

RASSEGNA CNOS

PROBLEMI ESPERIENZE PROSPETTIVE PER L'ISTRUZIONE E LA FORMAZIONE PROFESSIONALE

Anno 38 – n. 1 Gennaio-Aprile 2022

| | |
|--|-----------|
| Editoriale | 5 |
| Studi e ricerche | |
| MARIO TOSO Dialogo fra le generazioni, educazione e lavoro: strumenti per edificare una pace duratura <i>Il cammino della pace appare oggi ancora lontano dal compiersi. Papa Francesco auspica un impegno condiviso da tutti. Tutti possono collaborare a edificare un mondo più pacifico, sul piano personale, delle famiglie, delle società e dei popoli.</i> | 35 |
| CHÁVEZ VILLANUEVA P., Sfidati da una nuova situazione culturale <i>La missione salesiana nella Scuola e nella FP - in questo momento storico e nella specificità del contesto occidentale europeo - se vuole essere carismaticamente coerente non può non misurarsi con due provocazioni forti ed attuali, articolate con linguaggi tra loro omogenei, sebbene emergenti da quadri assiologici di riferimento profondamente distanti.</i> | 47 |
| PELLERÉY M., Il potere del feedback nei processi formativi e nell'attività lavorativa. Prima parte: la natura e la pervasività del feedback nella vita, nello studio, nel lavoro, nell'ambiente naturale e sociale. <i>Nel mondo dell'organizzazione aziendali la dimensione relazionale interpersonale è stata a lungo studiata ricorrendo al concetto di feedback o retro-alimentazione. Inizialmente si cercherà di chiarire la natura e la pervasività del feedback, particolarmente nel contesto lavorativo</i> | 67 |
| RIBOLZI L., Di che cosa parliamo quando parliamo di Non Cognitive Skills? <i>Nel discorso attuale sull'educazione, accanto al consolidato discorso sulle competenze cognitive si va affermando il concetto di competenze non cognitive.</i> | 81 |
| VECCHIARELLI M., Costruire buone pratiche. Il valore aggiunto di un'alleanza territoriale tra Centri di Formazione Professionale (CFP) e Istituzioni scolastiche <i>Proposito del presente contributo è mettere in evidenza e riflettere sulle possibili potenzialità educative e formative derivanti da un'alleanza territoriale tra Centri di Formazione Professionale (CFP) e Istituti scolastici.</i> | 95 |

Progetti e esperienze

NICOLI D.E.,

L'educazione e la cultura nel tempo nuovo

È necessario perseguire un rinnovamento curricolare che ponga l'allievo entro una disposizione di corresponsabilità del suo cammino di crescita nella cultura, tramite la strategia dell'ingaggio finalizzata alla consapevolezza.

105

MALIZIA G. - F. GENTILE,

Il successo formativo degli allievi del CNOS-FAP. Qualificati e diplomati nel 2019-20

L'undicesima edizione del monitoraggio realizzato dalla Sede Nazionale della Federazione CNOS-FAP al fine di descrivere la situazione degli ex-allievi a un anno dalla qualifica o dal diploma.

117

GRIECO M.,

I Padri Somaschi e la loro storia nella Formazione Professionale

Breve excursus storico delle attività dei Padri Somaschi nella Formazione Professionale in Italia e nelle terre di missione.

141

Osservatorio sulle politiche formative

SALERNO G.M.,

La legislazione delle Istituzioni territoriali sulla leFP: approcci e modelli

Nel contributo si descrivono gli approcci e i modelli seguiti dalle Regioni e dalle Province Autonome nell'esercizio della competenza legislativa primaria o esclusiva in materia di leFP.

145

GOTTI E.,

Piano nuove competenze: un nuovo equilibrio nella governance Stato-Regioni?

Il Piano Nuove Competenze può ben rappresentare un nuovo approccio nel rapporto tra Stato e Regioni sulla materia della formazione e delle politiche attive del lavoro, trovando un nuovo equilibrio nella governance multilivello.

157

FRANCHINI R.,

I traguardi formativi, tra standard e personalizzazione

Il contributo prova ad esplorare i principi fondanti e le linee di metodo per impostare un corretto equilibrio tra il polo oggettivo (standard) e quello soggettivo (personalizzazione) nella costruzione del curriculum e nell'organizzazione delle pratiche educative.

171

Cinema per pensare e far pensare

AGOSTI A.,

Il viaggio di Yao

183

Schedario: Rapporti

MION R.,

Società italiana: "È in atto una ripresa del pensiero magico?". Il 55° Rapporto Censis 2021

Il 55° Rapporto Censis riporta una documentazione molto accurata e documentata sulla situazione sociale del Paese, che viene presentata nell'analisi dei vari settori e soggetti del sociale, oltre che nei mezzi e processi che li accompagnano.

