa: mancheranno tra 50.000 e 70.000 giovani in uscita dai percorsi di qualifica/diploma professionale in media ogni anno, quale risultato di una domanda prevista tra 120.300 e 140.500 lavoratori ogni anno rispetto a 71.700 giovani che si affacceranno al modo del lavoro.

La mancanza di lavoratori in possesso di una qualifica o un diploma di IeFP è prevista per tutti i principali indirizzi formativi. Essa sarà particolarmente accentuata nel caso dell'indirizzo edile/elettrico, per il quale ogni anno mancheranno circa 15.000-17.000 giovani.

A tale proposito, particolare importanza riveste la riforma della filiera formativa tecnico-professionale che prevede l'introduzione di un modello "4+2" con il raccordo tra i percorsi dell'istruzione tecnica e professionale di durata quadriennale e il sistema degli ITS Academy. A partire dall'anno scolastico 2024/2025 inizierà la sperimentazione dei nuovi percorsi, che saranno caratterizzati dal potenziamento delle discipline laboratoriali e professionali, dall'incremento dell'alternanza scuola-lavoro e dei contratti di apprendistato, favorendo l'apprendimento "on the job" e la riduzione del disallineamento tra domanda e offerta di competenze nel mercato del lavoro.

■ Considerazioni finali

La riduzione del mismatch tra domanda e offerta di lavoro rappresenterà una delle priorità di politica economica da affrontare nei prossimi anni, considerato anche il costo economico sostenuto dal Paese.

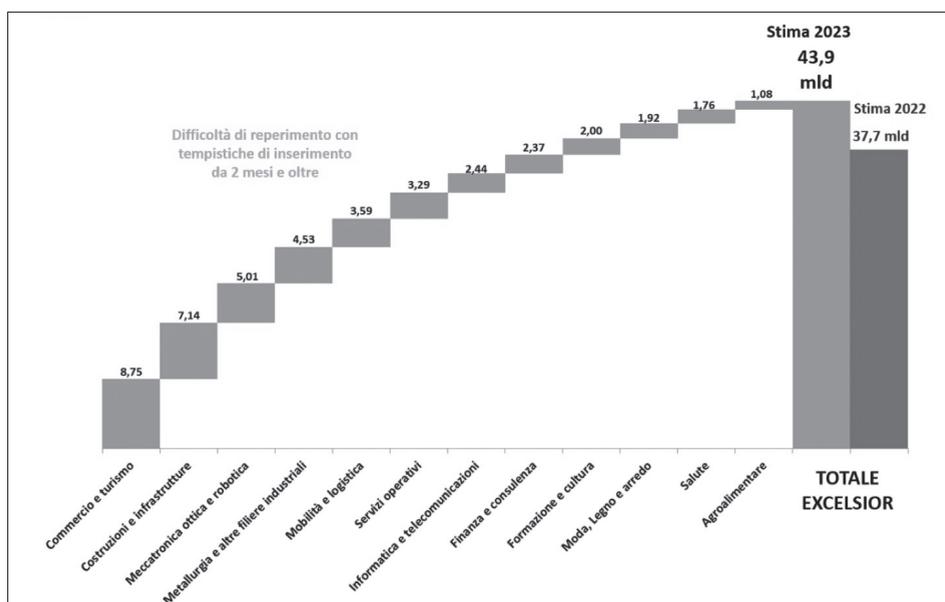
I costi derivanti dal minor valore aggiunto che sarà possibile produrre nei diversi settori economici a causa del ritardato o mancato inserimento nelle imprese dei profili professionali necessari, infatti, stanno aumentando anche a causa del progressivo innalzamento della difficoltà di reperire personale. Le elaborazioni effettuate da Unioncamere sulla base dei dati del Sistema Excelsior stimano per il 2023 una crescita del costo del mismatch che raggiunge i 43,9 miliardi di euro, cifra corrispondente a circa il 2,5% del Prodotto interno lordo italiano.

Le cause del mismatch nel mercato del lavoro, come è noto, sono molteplici e complesse e attengono a dimensioni demografiche, economiche e culturali.

Le azioni da intraprendere per affrontare il problema devono necessariamente essere articolate su una pluralità di piani: investimenti per accrescere la produttività e parallela crescita dei salari, politiche attive del lavoro e misure di welfare che facilitino l'occupazione femminile e giovanile; politiche migratorie lungimiranti volte a favorire l'ingresso di personale qualificato e migliorare l'integrazione di lavoratori stranieri.

Soprattutto è indispensabile il rafforzamento del sistema dell'orientamento e delle diverse filiere formative, partendo dal disegno di un'offerta didattica che coniughi "gli apprendimenti" e le esperienze e che sia in grado di rispondere alla domanda di nuove competenze, a partire da quelle digitali e green.

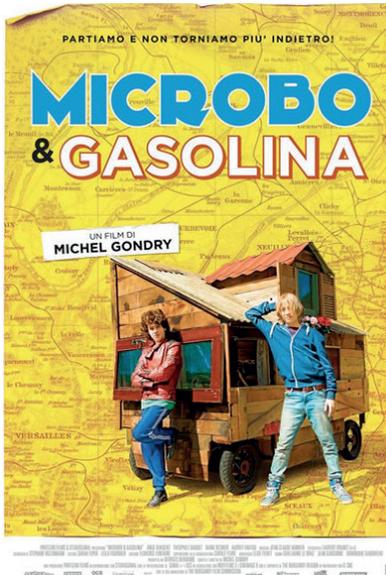
Grafico 1 – Costo annuo del tempo di ricerca del personale di difficile reperimento per settore (miliardi di euro)



Fonte: Unioncamere, "Previsioni dei fabbisogni occupazionali e professionali in Italia a medio termine (2024-2028)"

Cinema per pensare e far pensare

ALBERTO AGOSTI¹



Microbo & Gasolina tit. orig. *Microbe et Gasoil*

Sceneggiatura: Michel Gondry

Regia: Michel Gondry

Genere: avventuroso, fantastico

Fotografia: Laurent Brunet

Montaggio: Elise Fievel

Musiche: Jean-Claude Vennier

Scenografia: Stephane Rosenbaum

Costumi: Florence Fontaine

Interpreti e personaggi: Ange Dargent: Daniel Gueret 'Microbo'), Theophile Baquet: Théo Leloir 'Gasolina', Audrey Tautou: Marie-Therese Gueret, Fabio Zenoni: Christian Gueret, Zimsky: signor Leloir, Jana Bittnerova: signora Leloir, Marc Delarue: Romain, fratello di Daniel, Mathias Fortune Droulers: fratello di Theodore

Paesi, anno e casa di produzione e di distribuzione: Francia, 2015, Partizan, Studio Canal, Movies Inspired

Durata: 104'

Formato: Colori

Microbo & Gasolina è un film adatto a partire dal terzo anno della scuola media fino al secondo o terzo anno delle superiori, ma anche più avanti, per sollecitare il pensiero attorno ai problemi che incontrano spesso preadolescenti e adolescenti quando non si sentono in sintonia con il contesto sociale in cui sono inseriti, o addirittura ci vivono con la stessa sofferenza di pesci fuori dall'acqua. Prima di addentrarci nei contenuti narrativi dell'opera cinematografica, scelta per questo contributo, è doveroso formulare alcune avvertenze. Se da un lato, infatti, la pellicola presenta molteplici spunti di interesse, per cui la si ritiene interessante sul piano delle possibilità di lavoro in classe o in ambienti educativi, peraltro presenta almeno due aspetti, o meglio passaggi, problematici. Il primo riguarda una scena, invero assai breve, in cui si assiste ad un episodio di autoerotismo. Il soggetto, uno dei due ragazzini protagonisti del film, è seduto ed è inquadrato di spalle, quindi, nulla viene mostrato ma si capisce perfettamente che cosa stia facendo davanti ad

¹ Già ordinario di *Didattica generale e pedagogia speciale* presso l'Università degli Studi di Verona, Dipartimento di Scienze umane.

un disegno di una figura femminile nuda, da lui stesso disegnata. Si tratta di una pratica, quella della masturbazione, che in fase di crescita si può – e forse si deve – ritenere normale, ciononostante è bene che chi propone la visione del film sappia governare opportunamente ciò che tale scena può provocare in ragazzi e soprattutto ragazze che la vedano assieme. Anzi forse potrebbe essere motivo di discussione serena attorno alle pulsioni sessuali che si affacciano nella vita nelle fasi appunto della preadolescenza e dell'adolescenza. Il secondo aspetto problematico, probabilmente più impegnativo per certi aspetti rispetto al precedente, riguarda un'azione violenta, in particolare un pugno al viso, che viene messa in atto per difendere l'onore di un amico. Se da un lato tale azione scaturisce da un sentimento bello, quello appunto dell'amicizia, dall'altro, nell'economia della vicenda del film nel suo complesso, essa assomiglia ad una sorta di vendetta, e questo è davvero da discutere, al fine di non operare un suo tacito avallo, giustificandola come azione comunque lecita. Sembrerebbe davvero opportuno, qualora si scegliesse di far visionare questo film, che si consentisse, anzi si sollecitasse una discussione per prospettare modi alternativi per risolvere gli episodi di conflitto che assai sovente si generano tra i soggetti in giovanissima età. Fatte queste doverose annotazioni, è possibile ora esplorare i motivi di interesse dell'opera cinematografica. Una considerazione introduttiva: ciascuna persona nella sua unicità e irripetibilità è dotata, dal punto di vista dei suoi talenti, secondo modi del tutto originali e irripetibili. In altre parole, è portatrice di una particolare disposizione e di una preziosa spesso molteplice perizia in determinati campi piuttosto che in altri. Non fanno eccezione i due giovanissimi protagonisti del film che si propone all'attenzione dell'educatore o dell'insegnante che legge. Si tratta di due preadolescenti. Daniel, questo il nome del primo, è bravissimo nel disegnare. Convive però con fatica con il suo fisico esile, mingherlino, di bassa statura, sicché i compagni gli hanno affibbiato il nomignolo Microbo. Inoltre, le fattezze del suo volto, che tendono al femminile, e la chioma bionda e fluente, fanno sì che egli venga sovente scambiato per una ragazza. Si trova così a vivere in una situazione di disagio, tipica di molti soggetti di quell'età. Daniel deve altresì fare i conti con i suoi compagni, prepotenti e smargiassi, che agiscono nei suoi confronti comportandosi da bulli. È anche segretamente innamorato di una sua compagna, alla quale non riesce a dichiarare il suo sentimento. Ad aumentare la sua malinconia e il suo malessere vi è la presenza di una madre separata dal marito, incapace di ascolto autentico nei confronti del figlio, e che vorrebbe renderlo partecipe alle sedute di analisi alle quali si sottopone per risolvere le proprie nevrosi. Si delinea in tal modo un quadro di isolamento e di incomprensione che provoca in lui sentimenti di grande incertezza e di fastidiosa instabilità. La vicenda narrata nel film è davvero molto realistica e molto intensa scaturendo il coinvolgimento e una forte empatia sui ragazzi che lo visionano. Improvvisamente, nella vita di Daniel irrompe Théo, un ragazzo estroso, vivace, e piuttosto carismatico, ben presto soprannominato dai compagni Gasolina per via

della sua passione per i motori e le macchine, e a motivo dell'odore di gasolio che emanano i suoi vestiti nonché del colore nero sotto le unghie delle sue mani. Gasolina è un ragazzino dotato di buon cuore ed è particolarmente intelligente. Il talento speciale di Théo trova espressione nella sua costante opera di montaggio e rimontaggio di motori, al pari di un meccanico esperto. Ambedue hanno desideri di cambiamento. Se Daniel, infatti, vorrebbe affrancarsi dalla sua rabbia profonda, Théo desidera ardentemente uscire dal contesto familiare in cui si è trovato a vivere, un contesto misero e deludente. Ambedue sono disgustati dal mondo in cui stanno vivendo, un mondo ormai pregno di digitale, un mondo troppo connesso e che per questo costringe sempre ad una 'compagnia', necessaria ed imposta, quasi una gabbia di socialità che impedisce loro di isolarsi, almeno per qualche tratto di tempo, per stare soli con sé stessi. Entrambi sono abitati dal sogno dell'assoluta indipendenza. È significativo che il cellulare di uno dei due finisca nel fango e lì vi rimanga, senza alcun tentativo di recupero. Che cosa sarebbe oggi il mondo senza i cellulari? Si potrebbe farne a meno? I due protagonisti del film sembrano pensare di sì, anzi auspicabile. Un buon motivo di discussione: vantaggi e svantaggi delle tecnologie per comunicare. In questo senso *Microbo & Gasolina* si rivela un film controcorrente proponendosi a chi lo visioni, un film anche provocatorio, che si presta alla riflessione e allo scambio di vedute. Avendo parecchi punti in comune nel modo di pensare, tra Daniel e Théo si stabilisce un'alchimia solidale che dà calore l'uno all'altro. I due amici hanno delle carte speciali da giocare, possedendo talenti che attendono solo il momento giusto per potersi affermare. Daniel vuole diventare un artista e Théo, di animo gentile, fa quello che può per aiutarlo a sentirsi come tale. *Microbo & Gasolina* è dunque un film che parla di gentilezza d'animo, di finezza emotiva, di empatia, di attenzione alle rispettive emotività individuandone le zone di sofferenza nonché le aspirazioni di riscatto. Emblematica, e quasi commovente, è la scena in cui Théo mette in atto una sorta di recita nella galleria d'arte in cui Daniel ha esposto le sue opere grafiche: cogliendo la delusione dell'amico a fronte del fatto che nessuno è venuto a vedere i suoi lavori, egli finge di parlare con una serie di visitatori immaginari esaltando i pregi delle opere esposte. A proposito dell'incontro tra soggetti portatori di talenti differenti, risulta pertinente il riferimento che afferisce al lavoro di gruppo, ovvero alle situazioni in cui almeno due individui si trovino a doversi relazionare. Esiste infatti un'espressione, un binomio, di forte spessore dal punto di vista del suo significato per esprimere tale concetto: "interdipendenza positiva". Si tratta di uno dei cardini del *cooperative learning*, una metodologia di insegnamento inclusiva mediante la quale gli allievi apprendono in gruppi ristretti, composti di quattro, tre soggetti, ma anche in coppia, aiutandosi vicendevolmente, nella consapevolezza che il risultato finale dipende da quanto e da come ciascun membro del gruppo o della coppia ha saputo mettere a frutto il proprio apporto attraverso l'espressione dei rispettivi talenti, ovvero delle abilità personali. Il riferimento a tale espressione pare del tutto perti-

nente rispetto alla storia del film, in cui i talenti di *Microbo* e *Gasolina* si incontrano, generando qualcosa che ciascuno dei due non avrebbe potuto realizzare senza l'apporto dell'altro: una casa semovente, dotata di ruote e motore, con la quale effettuare un lungo viaggio insieme. Daniel, abile nel disegnare, ne prepara il progetto sulla carta, *Gasolina* lo realizza modificando opportunamente la destinazione d'uso di un motore a scoppio per tosaerba. In fondo le grandi amicizie, tema attorno al quale sembra utile intrattenersi a discutere con i giovani, soprattutto in quest'epoca così inquieta e avara di sentimenti autenticamente positivi, si basano sul sentire l'altro come parte complementare rispetto a sé, e se stesso come punto di riferimento per il soggetto con il quale si è stabilito un legame. Legame, relazione, senso di appartenenza, lealtà sono dunque gli ingredienti di questo lungometraggio, in cui intervengono invero anche momenti di distanziamento, di rabbia, di allontanamento, per poi risolversi nella ricerca reciproca di colui al quale si sente di appartenere. Sicché *Microbo & Gasolina* si presta mirabilmente per parlare di amicizia, il sentimento che insieme all'amore si pone come cardine per una vita vissuta pienamente. Divertente, originale, il film racconta in altre parole di un viaggio alla ricerca di se stessi, efficace grazie alla presenza dell'alterità, ed è quindi un racconto di formazione. È un film mai banale sul valore della diversità e sul bisogno di sinergia quando le identità sono minacciate dall'esterno proprio a motivo dei caratteri differenti di cui sono portatrici. È anche un film sulla preziosità dei momenti di confidenza profonda. Daniel e Théo parlano fittamente della loro vita mentre attraversano la campagna. La lentezza del loro mezzo consente loro di vivere una condivisione e un'intimità che non sarebbero state possibili nel loro contesto di vita quotidiano, ed è nei momenti in cui essi si confidano che il film tocca il cuore. Cifra stilistica da non ignorare è che la pellicola non sconfini mai nello sdolcinato, pur non trascurando di addentrarsi nel territorio della tenerezza, che è ben altra cosa. I discorsi che i due protagonisti fanno sono quelli tipici dei più giovani, arrivando anche – e qui l'insegnante o l'educatore deve saper far fronte all'argomento per un'eventuale serena discussione – ad affrontare il tema della pratica della masturbazione. Il film termina con i due amici che iniziano l'anno scolastico in due città differenti e lontane, perché Théo ha dovuto trasferirsi, ma il viaggio ha provocato intanto la maturazione del loro carattere. Daniel non è più il ragazzo timido dell'anno prima e quando uno dei suoi nuovi compagni insulta Théo, che è già partito, gli sferra un pugno per difendere l'onore dell'amico. Ed è questo il passaggio critico di cui si diceva all'inizio di questo contributo. Comunque, il tema centrale del film è l'amicizia, e ciò che essa può rappresentare nella vita quotidiana. Pur non essendo fratelli, *Microbo* e *Gasolina* riescono a raggiungere e vivere una complicità che in famiglia non avevano avuto la possibilità di sperimentare. E in questa direzione è possibile avviare con i più giovani interessanti riflessioni sulle persone che non fanno parte della famiglia e che forse talvolta proprio per questo si rivelano capaci di garantire una compensazione salvifica.

Da una lettura socio-demografica della famiglia in Italia ad una proposta di politiche per la famiglia

RENATO MIONI¹

Nella recente indagine statistica e socio-demografica² realizzata sulla popolazione italiana, il tema della famiglia viene ad occupare la totalità degli interessi dei vari AA. L'analisi si sviluppa in otto capitoli di approfondimento sulle varie tipologie di famiglia, presenti in Italia e del suo rapporto con gli stranieri, con il territorio, la disabilità, la (im)mobilità sociale e la solidarietà, per aprirsi infine ad una conclusione sul ruolo delle politiche familiari³. Il nostro impegno si svilupperà su due traiettorie, quella socio-demografica e quella costruttiva di una politica, che abbia come punto di riferimento la famiglia in Italia.