189

MALIZIA G.,

Schede sui principali Rapporti

- *Fare scuola dopo l'emergenza. Il XXIII Rapporto 2021 sulla Scuola Cattolica in Italia* 203
- *Il PNRR e le nuove previsioni per il Sud (2021-24) Il Rapporto Svimez 2021 sull'economia del Mezzogiorno* 208
- *Il mercato del lavoro del secondo anno della pandemia Presentazione del XXIII Rapporto del CNEL* 211

Schedario: Libri

Recensioni 217

Allegato – Appunti per Formatori

MANTEGAZZA R., *Articoli da amare. La Costituzione Italiana presentata ai ragazzi. 1ª parte: Principi fondamentali* 224

Formarsi nel cambiamento

- *Patto Educativo Globale* (S.E. MONS. ZANI V.) III
- *Sistema nazionale e sistemi regionali di leFP* (G.M. SALERNO) VII
- *La personalizzazione nei percorsi formativi* (NICOLI D.E.) XI

Il presente Editoriale¹ va in stampa quando il Governo Draghi procede nell'attuazione del *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR)*. I punti che interessano gli Enti di Formazione Professionale sono soprattutto collocati nelle missioni 4 (*Istruzione e Ricerca*) e 5 (*Inclusione e coesione*).

È stato scritto da più parti che il punto del PNRR non è solo quanti soldi metterà in moto. Il punto è quando riuscirà a innescare il cambiamento del Paese, quanto riuscirà a renderlo più digitale, più sostenibile, più attrattivo per gli investitori esteri. E quanta occupazione potrà creare per i giovani e le donne. E quanto irrobustimento della *filiera lunga* della formazione tecnico professionale, ci permettiamo di aggiungere, avverrà con l'attuazione di queste riforme dal momento che questa filiera, anche secondo l'ultima indagine INAPP sugli esiti occupazionali della IeFP, sembra funzionare, in quanto con la formazione professionale *7 allievi su 10 trovano lavoro a 3 anni dal diploma e in dieci anni triplicati gli iscritti* (INAPP, 1 settembre 2021) nonostante le numerose criticità del sistema formativo ormai ampiamente documentate dalle ricerche e dai Rapporti².

Nell'Editoriale ci si concentrerà su tre aspetti, dei quali il primo è il più corposo.

La fotografia che emerge del sistema formativo alla luce del Monitoraggio europeo e di quello italiano sulla IeFP è il primo aspetto.

Seguirà un aggiornamento sulle conseguenze dello stato pandemico sul sistema scolastico e formativo.

L'Editoriale si conclude con le indicazioni delle principali linee della Rivista per l'anno 2022.

A. Istruzione e Formazione

Confronto tra UE e Italia nel secondo anno della Pandemia. XVIII Monitoraggio dell'INAPP sulla IeFP (a.f. 2018/19)

Quest'anno, come nel precedente, il confronto tra il monitoraggio della Commissione Europea sui settori della istruzione e della formazione nell'UE, e in particolare in Italia, e quello predisposto dall'INAPP per il nostro Paese sulla

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

² INAPP, Comunicato stampa del 1° settembre 2021: *“Da un punto di vista lavorativo, la filiera lunga della formazione tecnico professionale sembra funzionare. Tale sistema, che costituisce un binario parallelo e distinto da quello dell'Istruzione, include: i percorsi triennali e quadriennali della IeFP per il rilascio di qualifiche e diplomi su figure tecnico-operative, i corsi annuali di specializzazione degli IFTS e quelli biennali o triennali di specializzazione degli ITS”*.

IeFP e sul sistema duale (anche se sono stati pubblicati a breve distanza l'uno dall'altro per cui il paragone poteva essere facilitato), tuttavia presenta una sua evidente *problematicità* perché l'anno di riferimento è diverso (2021 e 2018-19) e soprattutto in quanto tra le due date si inseriscono l'inizio e la diffusione per due anni della pandemia³. Nonostante ciò, le analisi dell'INAPP conservano la loro importanza perché indubbiamente favoriscono la comprensione in profondità dell'impatto dello shock pandemico nell'ambito esaminato.

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

Se i settori dell'istruzione e della formazione hanno dovuto affrontare una crisi senza precedenti a causa della diffusione del coronavirus, è anche vero che lo shock pandemico ha funzionato da *catalizzatore*, facendo emergere molte e rilevanti opportunità, anche inimmaginabili fino ad allora. I Paesi si sono mostrati capaci di reagire rapidamente; inoltre, docenti, dirigenti, studenti, famiglie e istituti scolastici e formativi hanno evidenziato decisione, flessibilità, resilienza e innovatività che hanno permesso di garantire continuità ai processi educativi. Se da una parte la pandemia ha rivelato e accresciuto criticità, inefficienze e disparità, dall'altra ha messo in luce che tecnologia digitale e modalità didattiche nuove possono fornire un apporto importante al potenziamento dei sistemi di istruzione e di formazione.

Al riguardo va sottolineato che il Rapporto non si limita a descrivere la situazione dell'anno o del biennio ultimi, ma si occupa anche di situazioni precedenti fino a considerare tutto il decennio passato. In particolare, esso può essere articolato in *quattro* parti: la prima è dedicata all'argomento principale dell'anno che è il benessere in un contesto di disagio; la seconda esamina i progressi compiuti verso i traguardi che l'UE si è posta in tema di istruzione e di formazione; la terza tratta degli investimenti nei sistemi educativi degli Stati membri con particolare riferimento al Piano dell'Unione Europea per la Prossima Generazione (*Next Generation European Union o Ngeu*); la quarta propone alcune conclusioni.

³ Cfr. EUROPEAN COMMISSION - DIRECTORATE GENERAL FOR EDUCATION, YOUTH, SPORT AND CULTURE, *Education and Training. Monitor 2021. Education and well-being*, Luxembourg, Luxembourg Publications Office of the European Union, 2021; EUROPEAN COMMISSION - DIRECTORATE GENERAL FOR EDUCATION, YOUTH, SPORT AND CULTURE, *Education and Training. Monitor 2021, Country Analysis, Italy*, Luxembourg, Luxembourg Publications Office of the European Union, 2021; ISTITUTO NAZIONALE PER L'ANALISI DELLE POLITICHE PUBBLICHE-INAPP, *XVIII Rapporto di monitoraggio del sistema di istruzione e di formazione professionale e dei percorsi in Duale nella IeFP a.f. 2018-19* Rapporto tecnico, Roma, Unione Europea - Fondo Sociale Europeo, Ponspao e Anpal, 2021. Cfr. per un confronto con il rapporto precedente: MALIZIA G. et alii, *Editoriale*, in «Rassegna CNOS», 37 (2021), n. 1, pp. 5-12.

1.1. Il benessere a scuola e nel CFP al tempo della pandemia

Gli studi sul benessere in contesto scolastico e formativo sono anteriori al Covid-19 e negli ultimi anni si sono intensificati anche perché tale problematica ha suscitato l'interesse dei responsabili delle politiche educative dei Paesi dell'UE. In concreto si tratta di una condizione che riguarda tanto la salute mentale che quella fisica e che è relazionata strettamente non solo alle prestazioni degli allievi nelle istituzioni educative, ma anche ad altre dimensioni dell'esistenza perché la soddisfazione per la vita e il saper sviluppare capacità decisionali e meccanismi psicologici di adeguamento rappresentano degli atteggiamenti *basilari* che favoriscono la formazione permanente, l'autostima, la creazione di relazioni e la resilienza.

Venendo alle sfide che il coronavirus ha comportato per il benessere, bisogna riconoscere che finora non è stato possibile misurare in maniera precisa e generalizzata le *conseguenze negative* dello shock pandemico sull'apprendimento. Tuttavia, ricerche effettuate in Olanda hanno evidenziato gravi perdite nell'apprendimento che possono essere ricondotte al Covid-19, anche se la loro incidenza è diversa in base alla condizione socio-economica e culturale degli alunni; al riguardo la previsione è che esse sono destinate a divenire in prospettiva una delle maggiori problematiche dei nostri sistemi educativi. Passando ad altre aree di osservazione, vari studi hanno rilevato in generale che l'epidemia ha provocato sensazioni di isolamento, ansia e depressione fra gli allievi di tutte le età: più in particolare un quarto dichiarava di aver provato un senso di incapacità durante la DaD e lo svolgimento dei compiti a casa. Sul lato positivo i dati hanno evidenziato che sistemi educativi efficienti, inclusivi e solidali esercitano un ruolo essenziale nel promuovere il benessere degli studenti e dei docenti oltre a svolgere una funzione significativa per le famiglie.

La più gran parte degli Stati membri dell'UE ha adottato in materia di benessere politiche educative *parziali e indirette*. Molto comuni sono i programmi rivolti a combattere il bullismo e la violenza; diffusi risultano anche gli interventi che sono focalizzati sull'attività fisica e lo sviluppo di uno stile sano di vita, sul contrasto alla discriminazione e al razzismo, sulla cura della salute mentale, sulla instaurazione di un clima scolastico positivo e sull'attuazione delle pari opportunità. Approcci generali si riscontrano in una minoranza di Paesi e consistono nella definizione di concetti e obiettivi strategici, nella previsione di meccanismi di monitoraggio e nella indicazione di requisiti e linee d'azione a livello istituzionale. Un gruppo di lavoro, creato nel quadro dello spazio europeo dell'istruzione e della formazione, è incaricato di aiutare gli Stati membri ad apprendere gli uni dagli altri le politiche da assumere in questo ambito, ancora relativamente nuovo.

1.2. I progressi verso i traguardi dell'UE

Incominciando dalla educazione e cura della *prima infanzia*, l'UE ha visto negli ultimi 5 anni crescere la frequenza di tali servizi per cui nel 2020 si è registrata una media del 92,8%, prossima al *benchmark* del 2020 (almeno 95% di bambini in età prescolare, cioè dai 3 anni all'età di inizio dell'educazione primaria obbligatoria), anche se con sensibili diseguaglianze nell'accesso e nella qualità tra gli Stati membri e al loro interno. Al riguardo va sottolineato che dal 2015 la più gran parte dei Paesi dell'UE ha incluso tra le sue priorità la realizzazione di progressi rilevanti nell'accesso ai servizi di educazione e cura della prima infanzia. Nel documento dell'UE in esame viene anche riportato che il traguardo per il 2030 è stato fissato ad almeno il 96% per cui, tenuto conto della situazione attuale, non dovrebbe esser difficile raggiungerlo. Inoltre, le misure per il futuro non sono solo di carattere quantitativo come il forte impulso agli investimenti per aumentare l'accesso ai servizi che sono previsti nel Piano dell'Unione Europea per la Prossima Generazione, ma parecchi Stati membri li hanno accompagnati anche con riforme di carattere qualitativo come l'abbassamento dell'età dell'obbligo di istruzione, il miglioramento della diagnosi precoce e del sostegno per i disabili, il potenziamento della professionalizzazione del personale e il rafforzamento dei processi di apprendimento.