1. La situazione in Italia qualche cifra del 2023-24

Al 1° gennaio 2024 la popolazione residente in Italia è stata pari a 58 milioni 990mila unità (dati provvisori), in calo di 7mila unità rispetto alla stessa data dell'anno precedente (-0,1 per mille abitanti). Le famiglie sono complessivamente 25,3 milioni. Quelle composte da una coppia con o senza figli sono il 52,4% del totale, (erano il 60% nel 2009). Il 32% delle famiglie (8,1 milioni) è formato da una coppia con figli (nel 2009 la percentuale era del 39%). Il numero dei matrimoni si sta riducendo, soltanto 180.416 nel 2021, mentre nel 2008 ne erano stati celebrati 246.613. Oggi 1,6 milioni di famiglie (11,4% del totale)

¹ Professore Emerito Ordinario di Sociologia – Università Pontificia Salesiana di Roma.

² TOMASSINI C. e D. VIGNOLI, (ASSOCIAZIONE ITALIANA PER GLI STUDI DI POPOLAZIONE), *Rapporto sulla popolazione. Le famiglie in Italia: forme, ostacoli, sfide*, Bologna, Il Mulino, 2023, pp. 277.

³ Già nel novembre del 2023, EUROSTAT osservava che nell'Ue-27 in dieci anni i nuclei con 3 o più figli erano cresciuti in media del 6%, del 40% in Svezia, del 17% in Germania, del 6,3% in Francia, mentre in Italia erano calati del 5,6%. Nel 2022 i bambini nati in Italia erano diminuiti dell'1,7% rispetto al 2021, e cioè 393mila nati, raggiungendo il nuovo record negativo della abituale soglia dei 400mila. (*Avvenire*, 22 novembre 2023: (www://avvenire.it/economia/pagine_i_dati_dell'erurostatin-euro). Nella stessa fonte, il 26 marzo 2024, si osservava dall'Istat che nelle famiglie con figli e di lavoratori, diminuiva la spesa anche nel Nord Italia del benessere, collocando al 9,8% la parte di italiani in condizioni di povertà assoluta (5milioni e752mila- di cui 136mila nel solo Nord). La soglia della povertà relativa dal 7,6% della Dichiarazione dei redditi (2022) era salita al 9,8% nel 2023.

sono costituite da coppie non coniugate, a fronte delle 8.792 unioni civili celebrate dal 2018 al 2021. All'inizio del 2022, in Italia i cittadini uniti civilmente risultavano essere 17.453. Gli stranieri oggi sono presenti in 2,6 milioni di nuclei familiari (il 9,8% del totale) e 1,8 milioni di famiglie: il 7% del totale sono composte esclusivamente da stranieri. Con appena 379mila bambini nati, il 2023 già metteva in luce l'ennesimo minimo storico delle nascite⁴.

La diminuzione del numero dei nati nel 2023 è stata determinata sia dalla notevole contrazione della fecondità, sia dal calo della popolazione femminile nelle età convenzionalmente riproduttive (15- 49 anni), scesa a 11,5 milioni (1° gennaio 2024), dai 13,4 milioni che era nel 2014 e 13,8 milioni nel 2004. Anche la popolazione maschile di pari età, sta diminuendo, passando da 13,9 milioni nel 2004 a 13,5 milioni nel 2014, fino agli odierni 12 milioni. Il numero medio di figli per donna scende così da 1,24 nel 2022 a 1,20 nel 2023, avvicinandosi di molto al minimo storico di 1,19 figli, registrato nel lontano 1995⁵.

Non contribuisce a far crescere il numero dei nati nemmeno l'andamento dei *matrimoni*, 183mila nel 2023 (-6mila sul 2022). Tra questi risultano in forte riduzione quelli celebrati con rito religioso (-8mila), mentre aumentano quelli celebrati con rito civile (+2mila). Anche il tasso di nuzialità continua lievemente a scendere, portandosi dal 3,2 per mille del 2022 al 3,1 del 2023. Il Mezzogiorno continua ad averne il tasso più alto (3,5 per mille rispetto al 2,9 per mille del Nord e del Centro). Con l'aumento delle separazioni e divorzi, insieme a quello delle convivenze di fatto, per il forte declino dei matrimoni, è iniziata la cosiddetta "seconda transizione demografica", che ha visto il posticipo della genitorialità, il calo della fecondità sotto la soglia di sostituzione e l'aumento delle nascite al di fuori del matrimonio. Benché i figli rappresentino ancora un forte elemento di "protezione" dal rischio di rottura coniugale, la loro presenza ha oggi perso rilevanza rispetto al passato. Di qui, una quota crescente di figli trascorre una parte più o meno lunga dell'infanzia e dell'adolescenza spesso con un solo genitore, che solitamente è la madre, anche se sono in crescita negli ultimi tempi le famiglie composte da padri soli. In questi casi la scarsità delle risorse economiche gioca un ruolo importante specialmente per le madri sole. Tutto ciò ha una forte incidenza sullo stato emotivo degli adolescenti, che nelle famiglie ricostituite mostrano livelli più bassi di benessere soggettivo (specialmente nei risultati scolastici), soprattutto se continuano ad essere presenti anche i figli della precedente relazione. In particolare, le ragazze e i maggiorenni, che già avevano avviato il formarsi dei legami familiari di attaccamento, riportano livelli minori di benessere soggettivo⁶. Non c'è chi non

⁴ ISTAT, *Statistiche Report: Indicatori demografici*, Roma, ISTAT, 2024.

⁵ ISTAT, *Altro minimo storico per le nascite*, "Il Sole 24 Ore", 29 marzo 2024.

⁶ Cfr. *Rapporto sulla popolazione...*, p. 72.

vede come i differenti tipi di famiglia incidono notevolmente sull'esito scolastico dei figli. Già da qualche anno infatti le ricerche di Guetto e Panichella⁷ rilevano che il livello di istruzione dei genitori influiva direttamente sulle diverse forme familiari nuove che si instauravano dopo la separazione; e queste, in modo ancor più incisivo, quasi a cascata, sul tipo di esito scolastico dei figli adolescenti. Infine, crescono gli immigranti mentre diminuiscono gli e-migranti: se nel 2022 il saldo migratorio è stato di +261mila, nel 2023 è salito a +274mila. Più sensibile, e pure nuovo, è il calo demografico, anche nei comuni delle aree interne del Mezzogiorno con circa il 5 per mille in meno sul 2022, addirittura in quattro comuni su cinque.

Sembra quindi urgente operare un "cambio di passo fondamentale" attraverso una più saggia politica per la famiglia, come è stato rilevato anche nel recente Convegno sulla famiglia (12 aprile 2024) *"Per una Europa Giovane: transizione demografica, ambiente, futuro."* Nel suo messaggio il Presidente della Repubblica, infatti sottolineava che "il tema demografico sfida in particolare i Paesi sviluppati, influenzandone i diversi aspetti della struttura sociale". L'Italia non fa eccezione. Si tratta di dare attuazione al dettato costituzionale, che all'articolo 31 richiama la Repubblica ad agevolare, "con misure economiche ed altre provvidenze, la formazione della famiglia e l'adempimento dei compiti relativi, con particolare riguardo alle famiglie numerose". Su ciò concordavano anche le parole del Primo Ministro che rilanciava "il modello di contrasto alla denatalità", su cui l'esecutivo dovrà costruire le sue politiche sociali, invertendo la "narrazione dominante", che ha ridotto "la genitorialità ad una scelta non conveniente". Per questo "la carriera e la maternità non devono essere scelte incompatibili, consentendo a ciascun genitore di realizzarsi nella specificità del rapporto padre-madre, dove "fare il padre non sia fuori moda ed essere madri sia un valore socialmente riconosciuto, valorizzato e custodito". Ciò fa eco a tutta la delicata problematica internazionale sulla transizione demografica in atto, che diventa una sfida per le politiche sociali, culturali e i nuovi modelli economici, capaci di valorizzare e sviluppare la dimensione umana delle attività di cura e di *mentoring*, che saranno sempre più indispensabili per la sostenibilità del nostro futuro.

2. Per uno sviluppo delle politiche al servizio della famiglia

Su questo sfondo trova ragione e si integra opportunamente il contributo di riflessioni, studi e ricerche, che il Centro Italiano di Studi sulla Famiglia (CISF) ha

⁷ GUETTO R. e PANICHELLA N., *Family Arrangements and Childre's Educational Outcomes: Heterogeneous Penalties in Upper-Secondary School*, in "Demographic Research", 2019, vol. 40, pp. 1015-1046, in Rapporto sulla popolazione, p. 76.

sviluppato, e continua a migliorare da vari decenni sui diversi temi più problematici che toccano l'ambito familiare. Affrontarne una sintesi sulle diverse "politiche al servizio della famiglia" non è un'impresa di poco conto, se si considera il clima culturale, in cui oggi stiamo vivendo, di parcellizzazione degli interventi politici sui diversi settori delle istituzioni societarie. A questo impegno si è opportunamente dedicato il Centro Italiano di Studi sulla Famiglia (CISF) con il suo nuovo *Family Report 2023*, apparso in questi mesi per i tipi delle edizioni San Paolo.

Già dalle sue prime battute se ne percepiscono le motivazioni di fondo, sostenute da opportune ragioni di notevole concretezza e logica, che all'interno anche del contesto europeo ne guidano le varie articolazioni socio-politico-economiche, i fondamenti giuridici, fiscali, gli sviluppi giuridici di attuazione, attraverso un nuovo modello interpretativo, che ne misura l'efficacia e l'impatto effettivo, come è stato proposto dalla specificità del metodo-progetto del "*FamilLens*".

Innanzitutto si tratta di un tema che "si trova al centro di rapidi, significativi e tumultuosi cambiamenti in diretta connessione con l'altrettanto turbolenta evoluzione del sistema politico-istituzionale, oltre che di quello socio-economico, a livello nazionale e globale"⁸. Si osserva infatti che nel nostro Paese sono state felicemente introdotte politiche legislative, finalmente strutturali, che però rimangono ancora molto flessibili e mutevoli, proprio perché recenti e generatrici di un dibattito pubblico estremamente polarizzato. In ragione di questo contesto sembra giunta la necessità di "fare uscire le politiche familiari dall'immobilismo deleterio sempre incombente".

In secondo luogo, la necessità si fa urgente, perché "l'intervento pubblico è sempre condizionato da uno scontro tra diverse culture, che lo rendono fortemente ideologizzato, di fronte alle urgenze di un passaggio concreto ad una efficace generatività". Il tema famiglia infatti evoca una certa idea di persona e di società, che provoca confronto e scontro tra paradigmi antropologici diversi, anche se alla ricerca di "alte mediazioni" tra culture cattolica, marxista e liberale.

In terzo luogo, lo studio rimanda alla necessaria discussione sul ruolo sociale della famiglia, che ne privatizza le relazioni, negandone la dimensione sociale e pubblica dell'"essere e fare famiglia", fino al punto di rischiare di diventare totalmente "vaporizzate" (Donati, "*family warming*") rendendola perciò irrilevante.

Se invece la famiglia viene riconosciuta, come di fatto lo è, il "nucleo naturale e fondamentale della società" ("*Dichiarazione universale dei Diritti dell'Uomo* del 1948"), allora ipotizzare un sostegno pubblico è più che ragionevole⁹. Essa infatti

⁸ CISF (Centro Internazionale Studi Famiglia), *Politiche al servizio della famiglia - Cif Family Report 2023*, Cinisello Balsamo, 2023, pp. 237.

⁹ OCCHETTA F., *Il dibattito sulla famiglia all'Assemblea costituente*, in "La Civiltà Cattolica", 3839 (II) 2010, pp. 430-443.

contribuisce al bene della società generando beni educativi e sociali fondamentali come la fiducia, la responsabilità, la collaborazione, la solidarietà, che sono essenziali per una vita sociale inclusiva e sostenibile. In tutto ciò essa infatti è, si presenta, e dimostra di avere, una sua *soggettività sociale comunitaria* nelle sue dimensioni private e pubbliche. Sono queste a fondare il suo diritto di cittadinanza e perciò l'esigenza e la necessità di politiche *family friendly*. Si tratta di mediazioni che solo la famiglia può svolgere nel clima di responsabilità sociale e che anche lo stesso Diritto Civile le riconosce all'interno di una sussidiarietà verticale ed orizzontale, che deve caratterizzare ogni iniziativa politica a lei destinata.

2.1. La famiglia tra pubblico e privato: sussidiarietà verticale, orizzontale e circolare

Poiché la famiglia è “la cellula primaria e fondamentale della società”, ne nasce una reciprocità di rapporti sociali e giuridici, che nei diversi momenti storici dell'Italia, si sono sviluppati nella varietà di quelle forme, riservate dal sostegno pubblico, e che oggi vanno sotto il nome di *politiche familiari*.

2.1.1. La società ha bisogno della famiglia

Di questa preoccupazione, sempre presente nei vari Rapporti CISF, se ne fa carico il direttore Belletti¹⁰, che ne sviluppa la rilevanza e lo sviluppo nelle tappe storiche, attraverso una sintetica e lunga marcia, che va dalle due grandi guerre mondiali ai giorni nostri. Un anno prima (1° gennaio 1948) della Dichiarazione universale dei Diritti dell'Uomo dell'ONU (10 dicembre 1948), la nostra Costituzione (art. 29) riconosceva la *famiglia come società naturale fondata sul matrimonio*, e che di essa non si poteva fare a meno per ricostruire la nuova società, appena uscita dalle due guerre mondiali. Dai tempi di turbolenza, in cui si discuteva sulla “morte della famiglia” (1968), sull'emergere di nuove forme familiari, sulla trasformazione delle sue strutture in semplici *living arrangements*, sulla progressiva privatizzazione della famiglia nella sfera individuale degli affetti con perdita della sua rilevanza pubblica, si è giunti alla sua rivalutazione e al successivo recupero di stima, testimoniato da vari eventi e documenti, giuridico-istituzionali: come, *last but not least*, il documento istitutivo dell'Anno Internazionale della Famiglia (1980), la Carta dei Diritti della Famiglia della Santa Sede (1983), l'istituzione dell'*International Day of Families* (15 maggio 1993) e la proclamazione dell'Anno Internazionale-ONU (1994, nella formula “*based unit of society*”), fino al rico-

¹⁰ BELLETTI F., *La lunga marcia delle politiche familiari in Italia*, in CISF, *Politiche al servizio della famiglia-Cisf Family Report 2023*, Cinisello Balsamo, 2023, pp. 10-15.

noscimento della sua indispensabile necessità di servizi provata durante l'emergenza pandemica del Covid-19 (23 maggio, 2020), nonché gli ultimi eventi degli *Stati Generali sulla Famiglia* (12 maggio 2024) con gli interventi del Presidente della Repubblica e del Presidente del Consiglio dei Ministri.

La società inoltre ha bisogno della famiglia, perché essa possiede e genera uno specifico valore aggiunto, costituito da quella forma di capitale sociale che consiste nel "produrre beni relazionali". Ciò offre un modello di vita fiduciario, che rinforza le relazioni sociali interpersonali familiari, facilita l'azione cooperativa di individui e gruppi, rende possibile una "buona convivenza", sulla quale può attecchire qualsiasi processo politico ed economico. Su di esso oggi viene costruita anche la categoria stessa di "Benessere" (il BES: *Benessere equo e sostenibile*), non più definito in termini riduttivamente socioeconomici¹¹.

La società infine ha bisogno della famiglia, perché essa assolve una molteplicità di funzioni sociali, che nessuno Stato, né Amministrazione sociale, né mercato, può sostituire, come perpetuando la riproduzione della società attraverso la generazione dei figli, costruendo legami primari di appartenenza e di identità, tutelando i soggetti deboli, integrando e redistribuendo i redditi da lavoro. È nella famiglia, infatti, che si pongono le basi alla solidarietà, alla responsabilità verso gli altri, alla fiducia verso il prossimo, alle virtù sociali, al comportamento pro-sociale, che è parte sostanziale del capitale invisibile di ogni nazione. Ciò facilita le interazioni e la solidarietà, in un mix di diritti-doveri che può contrastare la devianza e la marginalità.

2.1.2 Necessità di politiche familiari specifiche e adeguate

Poiché ogni funzione sociale generalmente si traduce in corrispettive politiche, quelle per la famiglia rivestono tutte una loro specificità, che le distingue da quelle genericamente politiche di Welfare. Per molti anni infatti a livello nazionale sono state confuse e perciò spesso marginalizzate. Il benessere familiare infatti è diverso da quello individuale come anche da quello statale. "Il benessere familiare è un altro ordine di realtà, sottolinea Donati, non sovrapposto agli individui, né solo effetto dei benessere individuali, ma è un bene in sé, che costituisce un bene comune, che non appartiene a questo o a quell'altro membro della famiglia, ma a tutti insieme"¹².

In questa prospettiva il Rapporto suddivide quindi le politiche di sostegno alla famiglia in tre principali modalità di intervento: nei trasferimenti monetari alle famiglie con bambini e figli; nel sistema fiscale e infine nel finanziamento pubblico di servizi alle famiglie, come nel caso dell'armonizzazione famiglia-lavoro, spesso realizzata dal welfare aziendale *family friendly* da parte delle imprese.

¹¹ *Idem*, p.17

¹² CISF, *Ibidem*, pp. 30-32.

Inoltre, ne prospetta una serie di *qualità essenziali*, affinché una buona politica statale diventi anche *buona politica familiare*. Esse dovrebbero essere:

- esplicite e relazionali: concentrate sul nucleo e sulla natura della relazione di reciprocità tra i sessi e le generazioni, che in modo chiaro tutelano e sostengono sia le relazioni di coppia che quelle tra le generazioni;
- dirette e distintive: dirette alla famiglia in quanto tale e non solo ai singoli membri, e distintive nei diversi contesti di vita, prevenendo danni ai membri più fragili (violenza in famiglia, tutela delle donne e dei diritti dei minori);
- flessibili e personalizzate nelle concrete modalità di sostegno: combinando il più possibile modalità differenti, come le politiche monetarie, con l'offerta di servizi, nei loro vari aspetti di sostegno all'auto-mutuo aiuto, di *cohousing*, di comunità energetiche, di associazionismo strutturato e autorganizzazione di consumo;
- organiche e trasversali: capaci di includere le diverse dimensioni della famiglia, valutando *l'impatto familiare* dei provvedimenti realizzati anche nei settori diversi da quello sociale; in tutti gli interventi di politica pubblica, come sul lavoro, la cura, l'educazione, il reddito, le politiche di sviluppo economico, urbanistico, la tutela ambientale, ecc.
- tendenzialmente universalistiche verso tutte le famiglie, soprattutto rispetto ai vari carichi familiari per la natalità, i compiti di cura dei disabili e anziani non autosufficienti, per garantire il massimo di equità orizzontale. Si tratterebbe di un sostegno mirato per target circoscritti, come per nuclei monogenitoriali, per anziani soli, per emigrazione, vedovanza, ecc.
- preventive e promozionali, alla ricerca innanzitutto di capacità latenti, per rimetterle in gioco, uscendo da un modello assistenziale e riparatorio (*deficit model*), valorizzando le risorse dei portatori di bisogni, concretizzando il principio di sussidiarietà;
- sussidiarie quindi e dialogiche: rispetto sia ai livelli (*verticale*) della pubblica amministrazione che a quelli (*orizzontale e circolare*) delle famiglie e delle loro associazioni.