L'abbandono precoce degli studi si situa nel 2020 al 9,9%, in linea con il traguardo fissato dall'UE per quella data (al di sotto almeno del 10%) e durante la decade passata si è registrato un progresso continuo, anche se permangono disparità consistenti tra i singoli Paesi e fra i loro territori e lo svantaggio dei maschi, degli immigrati e delle aree meno sviluppate. Per il 2030 il benchmark è stato fissato a meno del 9%, che non sembrerebbe difficile da raggiungere, anche se la pandemia rischia di invertire la tendenza degli ultimi anni alla diminuzione dell'abbandono precoce. Data questa situazione, diversi Paesi stanno adottando misure di contrasto come l'innalzamento dell'obbligo e il potenziamento del supporto alle scuole che si occupano degli studenti con svantaggio educativo.

Molto più preoccupante è la situazione delle *competenze di base* che rimangono insufficienti in lettura, matematica e scienze con percentuali tutte superiori al 20% nel 2018 e quindi notevolmente lontane rispetto al benchmark stabilito al di sotto del 15%: i relativi dati mettono chiaramente in luce quanto sia decisiva in questi risultati l'origine socio-economica e culturale degli studenti. Tale andamento costituisce non solo un problema sociale grave, ma è destinato ad esercitare un impatto frenante sulle prospettive di competitività e di resilienza economica dell'UE. In questo caso l'indicatore chiave è rimasto al 15% anche per la nuova data del 2030.

Quanto alla modernizzazione dell'*IeFP*, il Rapporto dell'UE focalizza l'attenzione sul tema dell'esposizione dei suoi diplomati all'apprendimento basato sul lavoro. Lo scopo è quello di facilitare il passaggio di giovani e adulti dall'istruzione e dalla formazione o dalla disoccupazione al mercato del lavoro. Pertanto, è stato fissato un nuovo benchmark secondo il quale almeno il 60% di quanti hanno conseguito recentemente il titolo della *IeFP* dovranno essere stati esposti all'apprendimento basato sul lavoro. Al riguardo, un dato molto significativo contenuto nel Rapporto più volte citato mette in risalto che nell'UE il 76,1% dei diplomati dell'*IeFP* che erano occupati nel 2020 superava i loro compagni nel possesso di un livello medio di educazione generale, sfatando il mito di una loro formazione limitata alla sola dimensione tecnico-professionale.

La percentuale della coorte 25-34 anni che completa l'*istruzione terziaria* toccava nel 2020 il 40,5%, ed era pienamente in linea con il benchmark di quella data che era stato stabilito ad almeno il 40%. Per il 2030 l'indicatore chiave è stato portato ad almeno il 45%. Non dovrebbe essere difficile raggiungere tale media dato che nell'ultima decade i tassi relativi a tutta l'UE sono cresciuti costantemente. Il vero problema consiste nell'esistenza di notevoli disparità tra gli Stati (si va dal 24,9% al 60,6%) e tra i sottogruppi al loro interno (le donne sopravanzano gli uomini del 10,8% e le aree urbane quelle rurali del 22%). Per cercare di ovviare a questi problemi i Paesi puntano a favorire l'iscrizione e la frequenza all'istruzione terziaria dei giovani svantaggiati e a utilizzare i fondi del Piano dell'UE per la Prossima Generazione per sostenere la modernizzazione dell'offerta formativa.

Un indicatore chiave che è stato mancato è quello della partecipazione degli adulti (coorte 25-64 anni) all'*apprendimento permanente*: il benchmark era stato fissato ad almeno il 15%, ma nel 2020 si è raggiunto appena il 10,7%. Nonostante ciò, i Paesi non hanno ridimensionato le loro aspettative e, anzi, si sono proposti mete ancor più ambiziose, almeno il 47% per il 2025 e almeno il 60% nel 2030: si tratta, infatti, di una finalità essenziale da raggiungere se si vuole sostenere con successo lo sviluppo economico dell'UE e affrontare in modo vincente la competizione internazionale. Anche in questo caso, gli Stati membri si sono serviti del Piano dell'UE per la Prossima Generazione al fine di realizzare misure di qualificazione e di miglioramento delle competenze degli adulti.

1.3. Gli investimenti nell'istruzione e nella formazione

In anni recenti la spesa dell'UE per il sistema educativo è rimasta pressoché *stabile*. Nel 2019, il 4,7% del Pil veniva destinato in media al sistema educativo, una cifra che rappresentava il 10% circa della spesa pubblica; tuttavia, le diffe-

renze tra i Paesi erano notevoli e si andava dal 6% al 3,1% del Pil. Il livello che riceveva di più era quello secondario (38,7%) a cui faceva seguito quello pre-primario e primario (33,4%), mentre quello terziario si collocava a distanza con il 16,2%. La più gran parte della spesa era destinata al personale docente (64%): più lontani troviamo i consumi intermedi (acquisto di beni e servizi necessari all'istruzione e alla formazione) (14%), gli investimenti di capitali, per esempio, nell'edilizia (7%), le prestazioni sociali (6%) e altri trasferimenti correnti (6%).

I *piani nazionali per la ripresa e la resilienza*, presentanti dai singoli Paesi nell'ambito del Ngeu, riservano un posto rilevante all'istruzione e alla formazione riguardo a investimenti e riforme: secondo calcoli provvisori la somma prevista costituirebbe oltre il 13% del totale. Gli interventi proposti si riferiscono a tutti i livelli e a tutti i settori dei sistemi educativi: la finalità perseguita consiste nella loro modernizzazione e per il Rapporto in esame essi mostrano un potenziale in grado di realizzare un'incidenza positiva rilevante e duratura.

In particolare, ne dovrebbe beneficiare la *digitalizzazione* che, tra l'altro, include l'adeguamento dei programmi di insegnamento, lo sviluppo di risorse e contenuti digitali, la formazione degli insegnanti e la modernizzazione dell'IeFP. L'esito atteso è quello di un miglioramento considerevole delle capacità e delle competenze digitali dei lavoratori con conseguenze positive rilevanti per la crescita e la competitività dell'economia.

Parecchi Paesi sono impegnati a realizzare progetti, anche *al di fuori* dei Piani citati. In particolare, vengono accresciuti gli investimenti che mirano a facilitare il passaggio all'apprendimento online e a quello misto.

1.4. Osservazioni conclusive

Incominciamo con le tendenze principali di carattere generale in atto nell'UE. Anzitutto non mancano Paesi che hanno cercato di intervenire per compensare *l'interruzione dell'apprendimento* per effetto dello shock pandemico. In particolare, sono stati previsti progetti per aiutare gli allievi ad ovviare agli effetti negativi del Covid-19 sulla loro istruzione e formazione. Si sono approvati anche programmi di supporto alle istituzioni scolastiche e formative al fine di realizzare interventi per ridurre l'impatto sfavorevole della pandemia sul benessere degli studenti. È stato anche creato un servizio di tutoring supplementare per gli alunni bisognosi di sostegno. Comunque, il Rapporto ritiene insufficienti queste strategie e prevede che gli Stati avranno bisogno di ulteriori notevoli sforzi.

Per effetto della pandemia è prevedibile un *aumento delle disparità*. Sarà pertanto necessario che i Paesi accrescano significativamente l'impegno per promuovere l'inclusione e per migliorare l'accesso a una istruzione di qualità. In

particolare, si potrebbe puntare a ridurre le classi numerose, a migliorare le competenze di base degli alunni svantaggiati, a offrire un più ampio supporto a domicilio ai bambini con bisogni educativi speciali e ad accrescere i finanziamenti a sostegno degli studenti dei ceti disagiati, in particolare a livello terziario.

In un mondo dominato dalle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione, le *competenze digitali* hanno assunto un'importanza centrale affinché i cittadini possano partecipare pienamente alla vita delle loro comunità; a sua volta la pandemia ha fatto toccare con mano la loro rilevanza per lo sviluppo delle nostre economie e delle nostre società. Le ricerche hanno rilevato l'esistenza di una percentuale consistente tra gli studenti che è priva di competenze sufficienti. I Piani per la ripresa e la resilienza costituiranno uno strumento importante per finanziare la digitalizzazione dato che un terzo della spesa per l'istruzione e la formazione è destinata a questo fine.

Terminiamo con un breve bilancio delle indicazioni contenute nel *Rapporto* La presentazione e l'esame dei dati sono redatti, come sempre, in maniera scientificamente fondata, rigorosa, dettagliata e completa. Quanto al merito delle strategie progettate e realizzate, vanno apprezzate la resilienza veloce ed efficace allo shock pandemico, l'impegno per la digitalizzazione dell'istruzione e della formazione, i progressi verso i benchmark, la definizione dei nuovi indicatori chiave, gli sforzi per la modernizzazione dei sistemi educativi e lo spazio rilevante attribuito a questi ultimi nel Piano dell'UE per la Prossima Generazione. Al tempo stesso, però, non si può sottovalutare che in due settori molto rilevanti come le competenze di base delle giovani generazioni e l'apprendimento permanente, si è rimasti molto lontani dai traguardi previsti. Inoltre, preoccupano la minore attenzione riservata all'IeFP rispetto al passato e il silenzio sulle offerte delle Istituzioni scolastiche e formative non statali.

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

Il Rapporto di monitoraggio dell'UE include, oltre a una parte generale che abbiamo esaminato sopra, le 27 relazioni sui Paesi dell'UE. Naturalmente in questa sezione la nostra analisi si concentrerà sull'Italia⁴.

⁴ Cfr. EUROPEAN COMMISSION - DIRECTORATE GENERAL FOR EDUCATION, YOUTH, SPORT AND CULTURE, *Education and Training. Monitor 2021, Country Analysis, Italy*, o.c. Cfr. per un confronto con il rapporto precedente: MALIZIA G. et alii, *Editoriale*, o.c., pp. 12-18.

2.1. Attenzione al benessere nel sistema educativo

Nel nostro Paese *manca* una definizione, esplicita o implicita, di benessere nell'istruzione e nella formazione per cui non si può parlare di una politica nazionale al riguardo. Fino ad ora il relativo concetto è stato correlato a stili di vita sani. Con l'avvento della pandemia l'interesse si è focalizzato sul benessere psicologico.