2.2. Le politiche familiari a livello europeo

A livello europeo ogni singolo Stato membro ha l'autorità di decidere le proprie politiche familiari, anche se deve tenere conto di specifiche linee-guida, raccomandazioni e accordi, adottati dalle istituzioni europee e mondiali¹³.

¹³ GARCIA-RUIZ P. e I. REDONDO-MORA, *Le politiche familiari in Europa*, in CISF, Rapporto..., pp. 143-180.

Questi accordi includono tra i vari documenti anche il *Pilastro europeo dei diritti sociali del 2017*, che stabilisce alcuni principi particolarmente importanti per le politiche familiari, come il diritto ad una istruzione inclusiva e di qualità (principio 1), l'equilibrio tra lavoro e vita privata (principio 9) e il diritto ad una istruzione e ad una assistenza alla prima infanzia accessibili e di qualità (principio 11).

Nel 2021 l'Unione europea e il Consiglio d'Europa hanno adottato le rispettive *Strategie sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, che fissano come aree prioritarie le pari opportunità e l'inclusione sociale per tutti i bambini, un sistema giudiziario che sostenga i loro diritti e risponda ai loro bisogni, la protezione dalla violenza e la partecipazione alle questioni che li riguardano. Per combattere la povertà infantile, la Commissione europea ha inoltre approvato, sempre nel 2021, *La Garanzia europea per l'infanzia*, con l'obiettivo di garantire a tutti i bambini e gli adolescenti dei Paesi membri dell'UE un accordo paritario ai diritti di base come l'istruzione e l'assistenza all'infanzia, i servizi sanitari, un alloggio adeguato e un'alimentazione sana. Da parte sua, il *Piano Nazionale di ripresa e di resilienza dell'UE* (PNRR-2020-2021) sollecita strumenti e obiettivi che debbono influire positivamente sulla fornitura di sostegno alle famiglie. Il *Fondo sociale europeo* (FSE) infine pone l'accento sugli investimenti per i bambini e stabilisce che gli Stati membri debbano destinare una quota adeguata delle risorse ricevute dal FSE ad azioni specifiche per combattere la povertà infantile.

In conclusione, gli attuali orientamenti delle Istituzioni Europee nel campo delle politiche familiari debbono essere finalizzati in primo luogo a rafforzare i diritti dei bambini in conformità con la Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dell'infanzia, riconoscendo nello stesso tempo i genitori come loro principali tutori. In secondo luogo sottolineano la necessità di combinare politiche universali con interventi più specifici, definiti nei Documenti dell'UE "universalismo selettivo": tra i gruppi destinatari di tali misure specifiche debbono essere i bambini e le famiglie economicamente vulnerabili, i genitori single, i bambini con disabilità, i migranti e i nomadi con le loro famiglie. In terzo luogo, debbono promuovere l'accesso all'occupazione o a un reddito adeguato. Per facilitare quindi la partecipazione dei genitori al mercato del lavoro, si raccomandano misure che aiutino a conciliare la vita lavorativa e quella familiare, compresi i diritti dei genitori al congedo, non solo di maternità ma anche di paternità, e i diritti dei bambini a servizi educativi di qualità, secondo le priorità delle rispettive nazioni. In alcuni Paesi gli stessi governi regionali e locali hanno già competenze rilevanti in materia di politiche familiari, che dovranno essere sempre più potenziate.

Infine, il Rapporto, con un opportuno lavoro di sintesi, in un intelligente quadro sintetico-comparativo sintetizza le principali misure di politica familiare

dei vari Paesi, secondo tre specifici tipi di sostegno, e cioè *i benefici finanziari e fiscali; gli accordi di lavoro flessibili*, per facilitare la conciliazione lavoro-famiglia, e infine *la fornitura di servizi di assistenza* (OCSE, 2022; CE, 2023). Tutto ciò è fondamentale perché si costruisca una concreta e costante equità sociale (CE, 2023), dove le prestazioni dirette in denaro siano destinate a coprire i costi dell'avere figli e a ridurre i rischi di povertà infantile, legati perciò al numero dei figli e alla loro età, al quoziente familiare, ai crediti di imposta e alle detrazioni fiscali.

2.3. A livello italiano

In Italia è stato introdotto *“l’Assegno unico universale”* che ha sostituito gli Assegni al nucleo familiare e le detrazioni fiscali per i figli a carico sotto i 22 anni¹⁴. Sono quindi scomparse le concorrenti misure di sostegno al reddito delle famiglie con figli, come l’assegno per le famiglie numerose, il “baby bonus”, il bonus natalità e il fondo natalità per le garanzie sui prestiti. Per i figli a carico, di età superiore ai 21 anni rimane attivo il sistema in vigore fino al 2021, che prevede una riduzione della base imponibile per ogni figlio a carico. Allo stesso modo per le famiglie con figli non-a-carico rimane in vigore il vecchio sistema che prevede detrazioni fiscali per le persone a carico, diverse dai figli.

L’attuale prestazione è universale, ma progressiva, a seconda del livello di reddito familiare. Dal 2022 essa consiste nell’assegno mensile, compreso tra i 50 e i 175 euro/mese a seconda che il reddito familiare (calcolato secondo l’ISEE) sia superiore a 40.000 euro/anno o inferiore a 15.000 euro/anno¹⁵. Questo importo mensile viene percepito per ciascuno dei primi due figli e viene aumentato per ogni figlio, aggiuntivo di un importo compreso tra 15 e 85 euro/mese, a seconda del livello di reddito familiare o per altri motivi, come la disabilità di un figlio, o se entrambi i genitori non lavorano. È stato mantenuto il beneficio del “Bonus nido” che consiste in un indennizzo per le spese di assistenza all’infanzia per i bambini da 0 a 3 anni, fino a 3.000 euro all’anno, a condizione che il servizio sia stato prestato in un centro “accreditato” (e qui si aprirebbe tutto il doloroso e annoso capitolo relativo alla “parità scolastica” per le *scuole pubbliche paritarie*). È prevista anche una detrazione fiscale del 19% per le spese di assistenza all’infanzia, in cui il contribuente deve scegliere tra i diversi benefici finanziari tra loro incompatibili.

¹⁴ *Ibidem*, p. 162.

¹⁵ *Ibidem*, pp. 162-163.

3. Accordi di lavoro flessibile per facilitare la conciliazione lavoro-famiglia

Nella maggior parte dei Paesi europei i *congedi dal lavoro* sono diventati un elemento importante delle politiche di sostegno alla famiglia per facilitare l'esercizio diretto delle funzioni di cura, come la nascita di un figlio o il congedo per l'allattamento e la cura di un figlio minore o non autosufficiente. Dal 2019 gli Stati membri dell'UE sono obbligati a fornire almeno due settimane di congedo all'"altro genitore" di solito il padre (CE 2023). Questa misura è volta a promuovere la parità di genere e un maggior coinvolgimento degli uomini nel lavoro di cura e non retribuito in casa.

3.1. Il congedo di maternità/paternità

Il congedo di *maternità* in Italia dura 5 mesi (22 settimane, di cui almeno 4 settimane prima del parto). È retribuito all'80%-100% in base al contratto di lavoro. Il congedo di *paternità* dura 10 giorni, è obbligatorio, è retribuito al 100% e può essere usufruito fino a 5 mesi dopo il parto. Il congedo per le cure parentali dura 6 mesi ed è un diritto individuale e non trasferibile di ciascun genitore. La durata massima congiunta per famiglia è di 10 mesi, ma se il padre ne usufruisce per 3 mesi, il congedo viene prolungato di un ulteriore mese, che può essere preso anche dal padre. Il congedo è retribuito al 30%, se il bambino ha meno di 6 anni (il pagamento varia a seconda del settore e del contratto di lavoro applicabile). Lo stesso può essere percepito anche tra i 6 e i 12 anni di età del bambino, ma senza benefici economici.¹⁶

In Francia il congedo per le madri è di 16 settimane e retribuito al 100%; in Germania è di 14 settimane; in Ungheria dura 24 settimane, di cui 2 obbligatorie; in Polonia è di 20 settimane, obbligatorio per 14 settimane dopo il parto; in Svezia è di due settimane, con il diritto per entrambi i genitori di assentarsi a tempo pieno fino all'età di 18 mesi; in Spagna il congedo parentale dura 16 settimane sia per la madre che per il padre.

3.2. Altri servizi di assistenza all'infanzia (0-2 e 3-5 anni)

Tutti i Paesi europei forniscono finanziamenti per i servizi di cura, che comprendono servizi di assistenza all'infanzia, asili nido, attività ricreative post-scolastiche sia per armonizzare le responsabilità lavorative e familiari, che

¹⁶ *Ibidem*, pp. 166-167

per garantire pari opportunità educative ai bambini e una genitorialità positiva. Ciò ha un grande influsso sullo sviluppo linguistico, cognitivo e psicosociale dei figli. Rimane sempre viva la preoccupazione di prevenire il maltrattamento infantile, il fallimento scolastico e l'esclusione sociale, recuperando anche il sostegno degli anziani ancora efficienti. Il Rapporto, inoltre, mentre evidenzia i notevoli effetti positivi di queste misure sul benessere delle famiglie e dei loro singoli membri specie sulle donne, per tutto ciò che riguarda il contrasto ai bassi tassi di natalità e la possibilità di lavoro, distingue e organizza tali servizi in tre grandi gruppi:

- *Centre-based day-care* (CBC) fino ai tre anni, come gli asili nido, centri di assistenza diurna, crèches, ludoteche e gruppi gestiti dai genitori;
- *L'asilo-nido familiare*, in un ambiente di famiglia (massimo 3-4 bambini fino ai 3 anni);
- *Programmi di educazione pre-scolastica* in centri e scuole progettati per soddisfare le esigenze dei bambini fra i 3 e i 6 anni.

In Italia, secondo i dati OCSE 2022¹⁷, sono presenti Asili nido pubblici e privati; a *part time* (20 ore e full-time <50 ore), con tassi di iscrizione, pari al 26,4% degli 0-2 anni, con il 33,3% di ore medie settimanali abituali, per una spesa pubblica individuale pari a 1.500 euro, mentre sempre il 32% dei 0-2 anni si serve di un'assistenza informale, fatta principalmente da nonni o altri parenti senza pagamento. Dai 3 ai 5 anni i bambini possono frequentare le scuole dell'infanzia, non obbligatoria e a pagamento secondo il reddito familiare, dove la disponibilità di posti sovvenzionati varia a seconda della Regione e della domanda. In genere i tassi di iscrizione (3-5 anni) arrivano al 94,6%, con una spesa pubblica individuale di 8,700 euro annui.

In conclusione, tra i diversi Stati le somiglianze delle politiche familiari sono crescenti e regolate dalle Raccomandazioni delle Istituzioni europee. Le famiglie rimangono in ogni caso le prime e principali risorse dei loro figli, soprattutto in quanto educatrici attraverso il clima familiare positivo, di cura e di orientamento alla vita. Esso non viene ridotto al semplice benessere materiale, ma si allarga alle varie dimensioni dell'umano, come quella affettiva, intellettuale, relazionale, professionale, morale e religiosa. Rimane sempre però importante l'impegno solidaristico e lo sforzo pubblico per la necessaria riduzione della povertà assoluta, innanzitutto, a cui far seguire il necessario sostegno anche a quella relativa.

¹⁷ OCSE, *Education at a Glance*, 2022.

4. Conclusione

Il processo di trasformazione delle politiche familiari, oggi in corso in Italia, ci sembra bene indirizzato ad uno sviluppo positivo e ricco di promesse, ma si tratta di una transizione faticosa e complessa, che esige un costante dibattito e progressivi aggiustamenti quantitativi e qualitativi, per trovare il giusto mix di priorità tra le diverse opzioni. Infatti il decisore pubblico, che deve allocare le risorse tra voci di spesa in competizione tra loro, ha bisogno di ragioni solide e ben fondate per giustificare la necessaria espansione delle voci di spesa riconducibili alle politiche familiari necessarie anche a costo di sacrifici su altri fronti.

Allo scopo però di nutrire il dibattito nel vivo delle politiche familiari e di giungere a concrete conclusioni operative, il Rapporto si allarga ad offrire una prima mappa selezionata di “interventi urgenti”¹⁸, come:

- Intervenire sulla fiscalità, riequilibrando innanzitutto il prelievo fiscale tenendo in considerazione i carichi familiari, affinché l’arrivo di un figlio non sia un fattore di impoverimento della famiglia, generando così maggior fiducia nelle nuove generazioni.
- Modificare l’ISEE, con una riorganizzazione radicale, rivedendo le scale di equivalenza.
- Rafforzare l’Assegno unico, semplificando il meccanismo operativo, rivedendo l’ammontare complessivo a fronte del costo reale del figlio.
- Intervenire sull’evento nascita, a sostegno della coppia nel rilancio della natalità, perché altrimenti ci saranno meno persone per fare figli in un processo di irreversibilità.
- Sostenere i congedi parentali (investendo il 100% del salario).
- Sostenere i genitori nei primi anni di vita dei figli (asili nido e altre forme).
- Accompagnando l’invecchiamento di tanti anziani, preziosi collaboratori nelle reti familiari di sostegno.

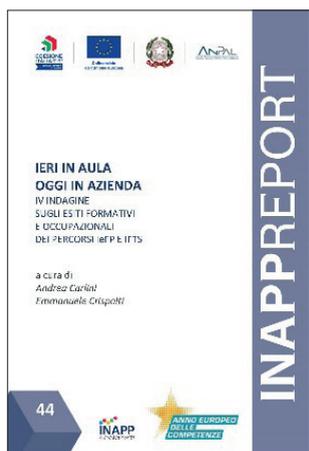
Alla realizzazione di tali scopi sono necessari adeguati strumenti giuridici per l’attuazione di una politica fiscale equa e solidale, che combini assegni monetari e prestazioni di beni, e servizi corrispondenti, ma anche una buona dose di cultura favorevole alla vita e alla famiglia, un ambiente che la riconosca come valore, premiandola quando si costituisce, incentivandola e sostenendola concretamente nel suo stabilizzarsi e attribuendole quella rilevanza sociale e pubblica adeguata per la vita di una nazione.

¹⁸ CISF, *Family Report 2023*, pp. 226-232.

Ieri in aula e oggi in azienda Esiti formativi e occupazionali nell'IeFP e nell'IFTS

Un Rapporto INAPP

GUGLIELMO MALIZIA¹



Secondo i dati della IV indagine INAPP sugli esiti della formazione nell'IeFP e nell'IFTS, non si ferma in ambedue i casi l'aumento del numero di occupati che anzi raggiunge livelli mai toccati prima. Infatti, a tre anni dal titolo, ossia nel gennaio 2020, risulta occupato il 67,7% dei qualificati e il 71,5% dei diplomati, segnando un ulteriore progresso rispetto ai tassi già notevoli riscontrati due anni prima, rispettivamente del 62,2% e del 69,2%; quanto agli specializzati dell'IFTS a 12 mesi dal titolo più del 70% degli intervistati aveva già un lavoro.

I percorsi dell'IeFP (Istruzione e formazione professionale) e dell'IFTS (Istruzione e formazione tecnica superiore) costituiscono probabilmente il luogo di incontro più promettente tra mondo della formazione e mondo del lavoro². Lo provano sia i tassi di occupazione a tre anni dal titolo - un anno per l'IFTS - che i dati sul livello di corrispondenza tra lavoro svolto e iter formativo e quelli sulla soddisfazione di quanti lavorano.

Il Rapporto delinea un quadro molto ricco di informazioni tratte dalle interviste con gli ex allievi delle due filiere che hanno completato con successo l'iter formativo. Nel caso della IeFP, gli intervistati sono allievi che hanno ottenuto una qualifica/diploma IeFP nell'anno 2015-2016. Quanto all'IFTS, sono stati coinvolti gli specializzati nell'anno solare 2017. Si tratta di due popolazioni e due offerte formative con caratteristiche alquanto diverse tra loro: la IeFP ac-

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

² Cfr. CARLINI A. - E. CRISPOLTI (a cura di), *Ieri in aula, oggi in azienda*, Indagine sugli esiti formativi e occupazionali dei percorsi IeFP e IFTS, Roma, Inapp (Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Educative), novembre 2023.

coglie giovani ancora in diritto-dovere e opera in tutte le Regioni con circa 220 mila allievi che annualmente ne frequentano i corsi; l'IFTS offre percorsi extra diritto-dovere, attivi in poche Regioni, con un totale di iscritti annuale che non supera le 4.000 unità. Data l'eterogeneità della popolazione, il disegno di ricerca è stato adattato alle diverse specificità e in particolare si è scelto di procedere con un'indagine campionaria per la IeFP e una censuaria per l'IFTS.

La presentazione del Rapporto INAPP è articolata in *due sezioni*, una dedicata ai risultati dell'indagine e l'altra alle prospettive.

1. Gli esiti del sondaggio

Il tasso occupazionale elevato di qualificati, diplomati e specializzati, la soddisfazione per l'iter formativo frequentato e per il lavoro ottenuto, il livello elevato di coerenza riscontrata tra il percorso formativo e l'occupazione reperita provano l'efficacia della formazione dell'IeFP e dell'IFTS in funzione lavorativa.

Con riferimento ai dati pre-pandemici, i *tassi di occupazione* degli ex-allievi della IeFP sono addirittura più elevati di quelli registrati dalla precedente indagine, con una percentuale che supera il 67% tra i qualificati e il 71% tra i diplomati (vs 62,2% e 69,2% due anni prima). A questi vanno poi aggiunti coloro che hanno continuato il percorso formativo o in ogni caso risultano impegnati a vario titolo. La percentuale dei giovani che hanno ottenuto i titoli nei CFP è come sempre più alto rispetto agli Istituti Professionali anche perché nei secondi un numero significativo di qualificati prosegue al quarto e quinto anno per ottenere il diploma di istruzione professionale.

Pure i risultati relativi agli specializzati dei percorsi *IFTS* confermano gli esiti positivi delle indagini precedenti: appena dopo 12 mesi dalla conclusione del corso, più del 70% degli ex-allievi ha dichiarato di avere trovato un'occupazione.

Anche se questi andamenti molto favorevoli possono registrare qualche divario a livello territoriale, in ragione della differente dinamicità del mercato del lavoro locale, tuttavia, il trend generale che emerge evidenzia la capacità del sistema di formare competenze di cui il mondo economico ha bisogno.

Sia per l'IeFP che per l'IFTS è importante pure la correlazione tra l'inquadramento contrattuale e *la coerenza* osservata dagli ex-allievi tra l'occupazione svolta e la formazione ricevuta. Nel caso dei contratti a tempo indeterminato la percezione è di una piena corrispondenza tra la professione esercitata e la specializzazione conseguita.

Un altro aspetto su cui convergono le due filiere è costituito dalla funzione positiva svolta dallo *stage* e dai partenariati che animano la formazione tecnica presso i territori. Infatti, è stato domandato agli ex-allievi occupati come

avessero reperito un'occupazione e, come nelle indagini precedenti, è emerso il ruolo dei soggetti promotori dei percorsi dell'IeFP e dell'IFTS (imprese, enti di formazione) quali mediatori sul territorio.

I risultati relativi all'occupazione assumono una particolare rilevanza se confrontati con quelli *nazionali*. Nel gruppo di età 15-24 anni, nel 2019, il tasso era in Italia pari al 18,5%.

La quarta indagine sugli ex-allievi dell'IeFP e dell'IFTS ha coinciso con il periodo più problematico del *biennio pandemico* e le interviste sono state effettuate proprio a cavallo tra il 2020 e il 2021. Data la condizione del tutto straordinaria, il questionario della indagine ha dovuto includere una sezione dedicata ai possibili effetti della pandemia sul tasso di occupazione: perdita di posti di lavoro, cassa integrazione, riduzione dell'orario di lavoro. L'analisi dell'andamento relativo all'occupazione dopo l'inizio della pandemia disegna un quadro in cui l'incidenza si è sentita, e non poteva accadere diversamente: quanto all'IeFP, il tasso di occupazione dei qualificati diminuisce del 6,2% mentre il dato relativo ai diplomati subisce una riduzione maggiore del 13%, con notevoli differenze territoriali. Tuttavia, l'impatto più negativo non si è riscontrato in termini di numero di occupati quanto di diminuzione delle attività degli occupati e in termini di riorganizzazione delle modalità operative, con l'introduzione di una quota importante di lavoro a distanza per le professioni che lo consentivano.

Anche riguardo all'IFTS, i dati hanno contraddetto le previsioni più negative, non provocando una riduzione del tasso di occupazione. La spiegazione di questo andamento va ricercata prima di tutto nel blocco dei licenziamenti deciso dal Governo. Una seconda motivazione è attribuibile al livello elevato di specializzazione dei profili professionali dei percorsi IFTS, i quali svolgono funzioni importanti nell'organizzazione produttiva aziendale per cui non sono facilmente sacrificabili o sostituibili. Anche in questo caso, l'impatto si è riscontrato sul piano organizzativo all'interno delle aziende, con un notevole ricorso al lavoro da casa.

Oltre ai dati sull'occupazione, un altro ambito che l'indagine intendeva esaminare era costituito dalla *soddisfazione* degli ex-allievi riguardo alla formazione ricevuta e, per coloro che sono occupati, rispetto al lavoro svolto e alla percezione della corrispondenza tra la formazione e il lavoro. In riferimento alla *IeFP*, la maggioranza degli ex-allievi condivide l'alternativa 'abbastanza soddisfatto', con una presenza significativa di molto soddisfatti. I due aspetti su cui si riscontra maggiore soddisfazione sono la relazione con colleghi e superiori e quello relativo ai compiti esercitati, con percentuali prossime al 90%. Pure nell'IFTS il grado di soddisfazione è elevato quanto ai corsi frequentati (circa l'80%, sommando i diversi livelli di soddisfazione) con una speciale considerazione per la qualità della didattica e dell'organizzazione generale dei corsi. La soddisfazione riguardo al corso include la professionalità del corpo insegnante, l'aggiornamento della

strumentazione fornita e l'organizzazione, complessiva della didattica. Grande soddisfazione, come già segnalato sopra, viene manifestata pure rispetto all'esperienza di stage. Quale indicatore sintetico, si può citare la dichiarazione della maggioranza che, tornando indietro, si iscriverebbe di nuovo a un corso IFTS, a testimonianza della valutazione molto favorevole della formazione ricevuta.

Nonostante i tanti aspetti positivi, non possono essere ignorati alcuni elementi di criticità: il più rilevante è costituito dalle *disomogeneità territoriali* che si riscontrano nelle due filiere. Nell'IeFP si registrano ancora divari territoriali nell'accesso ai percorsi di quarto anno e, in alcuni casi, ai percorsi effettuati dai CFP, in confronto con una sussidiarietà ad opera degli Istituti professionali che, specialmente in passato, ha rischiato di sostituire, anziché arricchire, l'offerta dei CFP accreditati. Attualmente, anche i percorsi organizzati in modalità duale sono situati prevalentemente nel Nord. Costituendo l'IeFP una delle offerte del sistema educativo nazionale, l'incompletezza di un quadro di opportunità formative su tutto il territorio nazionale non si può più attualmente considerare accettabile.

L'offerta IFTS è invece attivata, per l'annualità presa in considerazione da questa indagine, solo in cinque Regioni, con uno speciale sviluppo in Lombardia e in Emilia-Romagna che, sia per disponibilità di investimenti ingenti, sia per il forte radicamento nel tessuto industriale, annualmente promuovono un numero di corsi così grande che non ha riscontro in altre Regioni dell'Italia. Se è accettabile che l'offerta della formazione superiore sia maggiormente diffusa dove si trovano distretti produttivi capaci di accogliere la domanda di giovani lavoratori, va però evidenziato che tale impostazione rischia di privare di opportunità formative i giovani che risiedono in territori con una condizione imprenditoriale meno dinamica.

2. Proposte di strategie di intervento

Nella situazione di luci e di ombre del sistema educativo e del mercato del lavoro del nostro Paese, i risultati delle indagini sulla domanda di figure professionali riconducibili all'IeFP e all'IFTS, da parte delle imprese, che evidenziano rilevanti potenzialità occupazionali, inducono gli Autori del Rapporto a *chiedersi* come valorizzare i due tipi di offerta in vista della crescita dell'occupazione giovanile e dello sviluppo delle imprese.

Un primo ambito di intervento riguarda lo *skill mismatch*, sia con riferimento all'assenza di alcuni profili professionali, sia all'esigenza di ritrarre progressivamente le competenze tecnico-professionali delle differenti figure, sia nella progettazione di percorsi formativi capaci di sviluppare negli allievi le soft skill

di cui le aziende hanno soprattutto bisogno. La risposta degli ex-allievi alla domanda sulle strategie che si sono dimostrate più valide per reperire un'occupazione mostra come il passaggio al mondo del lavoro inizi, nella più gran parte dei casi, da un contatto diretto tra le due parti. Anche lo *stage* ha la sua rilevanza in questo senso, essendo un'attività in cui l'imprenditore può osservare sia le competenze tecniche dell'allievo che le sue caratteristiche individuali come anche il suo approccio al lavoro, all'ambiente, ai colleghi. Un'altra strategia da percorrere, sempre in vista della diminuzione del mismatch, è costituita dall'orientamento dell'offerta formativa degli Enti verso le *qualifiche più richieste* dal mondo del lavoro e verso le esigenze dei mercati locali.

All'orientamento rivolto alle Istituzioni formative deve affiancarsi l'*orientamento all'utenza*, così da indirizzare le scelte dei giovani verso i corsi che offrono maggiori prospettive lavorative. È necessario che l'opzione non si limiti a individuare la figura più accattivante ma sia presa all'interno di un disegno ragionato del percorso formativo-lavorativo che ciascuno intende compiere, tenendo conto delle opportunità offerte dalla filiera lunga della formazione tecnico-professionale (IeFP, IFTS, ITS).

In ogni caso si deve garantire il rispetto dei *Livelli essenziali delle prestazioni* (LEP) su tutto il territorio nazionale, prevedendo, almeno per l'IeFP, che accoglie allievi in diritto-dovere, un'offerta formativa completa (quarto anno e duale inclusi) in tutte le Regioni. Sempre a riguardo dei LEP, l'impegno va pure messo verso un ulteriore aumento della *qualità* dei percorsi formativi. La realizzazione di tale finalità può e deve assumere diverse modalità. La prima intende uniformare verso l'alto le prestazioni di tutte le Istituzioni Formative che offrono IeFP, tramite un'efficace gestione amministrativa, la formazione dei docenti e del personale, lo sviluppo, almeno per la IeFP, di azioni di supporto all'apprendimento, soprattutto per i soggetti più deboli. La seconda modalità deve invece valorizzare l'alternanza quale strategia per far apprendere agli allievi non solo le competenze tecnico-professionali ma anche le competenze chiave necessarie al cittadino e al lavoratore. In questo senso la modalità duale, che oggi riguarda il 28% quasi dei percorsi di IeFP, potrebbe rivelarsi particolarmente efficace, non soltanto per aumentare ulteriormente il numero degli occupati ma anche per rendere più rapido l'inserimento lavorativo del giovane, diminuendo così sia il tempo di attesa per reperire un'occupazione che l'intervallo necessario a rendere la persona assunta, operativa in un contesto di lavoro. Questa opportunità potrebbe migliorare anche il giudizio del 20% di qualificati che non ha riscontrato corrispondenza tra la formazione ricevuta e il lavoro che svolge e del 20% che ha segnalato una coerenza parziale e di quegli imprenditori che evidenziano l'insufficiente adeguatezza delle competenze dei giovani in entrata nell'impresa rispetto a quelle richieste dai processi produttivi.

Una questione importante su cui è necessario riflettere riguarda la possibile *componibilità* dei diversi segmenti della formazione tecnico-professionale. È necessario arrivare a decidere se ciascuna offerta (IeFP, IFTS, ITS) debba limitarsi a rispondere in maniera autonoma a particolari esigenze del mercato del lavoro o sia utile e fattibile la realizzazione di livelli progressivi di specializzazione, in quest'ultimo caso precisando le modalità attraverso le quali i differenti step possano essere combinati ed evitando così pericoli di sovrapposizione. La realizzazione della filiera lunga richiede non solo la determinazione di specifiche passerelle tra i differenti sistemi formativi che la compongono ma anche una piena correlazione tra le aree economiche e professionali che contraddistinguono i Repertori nazionali delle filiere IeFP, IFTS e ITS. Correlazione e le passerelle di sistema rappresentano un requisito essenziale per assicurare a un diplomato IeFP la possibilità di specializzarsi attraverso la formazione tecnica e chiudere il proprio percorso specialistico con il biennio ITS. Bisogna inoltre ridisegnare il quadro dell'offerta territoriale delle singole filiere, per risolvere il dualismo tra una filiera lunga come offerta formativa disponibile a tutti i giovani dell'Italia e una filiera lunga correlata dalla domanda di professionalità dei territori dove la produzione si realizza.

È chiaro che il superamento di queste problematiche costituisca un punto di svolta per le filiere professionalizzanti, poiché appare sempre più evidente che i sistemi produttivi moderni, abbiano un crescente bisogno di competenze specialistiche, di basso come di alto livello. La capacità di affrontare la complessità di un mondo sempre più globalizzato e articolato sarà il terreno su cui si giocheranno le sfide del futuro; in questo quadro, i Paesi occidentali sono chiamati a un profondo innovamento nella prospettiva di promuovere un'economia sostenibile.

Pertanto, "Accompagnare tali processi, congiuntamente a sistemi di produzione automatizzati e tecnologicamente evoluti, implica la capacità di generare competenze in grado di rispondere a fabbisogni complessi e in continua evoluzione. Data l'importanza che avranno tali sfide, la formazione professionale, nelle varie declinazioni che caratterizzano il sistema italiano, può e deve giocare il proprio ruolo, ponendosi a servizio di tali processi di mutamento" (Carlini e Crispolti, 2023, pp. 103-104).

Le potenzialità occupazionali della Formazione Professionale

Indagine del Sistema Informativo Excelsior 2023

GUGLIELMO MALIZIA¹



L'indagine offre uno sguardo di sintesi sulle opportunità positive che si aprono alla conclusione dei percorsi della FP. Infatti, i dati forniscono una conoscenza aggiornata, sistematica ed affidabile della entità e della ripartizione territoriale, dimensionale e per attività economica della domanda di lavoro espressa dalle imprese, e delle principali caratteristiche dei profili professionali richiesti e sono messi a confronto con l'offerta della IeFP, evidenziando il livello elevato di allineamento tra IeFP e mercato del lavoro.

L'obiettivo specifico del Rapporto dell'indagine Excelsior consisteva nel fornire *indicazioni utili* principalmente agli studenti della scuola secondaria di 1° grado e agli allievi che frequentano i CFP e che stanno per scegliere il proprio percorso di studi o per entrare nel mondo del lavoro, ma anche alle loro famiglie e a tutti coloro che, a partire dai docenti e dai formatori, a vario titolo operano nel campo dell'orientamento e della formazione². Infatti, per prendere una decisione valida, oltre a tenere in considerazione i propri interessi, attitudini e capacità, è oggi sempre rilevante conoscere le prospettive che può offrire un titolo di studio rispetto alle domande del mondo del lavoro.

Il Rapporto si *articola* in tre capitoli principali: il primo dedicato alle opportunità di lavoro di qualificati e diplomati dell'IeFP; il secondo alle prospettive per titolo di studio; il terzo alle professioni più richieste e "introvabili" per i qualificati e i diplomati. La presentazione che segue ne offrirà una sintesi.

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

² Cfr. UNIONCAMERE -ANPAL, *Formazione professionale e lavoro, Gli sbocchi lavorativi per le qualifiche e i diplomi professionali nelle imprese. Indagine del Sistema Informativo Excelsior*, Roma, 2023.

1. Le qualifiche e i diplomi professionali sono richiesti dalle imprese italiane più ancora delle lauree

Il contesto in cui oggi viviamo è dominato dall'*incertezza*. Le conseguenze delle guerre in atto (prima tra Russia e Ucraina, poi nel Medioriente), che fanno seguito all'emergenza dello shock pandemico, hanno creato un contesto tra i più problematici degli ultimi anni, con effetti difficili da prevedere a livello sociale, economico e lavorativo. Per chi cerca lavoro tutto è diventato più problematico. Al tempo stesso non bisogna dimenticare che già da diversi anni, ben prima quindi della crisi sanitaria ed energetica, il mondo del lavoro stava attraversando un periodo di grandi cambiamenti, provocati da profondi mutamenti strutturali attribuibili ad alcuni fattori quali principalmente: la globalizzazione, la digitalizzazione e il progresso tecnologico, i cambiamenti climatici e l'invecchiamento della popolazione. Queste trasformazioni hanno inciso su tutte le professioni anche quelle meno qualificate, alcune delle quali sono esposte al pericolo addirittura di scomparire. In tale contesto, le caratteristiche che le imprese tengono sempre più in considerazione quando ricercano e selezionano chi assumere sono non solo le competenze culturali e tecniche (tra cui quelle digitali e quelle relazionate ai cambiamenti climatici), ma anche le capacità cosiddette "trasversali", come l'abilità di risolvere problemi, la capacità di lavorare in gruppo e in autonomia, la capacità comunicativa, la flessibilità e lo spirito di adattamento. Queste ultime non sempre si apprendono a scuola, ma è necessario svilupparle un po' per volta con attenzione, impegno e, soprattutto, informandosi attraverso i giusti canali.

A tale punto è utile *precisare* che i dati contenuti nel Rapporto riguardano solo gli ingressi previsti dalle imprese private con dipendenti, che sono attive nell'industria e nei servizi. I dati, quindi, non tengono conto dei comparti dell'agricoltura e della pubblica amministrazione, e anche di alcune forme di lavoro autonomo. È importante chiarire che le cifre contenute nel Rapporto indicano le entrate previste, cioè il numero di contratti di lavoro (non di persone) che le imprese hanno programmato di concludere durante il 2023.

I dati dell'indagine Excelsior evidenziano chiaramente che le qualifiche professionali triennali e i diplomi professionali quadriennali non solo sono *molto richiesti* dalle imprese dell'industria e dei servizi (quasi il 38% delle entrate previste nel 2023 e l'11% in più rispetto ai dati dell'anno precedente), ma anzi sono le più richieste, pure delle lauree. La classifica degli altri titoli è, infatti, la seguente: diplomi della secondaria di 2° grado, 29,7%; lavoratori senza alcun titolo di studio o più genericamente che abbiano frequentato la "scuola dell'obbligo", 18,5%; lauree, 13,9%; diploma degli istituti tecnologici superiori, "ITS Academy" (post-diploma biennale), 0,9%.

Le imprese, infatti, hanno ancora bisogno non solo di lavoratori con un elevato livello di specializzazione, ma anche di quelli capaci di svolgere tutti i ruoli e le mansioni richiesti dal mercato del lavoro.

2. Le qualifiche e i diplomi professionali più richiesti

Le qualifiche e i diplomi professionali più richiesti sono quelli nella *ristorazione* (37,4% del totale di qualifiche e diplomi domandati). Nelle posizioni successive e, a distanza, si collocano i settori meccanico (il 22,4%), della logistica (18,9%) e edile (14,3%).

Oltre un terzo del totale delle assunzioni previste dei qualificati e diplomati professionali sarà impiegato nelle professioni *commerciali* e nei *servizi*; seguono le professioni degli operai specializzati e dei conduttori di impianti. Riguardo sempre ai qualificati e diplomati professionali le professioni meno richieste sono quelle rientranti tra gli impiegati e le professioni tecniche.

3. I mestieri e i profili professionali più ricercati e “introvabili”

I lavori più difficoltosi da reperire sono principalmente quelli legati al comparto industriale: ai primi posti dei profili che le imprese *stentano a trovare* si riscontrano, come l'anno scorso, gli specialisti di saldatura elettrica (76,5%); subito dopo si collocano i saldatori e tagliatori a fiamma (75,5%) e gli idraulici (7,5%).

È importante ricordare che le imprese cercano soprattutto persone che, oltre al titolo di studio, abbiano già *un'esperienza lavorativa* nel loro settore: di qui la rilevanza dei cosiddetti “lavoretti” che molti allievi svolgono già durante il percorso della loro formazione.

La *ragione* principale per cui le aziende incontrano difficoltà nel trovare i qualificati e i diplomati professionali di cui hanno bisogno è da ricercare soprattutto nel fatto che i candidati sono pochi; le imprese, infatti, dichiarano di non trovare lavoratori in quasi due casi su tre nei mestieri e profili professionali menzionati sopra. La seconda ragione è che le imprese ritengono i neo qualificati e i neo-diplomati professionali inesperti e/o non ancora all'altezza di svolgere alcuni compiti professionali specifici (un caso su quattro).