Il *lockdown* delle scuole/CFP e la *DaD* hanno esercitato un'incidenza sfavorevole sul benessere degli allievi. In base alle ricerche, la *DaD* avrebbe costituito un'esperienza negativa per gli studenti della secondaria di 2° grado. In particolare sono stati segnalati la difficoltà di concentrazione e i problemi tecnici incontrati da alunni e insegnanti e attribuibili alla scarsa connettività; tra il 30% e il 15% circa degli inchiestati hanno dichiarato di sentirsi stanchi, insicuri, preoccupati, ansiosi, nervosi e disorientati. Al fine di diminuire gli effetti negativi della chiusura degli istituti scolastici, il Ministero dell'Istruzione ha destinato 500 milioni di euro per tenere aperte le scuole durante l'estate.

Il *bullismo* viene considerato come un indicatore che segnala un minore senso di benessere. I risultati dell'indagine Pisa dell'OCSE ha evidenziato un'esposizione relativamente elevata degli alunni italiani a tale fenomeno che, però, è di poco maggiore della media UE (23,7% vs 22% di quindicenni che denunciano di esserne vittime più volte al mese). Le percentuali crescono tra i maschi, gli alunni con risultati modesti e quelli con scarso senso di appartenenza. Un andamento negativo consiste nell'aumento dell'esposizione al bullismo durante il lockdown che, però, ha riguardato la modalità online.

La diminuzione del benessere durante la chiusura delle scuole ha coinvolto anche i docenti e i dirigenti. Infatti, essi hanno segnalato un aumento del carico di lavoro, hanno lamentato di essersi dovuti adattare in tempi brevi alla *DaD* e hanno dichiarato di aver sperimentato notevoli difficoltà nella valutazione degli allievi.

2.2. Modernizzazione dell'educazione della prima infanzia e dell'istruzione scolastica

Nel 2020, la percentuale dei bambini del gruppo di età 3-6 anni che in Italia frequentava i *servizi di educazione e cura della prima infanzia* era del 93,6%, leggermente superiore alla media UE attestata al 92,8%; ambedue i dati sono inferiori, ma di poco, al benchmark del 2020 (almeno il 95%). Comunque, non dovrebbe essere difficile per il nostro Paese raggiungere il nuovo indicatore chiave del 2030 (almeno il 96%), anche se pesa negativamente sul raggiungimento di questo risultato il fatto che nella decade passata il tasso italiano è diminuito

del 3,7%. Problematica appare, invece, la situazione riguardo alla partecipazione del gruppo di età inferiore a 3 anni ai servizi di educazione e cura che è del 26,3% nel 2020 e che si colloca al di sotto della media UE del 35,3% e anche dell'obiettivo comune del 33%. Preoccupa anche il fatto che nella decade passata il tasso italiano sia cresciuto solo dell'1,3%; in positivo va notato che l'investimento maggiore previsto nel nostro PNRR riguarda proprio i servizi educativi per la prima infanzia e in particolare la fascia d'età 0-3 anni.

Malgrado i progressi significativi compiuti dall'Italia riguardo al tasso di *abbandono precoce* nel gruppo di età 18-24 anni (diminuzione del 5,5% nella decade passata), nel 2020 esso continua ad essere superiore alla media UE in maniera significativa (13,1% vs 9,9%) per cui il cammino del nostro Paese verso il benchmark del 2030 (meno del 9%) appare piuttosto problematico. Complica la situazione anche il fatto che i primi segnali dell'impatto del lockdown delle scuole sull'abbandono precoce sono tutt'altro che positivi in quanto al gennaio 2021 il 28% degli allievi tra i 14 e i 18 anni dichiarava che almeno un compagno della sua classe non seguiva più le lezioni in DaD. Per affrontare queste problematiche il governo si sta impegnando ad accrescere il tempo trascorso a scuola, prevedendo nel PNRR uno stanziamento cospicuo per la costruzione di mense e di infrastrutture sportive.

La quota dei giovani tra i 15 e i 24 anni che non studia e non lavora (*NEET*) che era continuamente diminuita negli ultimi anni, anche se di poco, è tornata tra il 2019 il 2020 a crescere dal 18,1% al 19% sopravanzando di molto la media dell'UE (11,1%). Analoghe problematiche si riscontrano riguardo alla coorte 25-29 anni che registra un tasso di NEET del 31,5% molto più elevato di quello dell'UE (18,6%). Con la pandemia è anche cresciuta la durata media della transizione dalla scuola al lavoro per il gruppo di età 20-24 anni che passa da 8,63 a 11,15 anni per un'occupazione a tempo indeterminato e da 3,72 a 4,16 anni per il tempo determinato e la situazione è di molto peggiore al Sud e tra le donne e gli stranieri.

Un impatto notevolmente negativo è stato esercitato dal lockdown delle scuole sui *risultati di apprendimento*. Gli esiti delle prove Invalsi evidenziano una perdita generalizzata tra il 2019 e il 2021 tranne che nel quinto anno della primaria dove si registra una sostanziale stabilità; inoltre, al tredicesimo anno di studi il calo è stato di 10 punti percentuali in italiano e matematica. A ciò si aggiunge la crescita delle disparità tra gli allievi a seconda delle Regioni e dei gruppi socio-economici.

Va anche sottolineato che il nostro Paese soffre al tempo stesso di *mananza di docenti* e del loro *eccesso di offerta*, una situazione che attesta l'inefficienza dei meccanismi di selezione e di assunzione. Più in particolare si riscontra un invecchiamento del corpo docente, mentre la quota dei contratti a breve ter-

mine risulta particolarmente elevata. Il governo ha autorizzato l'assunzione di un numero elevato di insegnanti e sta riprogettando le procedure di concorso e potenziando la formazione iniziale sul posto di lavoro.