I *comparti* principali in cui si focalizzano le domande delle aziende sono quelli del turismo e dell'industria manifatturiera: assieme, comprendono circa la metà delle assunzioni previste. In particolare, il settore industriale include come

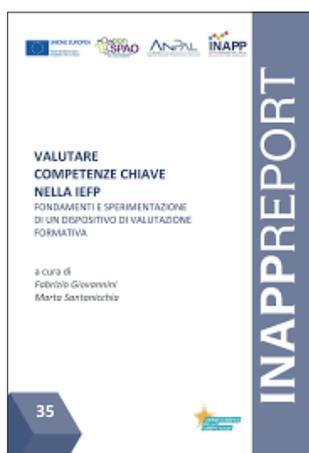
ambiti più importanti di sbocco; la metalmeccanica e l'elettronica, seguiti dalle industrie alimentari, bevande e tabacco e dalle industrie tessili e della moda. Nei servizi, oltre al comparto turistico (sbocco principale) emergono i servizi di supporto alle imprese e alle persone.

Comunque, la conclusione principale che si può trarre può essere la seguente: è augurabile che i dati di un'indagine realizzata da centri di studi e di ricerca così prestigiosi come l'Unioncamere e l'Anpal convinca tutte le parti interessate che qualificare i percorsi dell'IeFP come una formazione di "serie B" è una "fake news".

Rapporto INAPP: Valutare competenze chiave nella IeFP

Fondamenti e sperimentazione di un dispositivo di valutazione formativa

TIZIANA FASOLI¹



INAPP ha avviato nel 2018 un'articolata ricerca sulle "competenze chiave per l'apprendimento permanente", concentrandosi prevalentemente su quelle considerate trasversali denominate *soft skills* e/o *non cognitive skills*, ovvero le competenze socio-emotive.

Tenuto conto dell'importanza per i giovani di acquisire, attraverso i loro percorsi formativi, adeguati livelli di competenze chiave fondamentali per indirizzare le rispettive scelte di vita e di lavoro, INAPP si è interrogata sull'adeguatezza della didattica e della formazione e sulla complementare capacità di valutazione di tali competenze affidando un ruolo centrale ai soggetti che concretamente costruiscono e adoperano i processi formativi.

1. Obiettivi, metodologia e articolazione della ricerca

La ricerca si è articolata in due fasi distinte: la prima è stata dedicata alla realizzazione di un metodo di valutazione delle competenze chiave circoscritto solamente al primo anno formativo della IeFP; nella seconda fase, invece, la stessa sperimentazione non solo è stata estesa all'intero percorso formativo (dal I al IV anno), in modo da poter mettere a disposizione un dispositivo di valutazione trasversale e progressivo, ma ha altresì previsto il coinvolgimento attivo di formatori, allievi, e coordinatori dei CFP in una logica di collaborazione e confronto per una più ampia rappresentatività della realtà formativa sul territorio nazionale.

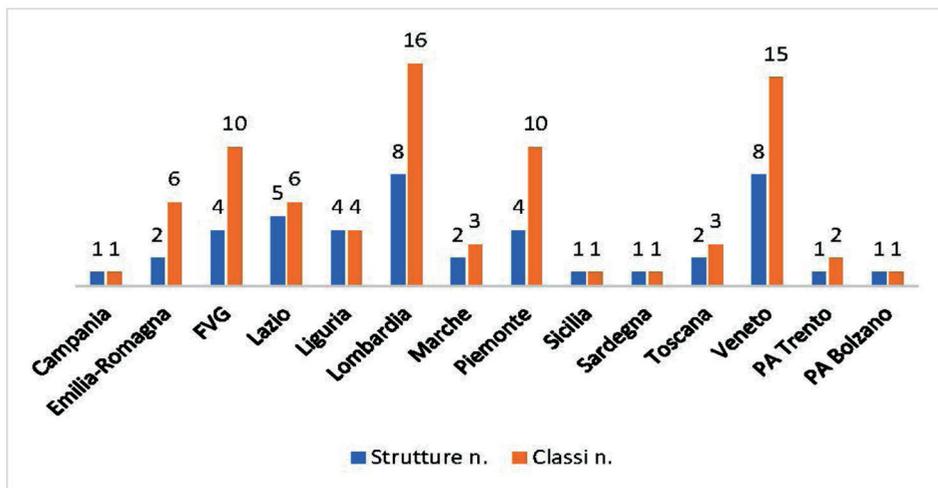
Il presidio tecnico-scientifico e organizzativo della sperimentazione è stato affidato a ISRE, SCF e IF i quali nella seconda fase della ricerca hanno esteso la

¹ Sede Nazionale CNOS-FAP.

partecipazione a CNOS, CIOFS, PTSCLAS e INTELLERA CONSULTING, che in stretta collaborazione con INAPP per la parte teorica hanno sviluppato linee guida, manuali e buone prassi, mentre per l'aspetto pratico hanno realizzato i laboratori di ricerca e provveduto alla somministrazione delle prove tecniche.

Hanno partecipato alla ricerca 51 CFP riconducibili a differenti Enti accreditati nelle diverse Regioni d'Italia scelti in base al numero degli iscritti alle prime classi e alla distribuzione degli stessi rispetto alle 22 qualifiche professionali del Repertorio Nazionale. Per onestà intellettuale occorre precisare che, per quanto si volesse garantire la rappresentazione di tutto il territorio nazionale, la maggior parte dei CFP coinvolti sono concentrati soprattutto nel Nord Italia coerentemente alla fisionomia storica della filiera, alla minore densità di CFP al Sud e sulle Isole e alla diversa programmazione temporale di inizio dei percorsi incompatibile con i tempi richiesti dal progetto di ricerca (Abruzzo, Calabria e Puglia). Va sottolineato che, nella Regione Emilia-Romagna, i percorsi hanno durata biennale, in quanto il sistema regionale prevede per tutti i giovani in uscita dalla scuola secondaria inferiore una prima annualità nel sistema scolastico statale. Nel totale possiamo contare 81 formatori, 79 classi e 1641 allievi, di cui 1138 maschi e 465 femmine.

Distribuzione geografica strutture e classi



Fonte: elaborazione INAPP

La compilazione degli strumenti di valutazione strutturati ha richiesto agli allievi di fornire alcune informazioni sul proprio contesto socioculturale e familiare di appartenenza: la composizione del nucleo familiare, la lingua prevalente parlata in famiglia, il livello culturale dei genitori, le aspettative rispetto al proprio percorso professionale. Ne è emerso che la maggior parte vive in famiglie dove il numero medio di fratelli è 2,4. Il 60% dichiara di parlare in casa l'Italia-

no, mentre il restante 40% lo parla solo qualche volta o mai o non ha risposto alla domanda. Sempre il 60% dichiara di aver frequentato per più di un anno la scuola dell'infanzia e una quota elevata, il 41,7%, di aver ripetuto almeno un anno nel corso del percorso educativo. Per quanto riguarda il livello d'istruzione cui gli studenti aspirano il 42,8% degli studenti prevede di conseguire una qualifica professionale, mentre il 43,6% prevede di raggiungere un titolo superiore alla qualifica. Il grado d'istruzione dei genitori – che in maggioranza svolgono un lavoro alle dipendenze altrui – è complessivamente basso: solo il 13,4% dei padri e il 16,2% delle madri possiede un diploma secondario superiore e rispettivamente il 6% e l'11% vanta un titolo di livello.

Nella seconda fase della sperimentazione, rivolta agli allievi delle prime, seconde, terze e quarte classi della IeFP, sono state coinvolte solamente 15 sedi formative, di cui 8 già impegnate nella prima fase, in 5 Regioni: Friuli-Venezia Giulia, Liguria, Lombardia, Piemonte, Puglia per un totale di 727 allievi partecipanti.

2. Analisi di fondo

La ricognizione pilota, realizzata attraverso interviste a testimoni privilegiati scelti tra i referenti apicali degli Enti di Formazione Professionale, finalizzata alla messa a punto di una guida strutturata di auto-analisi, è stata utilizzata anche per individuare i casi di studio in materia di analisi sul campo di buone pratiche nella formazione iniziale e per raccogliere alcuni primi elementi utili per l'elaborazione di raccomandazioni e linee guida, da valorizzare ai fini della definizione dei requisiti distintivi di valutazione. È stata messa a punto una serie di domande-guida per analizzare le modalità di assunzione delle competenze chiave nelle fasi di progettazione, realizzazione didattica e valutazione nei Centri chiedendo di prendere in considerazione sia fattori interni al Centro di formazione (organizzazione, qualità delle risorse, traguardi di apprendimento assunti, struttura dei percorsi e didattica, valutazione, allievi che scelgono e accedono ai percorsi offerti), che possono presentarsi come punti di forza (*Strengths*) o come punti di debolezza (*Weaknesses*); sia fattori esterni (attinenti agli Enti, alle Regioni, al territorio) che possono porsi come opportunità (*Opportunities*) o come minacce (*Threats*). Tali aspetti sono stati approfonditi attraverso l'individuazione di quattro aree tematiche: assunzione delle competenze chiave come risultati di apprendimento ordinamentali; competenze chiave nel processo di progettazione; didattiche e competenze chiave; valutazione delle competenze chiave. Ogni area tematica è stata poi trattata secondo i quattro punti di vista.

Dalla ricognizione è emerso che le competenze chiave risultano presenti in numerosi progetti operativi e si rileva la presenza diffusa di didattiche curricula-

ri ed extra-curricolari coerenti con esperienze capaci di sollecitare e promuovere l'acquisizione delle competenze chiave, tuttavia non sono adottate formalmente ed esplicitamente pregiudicandone così la progettualità e la condivisione, ostacolate dalle rilevanti differenze fra Enti e fra i Centri degli stessi soprattutto in merito all'adozione completa delle competenze chiave e il trattamento dei risultati di apprendimento in tutte le fasi del ciclo del progetto (oltre l'esercizio legittimo dell'autonomia e oltre l'esigenza di adattarsi alle esigenze del territorio) che indubbiamente ostacolano il "fare sistema".

3. Il modello di valutazione

Il modello di valutazione adottato si è basato su tre principali fondamenti teorici:

- ✓ l'approccio formativo o supportivo, con il quale si affronta l'azione valutativa;
- ✓ la multidimensionalità delle competenze e, quindi, delle competenze chiave che si vanno a valutare;
- ✓ la necessità di ancoraggio dell'azione formativa-valutativa a nuclei del sapere, come sfondo culturale rigoroso ed essenziale, collocato entro il contesto e le questioni che lo caratterizzano.

Su tale base, è stato possibile formulare un'ipotesi strutturale d'articolazione delle competenze chiave. In termini molto semplici, esse rappresentano l'approccio individuale di soluzione di compiti e/o di situazioni sfidanti, che si acquisiscono con l'esperienza, prendendo parte a pratiche sociali o professionali. Le competenze chiave, dunque, sono composte da una parte di conoscenza della materia disciplinare (*knowledge* entro cui si svolge la formazione e la valutazione degli esiti di apprendimento), da una parte di strategia per poterle attuare e, non meno importante, una parte metodologica per renderle efficienti ed efficaci.

La valutazione delle competenze chiave consiste di tre componenti strumentali:

- ✓ il compito di realtà, come compito-sfida da personalizzare a cura del formatore;
- ✓ le prove strutturate: prova di comprensione della lettura; questionario sulle strategie di apprendimento QSA; questionario sulle competenze di cittadinanza; prova di *problem solving*;
- ✓ il portfolio delle competenze chiave (e-portfolio), come luogo di riflessività per l'allievo.

Conclusioni

L'accelerazione del progresso tecnologico e i conseguenti cambiamenti delle modalità delle prestazioni dell'attività lavorativa, la diffusa mobilità territoriale e lo scarto generazionale richiedono lo sviluppo di quelle risorse - variamente definite come competenze trasversali, comportamentali, strategiche o soft skill - che riguardano l'essere in grado di risolvere nuovi problemi, fare analisi e sintesi della complessità quotidiana, prendere decisioni, lavorare in squadra, essere creativi. Nella Istruzione e Formazione Professionale appare chiaro come le competenze chiave assumano un ruolo fondamentale non solo come tecnicità nei processi formativi e nel trattamento delle competenze nelle fasi del ciclo del progetto, ma anche come patrimonio personale e professionale, oltre le competenze disciplinari e didattiche. Tuttavia, prevale ancora un modello didattico basato su discipline distinte e proposte in spazi e orari fissi e la certificazione delle competenze chiave rilasciata al termine del percorso didattico non sempre viene effettuata consapevolmente ed è spesso assunta come mera richiesta burocratica.



FREGONARA G. – RIVA O., *Non sparate sulla scuola. Tutto quello che non vi dicono sull'istruzione in Italia*, Corriere della Sera/Solferino, 2023, pp. 171.

Publicato nel 2023 e scritto a quattro mani da due note giornaliste del Corriere della Sera che da tempo si occupano sulle pagine del quotidiano di tematiche riguardanti scuola e università, “Non sparate sulla scuola” apre con una provocazione che chiede al lettore di guardare alla scuola, pur riconoscendo i suoi limiti e difetti, come alla più grande comunità organizzata del Paese, un luogo chiave, dove le nuove generazioni si formano, incontrando e confrontandosi quotidianamente con chi le ha precedute, per riflettere sulle sue contraddizioni ma anche sulle sue eccellenze. Le Autrici, infatti, approcciano al tema del mondo della scuola e alle sue prospettive, con uno sguardo critico ma non pessimista.

Il libro si articola in dieci capitoli, in cui si cerca di sfatare falsi miti sul sistema scolastico italiano, “invecchiato e a corto di risorse”, come per esempio quello che

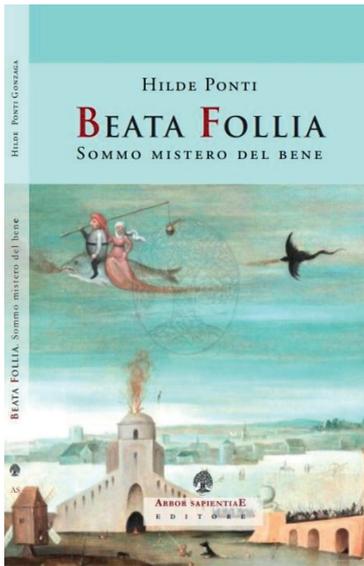
la scuola di ieri fosse migliore di quella di oggi.

“Per alcune sue caratteristiche”, come si legge nel testo, “rappresenta ancora oggi un modello da difendere: è aperta a tutti, è inclusiva, è gratuita e resta competitiva con il sistema privato che in altri Paesi invece ha preso il sopravvento” (p. 9). Oltre a questo, la scuola italiana deve farsi carico di problemi ed esigenze diverse: l’integrazione di giovani immigrati, la necessità del sostegno, la lotta alla dispersione scolastica, il mondo del lavoro che richiede competenze sempre più precoci, oltre alle cosiddette soft skill.

Le Autrici scrivono del ruolo degli insegnanti, della loro figura professionale, della sfida educativa che ogni giorno affrontano e portano a termine, appesantita dal fardello burocratico che nel tempo è diventato sempre di più e sempre più complicato. E del ruolo delle famiglie, definite “l’elefante nella stanza”, una presenza sempre più invasiva che porta addirittura un insegnante su due a dichiarare di sentirsi impreparato a gestire i rapporti con i genitori.

Il libro è ricchissimo di dati, numeri e analisi e rappresenta il tentativo di dare uno sguardo alla scuola dal di fuori alla luce dei dati, delle leggi, delle riforme e delle notizie. Accompagnando il lettore dentro la scuola di oggi con una domanda come filo conduttore dell’inchiesta: qual è la missione della scuola nella società del futuro prossimo, anzi del nostro presente?

F. Formosa
CNOS-FAP



Hilde Ponti, *“Beata Follia”*. Sommo mistero del bene, Arbor Sapientiae Editore, Roma, 2023, pp. 249.

Presento un bel libro che ci può accompagnare in particolare nel prossimo anno formativo. Anzitutto per il riferimento a Don Bosco di cui vengono presentate, oltre a tanti aspetti validi della sua vita di educatore, amato dai giovani, e di pastore santo, anche le vicende relative al “sogno dei nove anni” che il Rettor Maggiore dei Salesiani ha proposto a tutta la famiglia salesiana come “Strenna” per il 2024. Lì, infatti, troviamo alla radice il progetto che Don Bosco ha realizzato nella sua vita e sul quale sono state costruite la Congregazione e la Famiglia Salesiani. I formatori e gli allievi della Istruzione e Formazione Professionale possono trovare nel libro una presentazione adeguata del sogno.

Il volume percorre 15 secoli di storia, attraverso le figure di Santi e di Sante famosi. Potrebbe essere un approccio utile per insegnare un poco di storia nei Centri di Formazione Professionale del CNOS. Si inizia con il periodo

dell’antichità cristiana a partire da San Pietro, testimone della speranza, per passare alla martire Sant’Agata, al biblista San Girolamo, per poi terminare con il grande teologo Sant’Agostino.

Il Medioevo inizia con Santa Brigida, religiosa e mistica, patrona delle Svezia e compatrona d’Europa per passare a Santa Rita da Cascia, che ha tramandato il suo messaggio senza mai scrivere niente, ma usando l’esempio del vivere quotidiano.

Molto ricco è il periodo della Chiesa delle Riforme con San Filippo Neri che si presenta come il Santo della Gioia o il “Giullare di Dio”, con San Carlo Borromeo, che costituisce uno dei massimi riformatori della Chiesa Cattolica del XVI secolo, e con san Luigi Gonzaga, Santo giovane e dei giovani.

Finora non ho parlato della caratteristica più originale del volume. In un certo senso, esso ci offre un panorama evolutivo di come si siano sviluppati nel tempo i gusti e le preferenze culinarie e questa “storia” viene delineata, legando l’universo gastronomico e popolare alle grandezze dei santi.

Tale prospettiva è particolarmente interessante per l’Istruzione e la Formazione Professionale salesiana perché in questa offerta formativa non manca l’indirizzo della ristorazione. Inoltre, anche gli allievi degli altri indirizzi potranno essere interessati perché, tra l’altro, dovranno provvedere più di una volta nella vita a prepararsi da soli il cibo.

Credo di essere riuscito a mostrare la rilevanza del volume per i nostri Centri di Formazione Professionale, per tutto l’anno prossimo. Spazio adeguato va ora dato alla presentazione dell’Autrice dato che è la prima volta che un suo libro viene recensito sulla rivista. Per non sbagliare preferisco usare le sue parole che si leggono nella quarta di copertina del volume

Hilde Catalano Gonzaga Ponti, che da sempre si firma Hilde Ponti, scrittrice e giornalista, attenta osservatrice dell’alimentazione e dell’evoluzione del gusto nelle varie Età, è membro dell’Accademia Italiana della Cucina, fondata nel 1953 da Orio Vergani. Ha pubblicato più di trecento racconti, alcuni raccolti in un agile volume dal titolo *Strass* – segnalato da Umberto Eco nella sua rubrica de *L’Espresso* “La bustina di Minerva” – inserito in una Collana diretta da Milena Milani, con autori come Camilo José Cela (Premio Nobel per la Letteratura nel 1989) e Mircea Eliade. Ha intervistato per Riviste Letterarie di chiara fama e per *L’AGI* (Agenzia Italia) centinaia di scrittori di tutto il mondo. Nel 2018 ha vinto il Premio Internazionale Pontremoli - Sezione Ricerca Storica, con il libro *Alla mensa dei Pontefici. Segreti e virtù delle corti papali*, edito da Palombi Editori.

G. Malizia
Docente UPS

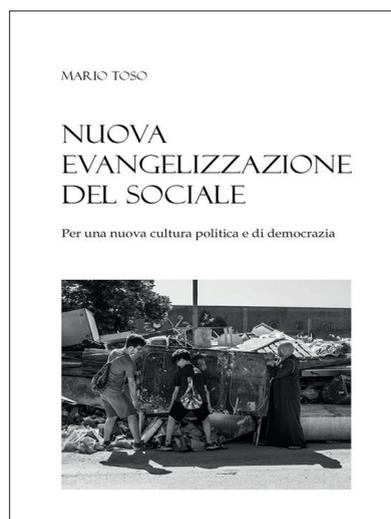
Vangelo e società. La lezione di Mario Toso

Se l'attenzione per le problematiche sociali è presente nella Chiesa italiana almeno dalla *Rerum novarum* ad oggi, non vi è dubbio che diverse sono le *stagioni* che hanno caratterizzato, di volta in volta, il non facile rapporto tra «Chiesa e mondo», anche se non sono mancate, ricorrentemente, esplicite discese in campo in ordine all'atteggiamento della Chiesa sull'uno o sull'altra questione sociale.

Non vi è dubbio, tuttavia, che la stagione avviata da Papa Francesco ha posto in termini essenzialmente nuovi il rapporto fede-storia. Se non mancano le ricorrenti tentazioni ad una presa di distanza dal confronto con la società e i diversi articolati documenti ecclesiali che ne caratterizzano il corso, è indiscusso che la vasta area che va sotto il nome di *Dottrina sociale cattolica* è stata oggetto, anche per impulso dell'attuale pontefice argentino, di una vivace attenzione, anche se non mancano «zone d'ombra» all'insegna di una visione troppo accentuatamente spiritualistica delle cose del mondo.

Non si può negare, in complesso, che le tematiche sociali siano ormai presenti all'ordine del giorno della Chiesa italiana. Non manca, dunque - anche se alcuni preziosi studi rimangono nell'ombra - l'attenzione alle complesse problematiche del rapporto Chiesa-società.

Su questo sfondo merita una puntuale attenzione un insolito «dittico» che, a breve distanza l'uno dall'altro, è stato messo a disposizione di quanti abbiano interesse alle problematiche sociali ed è appunto questo il materiale che viene ora proposto a quanti siano interessati alla Dottrina sociale della Chiesa, grazie alla fatica di uno specialista di questi temi, Mario Toso, vescovo di Faenza-Modigliana, già Segretario del Pontificio Consiglio della Giustizia e della Pace. A due recenti suoi scritti si farà di seguito riferimento.



I – Chiesa e società

Nuova evangelizzazione del sociale, con l'interessante sottotitolo *Per una nuova cultura politica e di democrazia* (Edizioni Chiesa di Faenza-Modigliana, Universal Book di Rende-CS 2024, pp. 152), si caratterizza per la puntuale riflessione sugli scritti di Benedetto XVI e di Papa Francesco, nella linea che va dall'apporto del primo con l'enciclica *Caritas in veritate* a quello del secondo con l'esortazione apostolica *Evangelii gaudium*, passando attraverso sia l'importante enciclica della *Laudato si*, sia la non meno significativa e rilevante *Fratelli tutti*, per giungere all'esortazione apostolica *Laudate Deum*.

Il saggio del vescovo Toso giunge a poco più di trent'anni dalla pubblicazione del documento *Evangelizzare il sociale*, approvato dalla XXXVI assemblea generale della CEI, e precedentemente elaborato dalla Commissione episcopale per i problemi sociali e il lavoro. In vista

dell'aggiornamento del suddetto documento ci si è posti la questione in modo che venga indicata una prospettiva e una linea unitarie alla *pastorale sociale* delle comunità ecclesiali italiane in questo nuovo millennio.

Vi è stato chi ne ha proposto una revisione profonda, mantenendo l'impianto generale, dato alla pastorale sociale dalla grande costituzione pastorale *Gaudium et spes* del Concilio vaticano II. Altri, invece, - considerando sia i cambiamenti della stessa pastorale sociale, non più riconducibile alla precedente pastorale del lavoro, dell'economia e della politica, sia la difficoltà del linguaggio adoperato dagli estensori del testo, oggi non più facilmente accessibile ai più degli stessi cedenti -, sono giunti a suggerire la stesura di un nuovo documento. I tempi sarebbero mutati, come anche la consistenza numerica dei presbiteri e la vivacità delle associazioni ecclesiali o di ispirazione

cristiana, tanto da dover registrare la difficoltà di poter reperire dei direttori e dei collaboratori preparati per l'Ufficio o Centro diocesano per la pastorale sociale. Per ragioni analoghe, in alcune Diocesi si sta procedendo all'accorpamento di vari Uffici, sino a constatare, in talune di esse, la fusione tra la pastorale sociale per il lavoro, per la giustizia e per la pace con la pastorale per la famiglia, con la pastorale per i migranti. Difficile si è mostrata anche l'accettazione di una nuova *Nota* circa l'identità e la missione del presbitero in servizio pastorale. La bozza di un tale *Nota* giace presso la segreteria della Conferenza episcopale italiana. Lasciando ai responsabili della stessa Conferenza episcopale e dell'Ufficio per la pastorale sociale del lavoro, della giustizia e della pace, la scelta di quale strada imboccare per la revisione o per la preparazione di un nuovo documento, il vescovo Toso ha pensato intanto di offrire agli operatori sociali un *excursus* sintetico sui principali documenti pontifici, successivi al magistero di san Giovanni Paolo II, per segnalare alcuni elementi essenziali, utili alla rilettura o alla riscrittura del documento *Evangelizzare il sociale*. Rispetto a ciò potrà essere senz'altro opportuno l'eventuale e necessario aggiornamento del *Compendio della Dottrina sociale della Chiesa* che per volontà di Giovanni Paolo II vide la luce nel 2004.¹

Dalla lettura del saggio del vescovo Toso emergono i rischi ai quali sono sottoposti oggi sia la partecipazione dei credenti nel sociale inteso in senso ampio sia la democrazia liberale che sembra non essere stata in grado di estendere i suoi principi e le sue architetture ai centri di potere economico e sociale, completandosi in una reale democrazia *partecipativa* o *sostanziale*. Tra le cause vi è senz'altro l'aver smarrito i punti essenziali di riferimento propri di un umanesimo trascendente che ha lasciato il posto ad un *revival* illuminista fondato su un'antropologia immanente, ripiegata su sé stessa (p. 88).

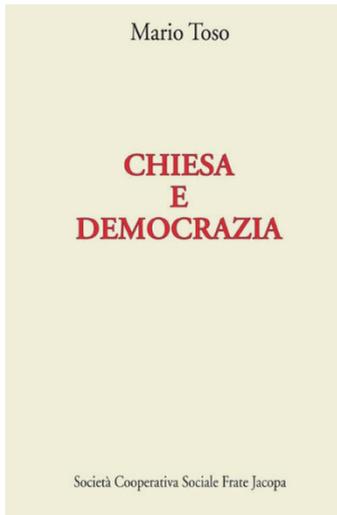
Di qui la necessità, nella linea tracciata dalla *Caritas in veritate* di Benedetto XVI e da papa Francesco, di dar luogo ad un *nuovo umanesimo* fondato su un *amore pieno di verità* e su una concezione di *fraternità* che mantiene il suo senso profondo, *trascendente*. Di particolare interesse è lo sviluppo della conseguente riflessione su una nozione di democrazia liberale che ha come *fondamento architettonico* la stessa fraternità e l'amore (pp. 93 ss.).

Secondo Toso, le stesse radici del *pacifismo etico*, non violento, attivo e creativo (pp. 121ss.), che va coltivato dai credenti e dagli uomini e donne di buona volontà, in questo difficile momento di terza guerra mondiale a pezzi, affondano nel medesimo umanesimo trascendente.

Sono importanti anche le notazioni di Toso in ordine alla responsabilità dei cristiani rispetto alla costruzione e alla salvaguardia della *pace*, ricorrentemente minacciata. La prima responsabilità della pace, prima ancora di quella pure importante delle Nazioni, è quella delle *società civili*, che devono diventare capaci di attivare robuste *istituzioni di pace*: «Fondamentale, in vista della costruzione di *istituzioni di pace* - scrive Toso -, è peraltro il dialogo interreligioso ed ecumenico, come anche l'impegno sinergico delle molteplici associazioni e dei movimenti pacifisti sorti un po' ovunque, quali espressione della società civile mondiale, prima responsabile della pace. Non si dimentichi che, a *livello internazionale e sovranazionale*, l'instaurazione e il mantenimento della pace esige, sempre più, la partecipazione di tutti alla costruzione di una vera e propria *società politica mondiale*, caratterizzata da una corrispondente autorità, costituita mediante un processo democratico universale, *dal basso*. A livello internazionale e sovranazionale, quali espressioni di una comunità e di istituzioni sovranazionali che sempre più si rendono concretamente responsabili della realizzazione della pace mondiale, vanno segnalate, come modalità e vie non violente, le operazioni, compiute da vari eserciti attrezzati *ad hoc*, normalmente sotto l'egida dell'ONU, di *peacekeeping, peace building, peace enforcing*» (pp. 12-123).

Non mancano, in queste riflessioni di Toso, puntuali riferimenti a quella che viene chiamata una *democrazia samaritana* (p. 97), e cioè umile ed aperta, consapevole dei suoi limiti e nello stesso tempo capace di aprirsi a tutto il mondo, nella consapevolezza che, in realtà, «nessuno è straniero».

¹ Cfr. PONTIFICIO CONSIGLIO DELLA GIUSTIZIA E DELLA PACE, *Compendio della Dottrina sociale della Chiesa*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 2004.



II- Chiesa e democrazia

Secondo momento di questo un poco insolito «dittico» è l'altro denso volume *Chiesa e democrazia* (ed. Società Cooperativa Sociale Frate Jacopa, Roma 2024, pp. 268), che in verità avrebbe meritato il primo posto in quanto fondativo, rispetto alla democrazia, dell'insieme delle riflessioni dell'Autore.

Non manca, in questo scritto, il riconoscimento del fatto che, nel cuore della storia, la Chiesa, e conseguentemente i cristiani, hanno assunto un atteggiamento di riserva, e talora di vera e propria avversione nei confronti della democrazia quale si era andata configurando dopo la Rivoluzione francese; ma il corso della storia ha consentito, alla fine, di accettare la democrazia come la migliore forma di governo. La democrazia proposta da Papa Francesco, ossia una democrazia «ad alta intensità, inclusiva» (pp. 161 e ss.) si pone in una prospettiva di attento riconoscimento di forme di governo pienamente compatibili con il pensiero sociale della Chiesa, con il conseguente superamento delle paure e delle

diffidenze della Chiesa nei confronti della democrazia che aveva a lungo caratterizzato la modernità. A giudizio dell'Autore non vi sono oggi ostacoli al pieno riconoscimento della legittimità del sistema democratico, pienamente compatibile con il rispetto dei diritti umani.

La realizzazione di una democrazia più compiuta include un'economia sociale, *inclusiva* - precondizione di una democrazia altrettanto inclusiva, non potendo concretizzarsi una democrazia politica senza una «democrazia economica» -, mediante un'*economia di mercato* funzionale al *bene comune* nazionale e mondiale.

Il *libero mercato* - da non confondere con il liberismo economico -, *quando* raggiunge fini buoni di utilità economica; *quando* è orientato dai vari soggetti sociali alla crescita plenaria e planetaria; *quando* è rispettato nelle sue leggi, pena la sua destrutturazione e l'involutione economica dei Paesi, è un *bene* da universalizzare e da rendere accessibile a tutti. Sia la *Centesimus annus* sia la *Caritas in veritate* affermano che il libero mercato realizza efficacemente un tipo di solidarietà, che né lo Stato né la società civile sono in grado di attuare.

Il mercato è un potente strumento non solo per utilizzare al meglio le risorse, ma anche per risolvere, secondo un suo ordine, tanti problemi concreti. Proprio per questo va globalizzato, nonostante i suoi limiti intrinseci, che rendono necessaria la sua integrazione da parte dello Stato e della società civile.

Se è vero che, sul piano nazionale, il libero mercato, pur essendo necessario, mostra chiaramente di essere *insufficiente* ed *imperfetto* per lo sviluppo integrale e sostenibile - infatti, appare inadatto, quasi cieco rispetto a bisogni non *solvibili* che non dispongono di un potere d'acquisto, e rispetto a quelle risorse che non possono essere oggetto di compravendita -, ciò vale ancor di più sul piano mondiale per quanto riguarda i bisogni basilari e i beni collettivi, quali la fraternità e la pace, la salvaguardia del creato, ivi comprese le risorse non rinnovabili.

Anche su questo piano, dunque, il libero mercato dev'essere integrato dagli Stati e dalle società civili. È necessario che i vari soggetti - mercati, società civili e Stati - siano coordinati ai fini di un'orientazione efficace dello sviluppo economico globale verso il progresso sociale e qualitativo, verso il bene comune della famiglia umana.

In sintesi, il pieno riconoscimento dell'economia di mercato va collocato all'interno di una visione *umanistica* dell'economia, mediante il dialogo fra democrazia politica e democrazia economica (p. 176).

Su questo sfondo va affrontato il problema dei *partiti*, favorendo una *democrazia di base*, fondata su una partecipazione attiva e responsabile. Il sistema elettorale dovrebbe consentire

ai cittadini di esprimere un voto libero e responsabile, superando il meccanismo fondato su liste bloccate presentate dalle segreterie dei partiti (p. 206).

Critico della «democrazia dei partiti», Toso auspica il sorgere di canali di comunicazione e di raccordo fra partiti e società civile in vista di una sintesi degli interessi particolari alla luce del bene comune (p. 207).

Significative, nella parte conclusiva (pp. 259 ss.), le riflessioni su un tema particolarmente delicato, quello di una possibile «autorità politica a livello mondiale (pp 259 ss.). L'Autore non si nasconde la delicatezza di questa ipotesi, d'altra parte largamente coltivata soprattutto nell'ultimo secolo. Ritiene che questa strada possa essere percorribile se i singoli Stati nazionali siano disponibili a porsi al lavoro nonostante la complessità dell'impresa. Di fronte al dilagare di «falsi diritti» e nello stesso tempo in presenza di una crisi degli Stati nazionali (p. 261) si impone la necessità di un'*autorità mondiale* rappresentativa di tutte le culture, rispettate nelle loro antiche tradizioni.

Conclusione

I temi appena accennati e qui presentati da Toso mostrano ampiezza di orizzonti e la lucidità di una riflessione «a campo largo», che pone agli studiosi del nostro tempo l'esigenza di abbandonare i ristretti schemi degli Stati nazionali, piccoli e grandi, per affrontare a *livello mondiale*, come sarebbe necessario, problematiche ormai di vasto raggio, che richiederebbero un pensiero alto, a tutto campo. I confini nazionali, anche i più affinati, non hanno più senso quando si tratta di affrontare problematiche vaste e complesse che sfuggono anche ai Paesi più grandi e avanzati. La riflessione condotta da Toso mette in evidenza la necessità che anche la Chiesa cattolica assuma consapevolezza dei radicali mutamenti che si profilano nei prossimi decenni. Libri come quelli ai quali si è fatto riferimento nelle precedenti note aprono ampi scenari, campi di lavoro assai vasti. Ma è questo un terreno che occorre coltivare per poter affrontare l'impegnativo compito che attende il mondo ed anche la Chiesa di domani.

Giorgio Campanini
Esperto in storia delle dottrine politiche



AGASISTI T. (a cura di), *Istituzioni scolastiche e sviluppo delle competenze socioemotive. Modelli di riferimento, esperienze italiane e prospettive*, Guerini Next, Milano 2023, pp. 280.

Le difficoltà con cui si confronta oggi la scuola sono di almeno due tipi: da una parte il sapere trasmesso nelle sue aule è sempre meno adeguato alle troppo rapide trasformazioni della nostra società, dall'altra emerge in maniera sempre più allarmante la perdita di senso dello stesso fare scuola, della cultura e della formazione offerta alle nuove generazioni. La cosiddetta scuola "tradizionale" poteva contare su una diffusa condivisione dell'importanza di acquisire una serie di saperi strumentali (in molti casi ridicibili all'elementare leggere, scrivere e far di conto, che in una popolazione in maggioranza analfabeta potevano fare la differenza). La scuola di oggi non può più accontentarsi di fornire questi saperi minimi, né può limitarsi alla sola trasmissione di informazioni, per quanto ricche e aggiornate esse siano, ma deve saper coinvolgere e responsabilizzare i più giovani nel loro processo personale di crescita umana e non solo intellettuale, intercettando le motivazioni che agiscono spesso inconsapevolmente sui processi di apprendimento.

Le competenze socioemotive sono una sfida decisiva con cui la scuola italiana (e non solo) dovrà fare seriamente i conti nel prossimo futuro (ma anche nel presente). Già la comparsa del costrutto delle competenze sul finire del secolo scorso aveva aperto nuovi scenari nella prassi didattica e nella progettualità educativa delle istituzioni scolastiche e formative. La dimensione socioemotiva arricchisce e precisa oggi la svolta impressa dalle competenze alla stessa identità della scuola.

Tra le pubblicazioni che negli ultimi tempi si vanno accumulando sull'argomento merita particolare attenzione il volume curato da Tommaso Agasisti, che unisce la riflessione teorica alla documentazione concreta per offrire un'ampia panoramica del settore e stimolare nuove e motivate applicazioni.