2.3. Modernizzazione dell'IeFP e dell'apprendimento degli adulti

Incominciando dall'*apprendistato*, il 2020 ha visto la focalizzazione dell'attenzione sul suo miglioramento con particolare riguardo a quello di primo livello. Successivamente, nel 2021 è stato varato un decreto contenente le linee guida per l'interoperatività degli Enti pubblici titolari del sistema nazionale di certificazione delle competenze. Si è cercato pertanto di delineare un quadro di riferimento comune che dovrebbe facilitare riconoscimenti e transizioni.

Il PNRR del nostro Paese ha riservato una collocazione importante al miglioramento dell'*istruzione tecnica e della formazione professionale*. La priorità è stata data agli Istituti Tecnici Superiori (ITS) allo scopo di attrezzarli a rispondere alla domanda del mercato del lavoro con particolare riguardo alle innovazioni introdotte dalla strategia "Industria 4.0". Un'attenzione molto inferiore è stata, invece, riservata all'IeFP per la quale sono stati previsti investimenti solo per il sistema duale.

Un *piano strategico nazionale per le competenze degli adulti* è stato lanciato nel 2020. L'obiettivo è chiaro e si mira a ridurre la quota ancora consistente di lavoratori poco qualificati. Le strategie principali per conseguire tale traguardo sono due: potenziare il coordinamento tra le diverse istanze operanti nell'apprendimento permanente; predisporre una formazione in grado di garantire l'integrazione e il rientro nel mondo del lavoro.

La *padronanza* delle competenze digitali si diversifica notevolmente tra i comparti, con i servizi che sono al primo posto, mentre l'industria si situa all'ultimo. Pertanto, è stata approvata nel 2020 da parte del governo una strategia nazionale per le competenze digitali, rivolta alla popolazione in generale. Al tempo stesso si è istituito un "Fondo nuove competenze" (FNC) che è indirizzato sia a ridurre l'incidenza della pandemia sul lavoro che a preparare i lavoratori.

2.4. Modernizzazione dell'istruzione terziaria

La quota della coorte 25-34 anni in possesso di un titolo di istruzione terziaria si mantiene ancora su livelli molto più bassi della media dell'UE, benché non possano essere ignorati i progressi compiuti nel decennio passato. Con il 28,9% l'Italia è la penultima in Europa ed è molto lontana dalla media dell'UE

del 2020 (40,5%) per cui risulta molto difficile per il nostro Paese raggiungere il nuovo benchmark del 2030 di almeno il 45%. Va anche rilevato che i tassi degli stranieri e dei maschi sono notevolmente inferiori a quelli dei nativi e delle donne. In positivo si può evidenziare che lo shock pandemico non ha rallentato le iscrizioni all'istruzione terziaria e che l'ampliamento del sistema di esenzione dalle tasse varato nel 2020 ha esercitato un influsso favorevole.

Le percentuali dei diplomati dell'istruzione terziaria che hanno trovato un'*occupazione* non sembrano aver risentito, se non in maniera molto contenuta, dell'impatto del Covid-19. Rimane, però, il grave problema evidenziato dal confronto con la media UE che vede l'Italia molto al di sotto dell'Europa (64,1% vs 83,7% nel 2020). Sul lato positivo si può menzionare la crescita costante dal 2013.

I dati sull'istruzione terziaria mostrano un'altra tendenza negativa, consistente nella *sotto-rappresentazione* dei diplomati dell'istruzione tecnica e della formazione professionale. Tale andamento è strettamente connesso con l'accentuazione dell'impatto negativo della condizione familiare socialmente svantaggiata sulla possibilità dei relativi studenti di ottenere un titolo dell'istruzione terziaria.

Da ultimo vanno menzionati tre *andamenti positivi*. Le università hanno reagito velocemente alla pandemia, utilizzando la Dad nei momenti di chiusura e organizzando modalità miste di insegnamento nei periodi di riduzione dei contagi. In secondo luogo, il governo si sta attivando per allargare l'offerta di istruzione terziaria professionale e per facilitare l'accesso dei laureati a determinate professioni. Infine, sono state varate misure per accrescere l'aiuto economico agli studenti.

2.5. Osservazioni conclusive

Dobbiamo confermare sostanzialmente quelle che sono state proposte nei due anni passati⁵. I dati dell'Italia in relazione ai *benchmark* continuano a evidenziare la situazione di un Paese quasi sempre sotto la media UE. Sul piano positivo vanno ricordati due andamenti: le nostre percentuali sono generalmente in crescita e la quota della coorte 3-6 anni che frequenta i servizi di educazione e cura della prima infanzia è leggermente più elevata della media UE.

L'Italia mostra anche altri gravi *ritardi* rispetto all'Europa. In specie vanno ricordati i divari relativi ai risultati di apprendimento, le disparità fra le Regio-

⁵ Cfr. MALIZIA G. et alii, *Editoriale*, in «Rassegna CNOS», 37 (2021), n. 1, pp. 12-18; MALIZIA G. et alii, *Editoriale*, in «Rassegna CNOS», 36 (2020), n. 2, pp. 19-27.

ni, i sessi e i gruppi socio-economici, il penultimo posto tra gli Stati membri dell'UE per i diplomati dell'istruzione terziaria, la loro bassa percentuale di occupati, il primo posto tra i NEET e l'inefficienza dei meccanismi di selezione e di assunzione dei docenti. Quanto agli investimenti, a cui non abbiamo destinato un paragrafo perché le informazioni erano modeste, continuano ad essere tra i più bassi dell'UE (3,9% vs 4,7%) e vengono assorbiti per la più gran parte dagli stipendi del personale.