Il primo problema che si deve affrontare in questo campo è di carattere terminologico. Non c'è infatti accordo sul nome di queste competenze che spesso indifferentemente sono chiamate socioemotive, non cognitive, trasversali, di cittadinanza o *soft skill*. Pur riconoscendo il diverso significato di ciascuna denominazione e manifestando una dichiarata preferenza (fin dal titolo) per la qualificazione di queste competenze come socioemotive, il volume usa spesso come sinonimi le alternative possibili, sia per via dell'incertezza che ancora caratterizza il dibattito scientifico sia per la varietà delle esperienze documentate nelle sue pagine. Alla sintetica introduzione teorica, che tuttavia espone con chiarezza i termini del problema e la ricchezza delle prospettive, segue infatti l'esposizione sistematica e precisa di nove "buone pratiche", ciascuna espressione di un diverso approccio all'argomento e di una diversa contestualizzazione in scuole primarie o secondarie, statali o paritarie, distribuite su tutto il territorio nazionale.

Il pregio principale della raccolta è la sua tendenziale modellizzazione, cioè il tentativo di ricondurre ciascuna esperienza a un quadro teorico ben identificato e fondato su una bibliografia aggiornata (prevalentemente anglosassone), senza accontentarsi della semplice descrizione di esperienze a vario titolo innovative che talvolta derivano solo dall'intraprendenza di qualche insegnante o dirigente. È vero che si riconosce ancora per queste esperienze la mancanza di una valutazione fondata su evidenze empiriche, ma l'impostazione coerente e sistematica di ogni pratica rende tutta la raccolta un prodotto sostanzialmente unitario e scientificamente valido. Alla fine dell'esposizione, il curatore ne tenta una sintesi mettendo in luce alcuni aspetti formali comuni e qualificanti: l'integrazione necessaria tra le competenze socioemotive e l'ordinaria didat-

tica curricolare (per non confinare gli interventi in una dimensione accessoria e contingente); la pianificazione attenta di ogni esperienza, che costringe tutte le scuole a sperimentare un coordinamento educativo e didattico più impegnativo dell'ordinario; la presenza di un team di progetto, che costituisce lo strumento operativo indispensabile per la riuscita della sperimentazione e per promuovere forme di collaborazione e collegialità ancora sconosciute a gran parte delle scuole; il coinvolgimento di soggetti esterni, che costringono le scuole ad aprirsi al territorio e a sperimentare il contributo di nuove professionalità; il ruolo decisivo dei dirigenti scolastici, senza la cui convinta partecipazione nessuna esperienza potrebbe andare avanti; le procedure di monitoraggio e valutazione, non sempre messe in atto ma apparse ovunque necessarie per verificare l'efficacia di un'impostazione sostanzialmente nuova.

Un simile modello di ricerca e di educazione scolastica non può essere il frutto di iniziative isolate ma deve poter contare su un sistema che fin dalla sua regolamentazione essenziale intenda promuovere questa esigenza. L'autonomia scolastica è un primo strumento che consente di avviare esperienze come quelle documentate nel volume, ma non può bastare se si vuole dare un nuovo senso all'intero fare scuola. Servono perciò delle scelte politiche. Nella scorsa legislatura aveva fatto notizia l'approvazione unanime da parte della Camera dei deputati di una proposta di legge sull'introduzione delle "competenze non cognitive" nella nostra scuola. Di fronte a una così rara condivisione trasversale sembrava che l'iter legislativo dovesse procedere con grande velocità, ma il progetto si è arenato. La proposta è stata ripresentata in questa legislatura (A.C. 418) ma stenta ad andare avanti. Le riflessioni svolte nel volume qui segnalato dovrebbero farne accelerare l'approvazione.

Sergio Cicatelli
Docente UPS



MAGNANI R., *Costruiamoci il futuro. Intelligenza artificiale: un approccio etico*. Ethosjob, Padova 2023, pp. 222¹.

Il volume, ben documentato, illustra la situazione attuale dello sviluppo dell'intelligenza artificiale (IA), dei suoi possibili impieghi, della legislazione internazionale che ne regola l'utilizzo.

IA funziona grazie al cosiddetto *machine learning*, un approccio statistico per fare classificazioni, previsioni o prendere decisioni: esso si basa sull'apprendimento automatico che, se non supervisionato dall'uomo, può raggruppare dati, effettuare classificazioni, recuperare informazioni in modo impreciso e con possibili anomalie di sistema. Va precisato che le macchine, in realtà, non imparano (non almeno come imparano gli esseri umani): procedono per combinazioni sempre più complesse di processi statistici. Tuttavia, le capacità di autonomia decisionale del sistema, anche solo parziale,

comporta che alcune decisioni operative sono intrinseche al suo modo di operare: un funzionamento non previsto potrebbe avere effetti catastrofici, per esempio nel caso di una rete di alimentazione elettrica di una regione e delle trasmissioni telefoniche di intere aree.

Siamo circondati da sistemi che prendono decisioni che hanno un impatto su di noi, dalle nostre abitudini di consumo alle nostre scelte di lavoro; questi sistemi sono spesso opachi, il che significa che non possiamo capire come funzionano o come prendono le loro decisioni. I parametri che permettono alla rete di imparare si basano su pregiudizi negli algoritmi: essi derivano da dati di addestramento non rappresentativi o incompleti o dalla dipendenza da informazioni imperfette che riflettono disuguaglianze storiche.

La tecnologia, se male usata, facilita il cosiddetto "capitalismo di controllo" (raccolta e analisi dei dati per controllare e manipolare il comportamento umano) che può celare forme di differenziazione sociale che limitano o escludono parte della popolazione dai benefici indotti. È bene ricordare che la tecnologia, oggi, è controllata da un piccolo gruppo di attori, per lo più privati e per lo più statunitensi – il che rappresenta una situazione di oligopolio.

Per comprendere meglio IA, vanno evidenziati due concetti importanti: *algoretica* e *algocrazia*. La prima è l'insieme dei processi e delle tecniche che consentono di sviluppare sistemi di IA, come i motori di ricerca o i social media, in modo da assicurare il rispetto di alcuni principi etici; la seconda è un sistema politico, più o meno evidente, in cui le decisioni sono prese mediante algoritmi: è una forma di governo che si basa sull'uso di IA per automatizzare la gestione sociale. L'algocrazia, quindi, è un potenziale pericolo per la democrazia.

Nel 2021, l'Unesco ha adottato una "Raccomandazione sull'etica dell'intelligenza artificiale in difesa dei diritti umani e delle libertà fondamentali" come la dignità umana, la non discriminazione e la privacy.

Nel 2023 l'Unione Europea ha presentato un disegno di legge (ora da poco approvato dal Parlamento) sull'utilizzo dell'IA: le nuove regole stabiliscono obblighi per fornitori e utenti a seconda del livello di rischio che IA può generare; le normative comunitarie sui servizi digitali vengono incentrate sulla trasparenza degli algoritmi e della pubblicità, cercando di proteggere i minori e gli utenti meno attrezzati. Negli Stati Uniti, al contrario, non si è ancora arrivati a un disegno di leg-

¹ Roberto Magnani, ingegnere elettronico, ha lavorato nel settore IT di multinazionali in Italia e in vari Paesi europei. È responsabile di progetti digitali per Healthcare-Life Science di EMEA e consulente indipendente di AEIT (Associazione Italiana Elettronica Elettrotecnica Informatica e Telecomunicazioni). Autore di numerosi articoli sugli aspetti etici e normativi dell'IA, ha pubblicato nel 2023 "Intelligenza artificiale per le professioni".

ge: l'amministrazione ha ottenuto degli impegni da parte delle grandi aziende informatiche nell'aderire a tre principi nello sviluppo dell'IA – sicurezza informatica, sicurezza personale, fiducia.

La stessa Chiesa cattolica ha promosso una prospettiva di IA "etica", attraverso varie iniziative: "Rome Call for AI Ethics" del 2020, "Ethics in the Age of Disruptive Technologies: an Operational Roadmap" del 2021, "Centre for AI Ethics" del 2022.

Le caratteristiche etiche per una buona IA sono: equità, trasparenza degli algoritmi, responsabilità, sicurezza, riservatezza dei dati personali, inclusione sociale, democrazia (intesa come partecipazione ai processi decisionali e controllo sui propri governi).

Gli utenti – cioè, tutti noi – dovrebbero diventare consapevoli dei potenziali rischi della IA e dovrebbero essere in grado di prendere decisioni informate su come utilizzarla – per esempio, sul funzionamento dei social e dei motori di ricerca basati su IA e su come i dati personali vengono utilizzati. C'è bisogno, pertanto, di un'educazione digitale per cittadini consapevoli, co-responsabili e informati: si corre il rischio che le nuove tecnologie creino altrimenti nuove caste tecnologiche.

Comincia nel frattempo a prendere piede l'idea di un ruolo organizzativo che abbia la precisa responsabilità di garantire il rispetto degli aspetti etici per i progetti digitali: questo è il *Digital Ethics Officer* (DEO), il quale lavora in modo trasversale e con una visione sistemica, tenendo conto delle specificità del settore di attività e del territorio su cui i progetti andranno a operare.

Uno studio del 2023 rivela che, se utilizzata in maniera estesa, l'IA generativa potrebbe produrre un incremento del 18% del PIL italiano, liberando 5,4 miliardi di ore lavorative che possono essere dedicate ad altro. Per l'Italia, che si trova in una situazione di stallo di produttività e di inverno demografico, la tecnologia e la digitalizzazione potrebbero quindi garantire crescita e di conseguenza un recupero del benessere sociale, se i benefici verranno equamente condivisi.

Per Magnani, sarebbe necessario infine un nuovo "umanesimo tecnologico" in cui la scienza e la tecnologia vengono mantenute al servizio del benessere del pianeta e di ogni cittadino per evitare gli aspetti manipolatori insiti in IA: un'etica visionaria che guarda al futuro per vedere dove ci porterà la tecnologia, una vision che comprende quali potrebbero essere gli esclusi, i danneggiati, gli esposti ai pericoli dell'algocrazia, in modo da porvi rimedio per tempo.

L'autore suggerisce anche alcune pratiche per rivelare i *bias* nei processi con IA che potrebbero costituire degli esercizi interessanti per i formatori: essi sono chiamati per primi a proporre un'educazione digitale che insegni al meglio l'utilizzo dei dispositivi digitali, ma allo stesso tempo che permetta loro di far prendere coscienza agli studenti dei pericoli di un utilizzo inconsapevole della IA. Ad esempio, l'uso di film che, proiettati in aula e contestualizzati dal formatore, potrebbero concorrere ad un'alfabetizzazione digitale, oggi sempre più urgente e necessaria.

Cristiano Chiusso
Docente IUSVE



MASSAGLI E., *La didattica esperienziale. Apprendistato e impresa didattica nei percorsi del secondo ciclo di istruzione e formazione*. Studium, Roma 2023, pp. 256¹.

Il volume argomenta in modo lineare e completo l'importanza fondamentale della cosiddetta alternanza formativa per un'educazione integrale del giovane (quindi non solo teorica e non solo pratica) che trova la sua sintesi nell'apprendimento situato.

Il sistema duale tedesco fu preso a modello nelle raccomandazioni europee, poiché Germania e Svizzera furono gli unici Paesi occidentali ove i tassi di occupazione giovanile non crollarono negli anni della crisi finanziaria scoppiata nel 2008.

Nel 2016 (Governo Renzi), l'Italia iniziò la sperimentazione della "via italiana al sistema duale", con la riforma del contratto di apprendistato di primo livello e con l'obbligatorietà dell'alternanza scuola-lavoro nella riforma della "Buona Scuola". Con il "Jobs Act" vennero

confermati i contratti di apprendistato di primo e di terzo livello che permettono l'esecuzione della prestazione di lavoro subordinato in coordinamento e integrazione con un percorso di istruzione, finalizzato al conseguimento di un titolo di studio.

L'associazione legislativa di apprendistato duale e alternanza scuola-lavoro non è casuale: entrambi i dispositivi sono infatti strumenti del metodo pedagogico dell'alternanza formativa. La formatività non dipende da ciò che si fa, ma da come e con chi lo si fa: per questo, tale metodo svolge un ruolo centrale anche nell'educazione dei giovani alla cittadinanza attiva.

Secondo Massagli, nel pensiero comune esiste tuttavia ancora una gerarchia "scolastica" che giustifica la preminenza della teoria rispetto alla pratica; questo pensiero risale a Gentile, la cui visione elitista ha prodotto la classificazione dei saperi e dei mestieri. Il fordismo ha poi riprodotto questa separazione dei saperi, dando in cambio la sicurezza dell'esistenza e della sussistenza: per i lavoratori, la vita era infatti divisa in una prima fase di formazione e istruzione da giovani; in un posto fisso come operaio o impiegato per i successivi 35/40 anni; nella pensione nell'ultima fase della propria vita. Inutile dire che, nel post-fordismo prima, nell'attuale globalizzazione poi, tale strutturazione della società non corrisponde più alla realtà né sociale, né lavorativa. Complice il graduale indebolimento della relazione diretta tra l'aristocrazia del liceo e il successo nel mondo del lavoro, oggi però il solo titolo di studio non genera automaticamente elevazione sociale e sicurezza economica.

Già Dewey rimproverava alla scuola del suo tempo la distanza dalla realtà, con programmi decontestualizzati rispetto all'esperienza quotidiana degli allievi: mancava un nesso organico fra educazione ed esperienza personale. L'esperienza, per essere formativa, deve costruirsi su una riflessione di senso attorno a quanto si è sperimentato: l'attività situata è un'unione indistinguibile di pensiero e azione. L'insieme degli alunni non è una classe, ma piuttosto un gruppo sociale da osservare e accompagnare; l'educazione è un processo di vita e non una preparazione a un vivere futuro. Dewey, assieme alla Montessori, sono considerati gli autori di riferimento del cosiddetto "Attivismo pedagogico".

¹ Emanuele Massagli è ricercatore e docente di Didattica Generale e Pedagogia Speciale presso l'Università LUMSA di Roma, condirettore della rivista "Nuova Professionalità" e presidente di ADAPT, il centro studi sul lavoro fondato nel 2000 da Marco Biagi.

L'Autore cita anche Kerschensteiner, il pedagogista tedesco fondatore del sistema duale: egli parlava di *Arbeitsschule*, ovvero di scuola dell'esperienza e di *Berufsbildung*, ovvero formazione professionale. *Beruf*, in tedesco, significa sia professione che vocazione; *Bildung* non significa solo formazione, ma dare forma alla persona attraverso il lavoro e la cultura; questi termini rivelano, nella loro etimologia, come la formazione integrale del giovane si giochi tra queste polarità (vocazione, lavoro, cultura) affinché egli diventi soprattutto persona e cittadino, prima che professionista.

La pedagogia ha sempre evidenziato la sterilità dell'approccio utilitaristico secondo cui la formazione della persona e il mercato del lavoro sono allo stesso livello; se l'occupabilità (*employability*) infatti è l'unico obiettivo della formazione della persona, allora la formazione sarà necessariamente subordinata al mercato.

Obiettivo della scuola e della formazione è invece quello di realizzare un equilibrio tra la padronanza degli aspetti operativi e la comprensione dei contenuti essenziali della cittadinanza e del vivere sociale, per superare la distinzione, spesso impropria, tra lavoratori della conoscenza (la classe dirigente, gli intellettuali) e lavoratori manuali (gli esecutori) lasciati in eredità dalla divisione capitalistica del lavoro.

Secondo Massagli, perdura anche il macroscopico errore di chi ancora associa la didattica esperienziale e, quindi, l'alternanza formativa, alla funzionalizzazione economica, in quanto situata in impresa, come se la collocazione fisica della esperienza ne determinasse automaticamente il fine. L'educazione integrale dei giovani, al contrario, investe le loro competenze trasversali e trasformative, una dimensione circolare in grado di attivare tutte le dimensioni dell'individuo: non solo il pensiero, ma anche l'azione. Tale educazione sviluppa le *Character skills*, i tratti di personalità non cognitivi, sempre più predittivi del successo scolastico e professionale, in un'ottica olistica, con il fine di valorizzazione della persona nel suo insieme. La rimozione degli ostacoli alla crescita delle *Character skills* diventa allora un obiettivo fondamentale dell'intero percorso educativo.

I dispositivi didattici propri del metodo pedagogico dell'alternanza formativa (apprendistato, PTCO, tirocini) sono funzionali alla formazione integrale del giovane, non al mero *placement*. Proprio perché collaborano alla formazione per la vita, essi diventano funzionali anche alla intermediazione di lavoro, che è una conseguenza e un'occasione di verifica, non certo il fine. L'incapacità del sistema scolastico nel formare le competenze necessarie per competere nel mercato del lavoro deriva non solo da cosa si studia, ma anche dal come: la dimensione pratica è quindi necessaria, e non opzionale, per ogni tentativo di educazione integrale della persona.

L'ultima parte del volume è dedicata all'impresa formativa non simulata: anche se il dispositivo dell'impresa formativa simulata è particolarmente diffuso in Italia, soprattutto nell'istruzione e formazione professionale, esso non possiede tuttavia i tratti non replicabili della realtà, essendo inserito in un ambiente "protetto". Per questa ragione, l'autore suggerisce di investire molto nella variante "non simulata", sovente definita come impresa didattica o impresa formativa strumentale, ma finora diffusa in Italia quasi esclusivamente nell'ambito della formazione alberghiera (es. i "ristoranti didattici"). Nel nostro ordinamento, tuttavia, manca una disciplina giuridica specifica dell'impresa formativa non simulata, come avviene in altri paesi europei: per questo essa andrebbe rapidamente attivata.

Il libro è particolarmente consigliato ai formatori professionali per almeno due piani di lettura: capire la fondamentale importanza culturale dell'"imparare facendo" e del "fare imparando"; superare lo stereotipo della minorità della formazione tecnica e professionale rispetto all'istruzione liceale.

Cristiano Chiusso
Docente IUSVE



MIATTO E. (a cura di), *Tecnologie in discussione tra didattica e azione educativa*, Studium, Roma 2021, pp. 304.

Il volume, che raccoglie i contributi di alcuni docenti di pedagogia dell'Istituto universitario salesiano di Venezia (IUSVE), è stato scritto all'indomani dello scoppio della pandemia, ma conserva molti caratteri di attualità anche per l'ambito della formazione professionale. Esso infatti anticipa molti dei temi oggi presenti nel dibattito pedagogico sul rapporto tra le tecnologie digitali e la didattica, fornendo molti spunti per la gestione didattica quotidiana.

Il contributo di Luciana Rossi parte dal ruolo della rivoluzione tecnologica che contribuisce ad aumentare la complessità: gli studenti dispongono infatti di molte più informazioni (che prima erano di difficile accesso) che permettono connessioni, collegamenti, reti prima inimmaginabili. Il primo rischio diventa allora quello del sovraccarico cognitivo; il secondo rischio è quello del relativismo intellettuale, per cui tutte le informazioni sono percepite come vere, soprattutto se condivise da molti; il terzo rischio è la labilità relazionale, esacerbata dall'autonomia spazio-temporale della didattica digitale, per cui i contenuti sono sempre a disposizione, a prescindere dall'insegnante. I docenti e i formatori devono quindi essere tecnologicamente competenti, consapevoli che gli strumenti digitali hanno modificato la dimensione semantica della comunicazione in cui oggi prevale il canale visivo; essi devono, inoltre, rivedere il proprio stare in aula e le modalità di relazione con gli studenti.

Matteo Adamoli focalizza l'attenzione sul carattere inedito dell'"ecosistema digitale", che fa seguito ad altre rivoluzioni comunicative del passato (scrittura, stampa, elettricità). Oggi infatti si parla di *media education* (Unesco, 1982): essa è quell'ambito educativo che considera i media come risorsa integrale per l'intervento formativo e si suddivide in educazione per i media, ai media e attraverso i media. La tecnologia è vista come un fattore accelerante dei processi evolutivi della vita umana; la rivoluzione digitale si caratterizza come un flusso continuo di dati immateriali che vengono prodotti e processati, andando a modellare il mondo materiale. La competenza digitale passa, in particolare, attraverso la competenza alla cittadinanza e viceversa: i docenti e i formatori devono pertanto prendersi cura di entrambe.

Secondo Giovanni Fasoli, oggi siamo integrati coi e nei media: questo è infatti il modo principale attraverso il quale comunichiamo; in ogni situazione non possiamo fare a meno di misurarci con la comunicazione web-mediata. Il risultato è che non è più il gruppo l'elemento fondamentale della connessione sociale, bensì l'individuo e la sua rete di contatti: il gruppo è diventato così *network*. I docenti sono portati ad utilizzare sempre più la *instructional technology*, cioè i dispositivi in grado di istruire gli studenti in maniera più efficace rispetto al solo utilizzo della voce; per questo, non si possono più seguire i tradizionali principi di apprendimento, pena l'inefficacia in campo didattico. I "nativi digitali" infatti apprendono per esperienza, spesso in maniera inconsapevole, costruendo il loro sapere non linearmente, ma per approssimazione, secondo una logica che è più "abduktiva" che non induttiva o deduttiva. In tale contesto, i docenti e formatori, considerabili come "immigrati digitali", oggi più che mai devono prendersi cura del proprio stile educativo, ossia il modo di entrare in classe, di parlare, la capacità di ascoltare e di narrare, perché quel che lascia il segno non è solo cosa viene insegnato, ma anche come viene insegnato.

Enrico Miatto segnala la preoccupazione che i media digitali possano intaccare la *deep attention* umana, intesa quale facoltà psichica che consente di concentrarsi su di un singolo oggetto per lunghi periodi, ignorando contestualmente ogni stimolo collaterale e preferendo un singolo flusso

di informazioni con lunghi tempi di messa a fuoco. Il mondo digitale controlla infatti l'attenzione e alla lunga determina l'apparato psichico dello studente, con ripercussioni negative sia sulle sue capacità di analisi, sia su quelle di concentrazione e di elaborazione approfondita. Se inserite dentro una progettualità concreta e non estemporanea, i media possono invece fungere da volano costruttivo per sviluppare il luogo in cui avviene l'apprendimento, che rimane in primis luogo delle relazioni tra persone, con il sapere, tra persone e sapere.

Pierangelo Bordignon riprende alcuni degli esiti degli studi sulla neuroplasticità da cui emerge che non solo i giovani, ma anche gli adulti - rispettivamente nativi e immigrati digitali - sono soggetti agli esiti trasformativi dell'ambiente digitale per quanto concerne la scrittura, il funzionamento e lo sviluppo cognitivo del cervello. L'attenzione sostenuta fa spazio a una "commutazione attentiva": i processi di memoria si modificano; i processi cognitivi del mondo reale e quelli online si sovrappongono. Le odierne capacità digitali (praticamente infinite) di immagazzinamento e recupero delle informazioni rendono inutile qualsiasi tipo di opzione di condivisione delle stesse: libri, amici, comunità. Internet è diventato la memoria transattiva per eccellenza. Questo toglie autorità al sapere adulto: basta "chiedere a Internet." Il docente e il formatore devono recitare piuttosto il ruolo del maestro ignorante, lasciando il protagonismo della scoperta agli studenti e rimanendo allo stesso tempo presenti come funzione critica.

Per Emanuele Balduzzi, la crisi indotta dal Covid può diventare un'opportunità se intendiamo la scuola (e la formazione professionale) come comunità educativa, per cui scopo dell'educazione non è solamente la competenza produttiva, ma quella integrale che considera lo studente innanzitutto come persona in formazione. Per far questo, quando si ricorre alla didattica a distanza è necessario rinsaldare i legami, per difendere quel bene comune che sono le relazioni interumane. Lo spazio formativo infatti non è solo spazio fisico, ma anche luogo simbolico di relazioni e memorie condivise che rende il gruppo-classe una comunità. La didattica a distanza ha fortemente ridotto questo spazio, mettendo sullo sfondo un elemento necessario della relazione umana: la corporeità. La nuova didattica "ibrida" (sia a distanza che in presenza) deve pertanto tener conto di questi elementi, se vuole creare relazioni di fiducia docente-discente.

Anche Emad Matta sottolinea il rischio di mettere in contrapposizione le tecniche didattiche con le tecnologie digitali. Gli studenti, nativi digitali, vivono nell'infosfera; i docenti, immigrati digitali, devono imparare il nuovo mondo se vogliono comunicare nel nuovo ambiente. L'apprendimento lineare perde la propria supremazia, a favore di esperienze di apprendimento caratterizzate dall'utilizzo di immagini, suoni, giochi. Le istituzioni formative per troppo tempo si sono occupate della sfera cognitiva dimenticando della sfera emotiva: le emozioni giocano invece un ruolo fondamentale nei processi cognitivi. I docenti devono quindi mettere assieme le due sfere con la *warm cognition*, facendo sì che l'apprendimento sia portatore di emozioni positive: il processo di apprendimento, infatti, non passa attraverso la via cognitiva o prestazionale, bensì attraverso una via di significati nuovi che sono sia emotivi che affettivi.

Cristiano Chiusso
Docente IUSVE



NICOLI D., *Il lavoro buono. Un manuale di educazione al lavoro*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2018, pp. 227.

La condizione attuale dei giovani italiani è tutt'altro che soddisfacente. Da una parte, risultano sempre meno numerosi e più istruiti (ma ancora poco rispetto ai coetanei di altri Paesi europei), entrano più tardi nel mercato del lavoro e svolgono più frequentemente lavori non manuali qualificati; dall'altra, molto più che nel passato sperimentano lunghi periodi in cui alternano spezzoni di occupazioni instabili e momenti di disoccupazione non brevi. Inoltre, un elevato livello di istruzione non è più una garanzia di accesso a lavori professionalmente qualificati, anche se l'influenza dell'origine sociale si è un poco attenuata.

Se si concentra l'attenzione sul lavoro, risalta subito lo svantaggio del gruppo di età 15-24 in tema di disoccupazione. Un unico dato è sufficiente per attestare questa affermazione:

nel primo semestre del 2018 il tasso di disoccupazione raggiungeva la percentuale più alta tra le varie coorti: 32,7%. Altri fenomeni che evidenziano la crisi nel rapporto tra generazioni e lavoro possono essere sintetizzati come segue: l'elevato numero dei giovani che non studiano e non lavorano (Neet); i cosiddetti "lavori orfani", ossia le 250mila richieste di lavoro che restano inevase; la precarietà di molte occupazioni offerte ai giovani; il problema dell'"overeducation", cioè di una manodopera giovanile con titoli di studio superiori ai posti disponibili. Sono tutti segnali di un problema di grande rilevanza che richiede un'adeguata riflessione e proposte valide per uscirne e che il volume presenta in vario modo.

Il libro evidenzia che dietro alla gravissima disoccupazione giovanile, una vera emergenza nazionale, non operano soltanto i dinamismi negativi della crisi economica, ma anche la cultura di una società che ha sostituito al valore del lavoro la prospettiva dell'estetica dei consumi, cioè dell'immagine pubblica del cittadino.

L'esclusione del tema del lavoro dalla proposta formativa delle scuole dipende da un pregiudizio di natura culturale e ideologica e dimostra che la disoccupazione non è solo subita, ma perlomeno da una porzione non marginale della nostra società appare intenzionalmente perseguita nell'ottica di una vita che si considera umana solo quando viene liberata dal servaggio lavorativo.

Il volume offre una revisione della educazione al lavoro rivolta ai giovani. Determinante in proposito è l'adozione di una concezione che lo considera una esperienza fondamentale per la piena realizzazione umana e che permette alla persona di mettersi in gioco mostrando il proprio valore distintivo in quanto soggetto capace di rispondere ai bisogni e alle esigenze proprie e degli altri, facendo ricorso alle proprie prerogative soggettive così da poter essere riconosciuti non dà un'immagine precaria ed evanescente, ma da un ruolo legittimato dal contributo fornito in relazione al bene di tutti.

In questa prospettiva, ripresa economica e rilancio del valore educativo e culturale del lavoro devono andare di pari passo, se si vuole veramente combattere la scandalosa esclusione dei giovani dalla vita e pubblica e avvalersi della loro energia e del loro entusiasmo per rilanciare la nostra produzione nel mondo.

Il volume è sicuramente molto valido; ne ricordo brevemente i pregi. Anzitutto, esso realizza l'obiettivo di mettere in luce la profondità dei significati che il lavoro presenta nella forma di un percorso, sia pure sommario, nella storia della civiltà occidentale addentrandosi nei filoni culturali più rilevanti che la caratterizzano, fino a configurarne una via di accesso al lavoro buono. Viene, inoltre, chiaramente affermato il valore di tale esperienza fondamentale per la piena realizzazione umana, che consente di fornire alla persona l'occasione di mettersi in gioco, mostrando il proprio valore distintivo in quanto soggetto capace di rispondere ai bisogni e alle aspettative degli altri.

G. Malizia
Docente UPS



PELLEREY M. - F. EPIFANI - D. GRĄDZIEL - M. MARGOTTINI - E. OTTONE, *Progetto di ricerca-intervento. La transizione digitale e i processi formativi: opportunità e pericoli. Rapporto finale*, Roma, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali/CNOS-FAP, 2023, pp. 257.

In continuità con i progetti attuati in passato, il volume rende disponibile il rapporto finale del progetto di ricerca-intervento, che ha realizzato il gruppo di ricerca coordinato dal Prof. Michele Pellerey negli anni 2021-22 con il titolo "La transizione digitale e i processi formativi: opportunità e pericoli". La finalità era di affrontare alcune problematiche emergenti dalle indagini già effettuate e più precisamente di evidenziare: le potenzialità e i rischi in riferimento alla gestione di sé nello studio e nel lavoro; le questioni didattiche e organizzative dell'insegnamento e della formazione online e in modalità ibride; lo sviluppo delle soft skill nella transizione digitale; la predisposizione di nuove risorse e strumenti digitali per la loro valutazione e promozione in collaborazione tra docenti e allievi. In concreto il rapporto finale di ricerca si concentra su tre tematiche. La prima consiste nello sviluppo delle soft skill e di strumenti digitali per la loro promozione in collaborazione tra docenti e allievi. Quanto alla seconda si tratta di processi di formazione online nella prospettiva dell'allievo. La terza tematica è costituita dalla formazione online del docente. Lo sviluppo di strumenti digitali per la promozione e la valutazione delle soft skill e la predisposizione di risorse formative per insegnanti e formatori sulla piattaforma "Competenzestrategie.it" hanno permesso di conseguire risultati importanti come: l'aggiornamento e il restyling della piattaforma e la pubblicazione di un report aggiornato dello sviluppo e delle statistiche di utilizzo della piattaforma; l'ideazione e la realizzazione di una nuova sezione della piattaforma; la presentazione ai CFP del CNOS-FAP; lo studio di un nuovo strumento di valutazione.

Il contenuto del volume è molto ricco e ciò si riflette sulla distribuzione in parti e in capitoli che si presenta particolarmente articolata. Per ragioni di spazio mi limiterò a una sintesi che fa capo ai collaboratori della ricerca.

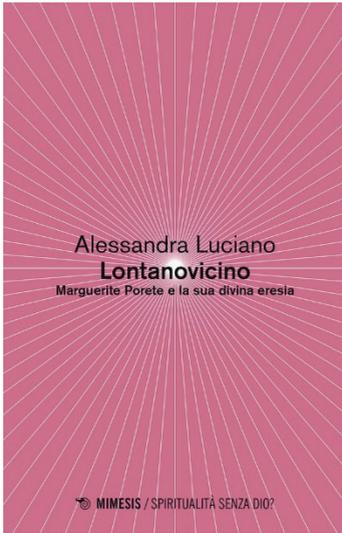
Nella prima parte, in tre sezioni, Michele Pellerey ha approfondito alcune problematiche emergenti in rapporto ai processi dell'autoregolazione e dell'autodeterminazione e ha esplorato l'uso del feedback in contesti lavorativi e formativi.

Anche la seconda parte è divisa in tre sezioni, ciascuna affidata ai membri del gruppo di ricerca, Dariusz Grądział esamina alcune problematiche relative ai processi di formazione online nella prospettiva dei docenti.

Le altre due sezioni si focalizzano sull'uso della piattaforma "Competenzestrategie.it" e sullo sviluppo di nuove risorse e strumenti. Enrica Ottone fornisce la documentazione sulla piattaforma e sul suo sviluppo, descrive la nuova area mirata alla formazione e all'aggiornamento dei docenti e dei formatori e le risorse che gli studenti possono completare online, includendo il modello di Portfolio e la Guida che sono stati inseriti in appendice insieme a un nuovo strumento, il questionario sulla competenza digitale in contesto di apprendimento. Filippo Epifani relaziona sulle modifiche e gli aggiornamenti apportati e fornisce un aggiornamento delle statistiche di utilizzo, mentre Massimo Margottini presenta un nuovo strumento il "Self Efficacy Questionnaire for Online Learning".

Certamente ci troviamo di fronte al rapporto di una ricerca di avanguardia. La documentazione di riferimento è completa quanto alla letteratura scientifica utilizzata. Il disegno di analisi è particolarmente valido ed efficace e i risultati appaiono condivisibili sia sul piano teorico che su quello pratico. I Centri di Formazione Professionale in generale, e non solo quelli del CNOS-FAP, troveranno in questo volume una serie di orientamenti e di indicazioni che potranno aiutarli a fare del portfolio digitale uno strumento di formazione professionale iniziale e in servizio dei loro formatori, applicabile con successo anche agli allievi.

G. Malizia
Docente UPS



LUCIANO A., *Lontanovicino*. Marguerite Poarete e la sua divina eresia, Milano, Mimesis edizioni, 2023, pp. 247.

Il volume potrebbe offrire materiali per affronta con gli allievi una problematica storico-religiosa che spesso interessa i giovani, quella cioè delle condanne al rogo per eresia.

Marguerite Porete, filosofa, poetessa e mistica, fu condannata al rogo nel 1310 a Parigi. Il suo libro *"Mirouer des simples ames"* (Specchio delle anime semplici) venne giudicato eretico, pestifero e pieno di errori e dato alle fiamme con lei.

L'andamento del suo processo davanti al Tribunale ecclesiastico si presenta alquanto complicato. I relativi atti descrivono l'accusata come una donna superba, ostinata e caparbia che aveva perseverato nei suoi errori anche dopo una prima condanna ricevuta dal tribunale ecclesiastico di Valenciennes; nonostante l'ordine che aveva ricevuto di non propagarlo più lei aveva continuato a diffonderlo.

Il suo libro era un poema allegorico che indicava le tappe di un percorso contemplativo da seguire. Il tribunale dell'inquisizione di Parigi vi aveva individuato quindici tesi erranee, anche se i documenti ne citano solo due.

Le sue tesi ponevano anche in discussione il potere politico e religioso per cui è stato dato alle fiamme con l'Autrice. Tuttavia, il libro eretico è sopravvissuto e si è diffuso come testo anonimo in tutte le lingue europee.

Custodito e tramandato come prezioso libro di spiritualità, probabilmente le sue versioni hanno subito correzioni e aggiustamenti soprattutto in Italia. Le sue tracce si perdono nel XVI secolo per ricomparire sempre anonime nel 1946 quando divenne chiaro che esso era il libro di Marguerite Porete. Soprattutto negli ultimi anni le ricerche hanno fatto importanti progressi sebbene di dimensioni modeste.

Queste vicende ci fanno apprezzare la nostra condizione in Europa di godere della libertà religiosa, sancita anche a livello costituzionale. Al tempo stesso stupisce che essa non sia ancora divenuta patrimonio comune di tutti i Paesi.

G. Malizia
Docente UPS

In allegato a questo numero (2/2024)

Appunti per Formatori

Un percorso di educazione alla cittadinanza

II parte (a cura di Salatin A.)

«L'educazione alla cittadinanza è una disciplina che promuove la convivenza armoniosa e che favorisce lo sviluppo mutualmente proficuo delle persone e delle comunità in cui queste stesse vivono. Nelle società democratiche, essa aiuta gli studenti a diventare cittadini attivi, informati e responsabili, desiderosi e capaci di assumersi responsabilità per loro stessi e le loro comunità a livello nazionale, europeo e internazionale».

Questa definizione, citata nel rapporto 2017 della rete Eurydice *Citizenship Education at School in Europe*, viene largamente utilizzata nelle società democratiche moderne per descrivere l'educazione alla cittadinanza (Indire, 2018).

In questo sussidio viene proposto un possibile itinerario di educazione alla cittadinanza rivolto agli allievi della IeFP, in una prospettiva "verticale", dal primo al quarto anno, come strumento di supporto ai formatori.

Esso si articola in 3 moduli in cui vengono illustrate anzitutto le fonti principali per l'educazione alla cittadinanza e dove vengono selezionati dei materiali prodotti sia da associazioni ed esperti, che da scuole e centri di formazione professionale.

I moduli sono pensati per aiutare a sviluppare in particolare:

- la consapevolezza delle condizioni e degli strumenti per l'esercizio di una cittadinanza attiva e responsabile,
- un approccio critico ai contesti e ai problemi da affrontare in una società sempre più complessa, globalizzata ed interculturale,
- la comprensione del funzionamento delle principali istituzioni politiche e rappresentative a livello nazionale, europeo ed internazionale, e delle forme di partecipazione dei cittadini,
- la consapevolezza del cambiamento degli stili di vita per la difesa dell'ambiente, verso un'economia sempre più equa e sostenibile.

Scaricabili dal sito web
della Federazione CNOS-FAP

www.cnos-fap.it

nella sezione dedicata a Rassegna-CNOS