Non mancano certamente alcuni *segnali rilevanti di cambiamento* che fanno ben sperare. Più che ad indicazioni relative a determinati settori, l'aspetto più significativo va ricercato nel PNRR che non solo attribuisce un ruolo centrale agli investimenti nell'istruzione e nella formazione (innovando notevolmente rispetto al trend appena ricordato) ma cerca anche di affrontare le sfide più serie che si riferiscono al sistema educativo.

Infine, vanno di nuovo denunciate due problematiche che da anni ci permettiamo di segnalare: lo *stato-centrismo* e lo *scuola-centrismo*. Il Rapporto non fa alcuna menzione della situazione delle scuole paritarie, nonostante la palese violazione di un diritto umano, quello alla libertà effettiva alla scelta della scuola secondo le proprie convinzioni. Quanto all'istruzione tecnica e alla Formazione Professionale, si deve riconoscere che il Rapporto 2021 dedica ad essa uno spazio adeguato; tuttavia, al suo interno la priorità è riservata alla prima e l'IeFP rischia una certa marginalizzazione.

3. IeFP e Sistema Duale dell'Italia valutati dall'INAPP: Il XVIII Monitoraggio (a.f. 2018-19)

Come si è precisato all'inizio, l'esame del sistema di istruzione e di formazione dell'UE e del nostro Paese viene completata nell'ultima sezione dell'editoriale dalla presentazione dei dati dell'ultimo Rapporto, pubblicato in Italia, sull'andamento dei percorsi dell'IeFP e del sistema Duale relativamente all'anno formativo 2018-19 e pubblicato il 5 maggio 2021⁶, dati che sebbene riguardino un periodo anteriore alla pandemia⁷, tuttavia mantengono la loro rilevanza perché in una

⁶ Cfr. MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI - ISTITUTO NAZIONALE PER L'ANALISI DELLE POLITICHE PUBBLICHE-INAPP, *o.c.*; anche *Rapporto INAPP 2021*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2021. Per un confronto con il Rapporto precedente cfr. MALIZIA G. et alii, *Editoriale*, in «Rassegna CNOS», 37 (2021), n. 1, pp. 18-29.

⁷ Nel Rapporto 2021 dell'INAPP sull'Italia si riscontrano due riferimenti importanti alla pandemia. Nel capitolo 1 si presentano le principali misure di contrasto al Covid-19 che il nostro Paese ha preso in campo educativo nel 2020 e le indicazioni relative dell'UE; non ne tratteremo perché sarebbe una ripetizione di quanto contenuto dettagliatamente negli editoriali

crisi senza precedenti, come quella che stiamo attraversando, è utile tenere sotto osservazione l'evoluzione di tali settori dell'offerta educativa. Nel commento che segue l'attenzione è focalizzata sul sistema di IeFP nel suo complesso.

3.1. Una visione generale

Incominciando dall'*evoluzione degli iscritti*, se nel 2013-14 si registra l'ultima crescita consistente del totale degli allievi dei quattro anni dell'IeFP (8,7%)⁸ e nel 2014-15 il numero rimane sostanzialmente invariato, da quella data si riscontra una riduzione costante da 329.387 a 288.605 (6,8% nell'ultimo anno). Tuttavia, gli andamenti sono molto diversi a seconda delle tipologie: gli iscritti ai corsi offerti negli istituti professionali di Stato (IPS) in regime di sussidiarietà hanno visto un calo continuo nelle ultime sei annualità (2013-14/2018-19) da 187.078 a 132.446 con un vero crollo nell'ultima di 25mila iscritti; le istituzioni formative o centri accreditati (IF) hanno, invece, evidenziato nel medesimo periodo un aumento lento, ma continuo (tranne l'arresto di -0,2% fra il 2016-17 e il 2017-18) da 141.0096 a 155.619. Nel 2018-19 il divario tra le due tipologie ha superato i 23mila allievi, pari all'8% del totale.

Per una più precisa interpretazione dei dati va tenuto presente che nel 2018-19 è stata introdotta una *nuova forma di sussidiarietà*. Accanto alla integrativa (agli studenti iscritti agli IPS quinquennali è offerta l'opportunità di ottenere alla conclusione del terzo anno la qualifica professionale) e alla complementare (gli IPS assumono una funzione sussidiaria e attuano per conto delle Regioni i percorsi di qualifica triennali e di diploma quadriennale della IeFP), si è aggiunta una nuova modalità («percorsi basati su classi appositamente formate che adottano gli obiettivi formativi regionali, prevedono l'acquisizione della qualifica al terzo anno e, laddove previsto, il diploma al quarto»⁹) che dovrebbe gradualmente sostituire le altre due forme. Di fatto, parecchie Regioni hanno deciso di conservare al primo anno anche le modalità precedenti per cui si è resa più difficile l'interpretazione dei dati relativi al regime di sussidiarietà.

di Rassegna CNOS dello stesso anno. Esamineremo invece nel paragrafo finale di questo editoriale le considerazioni che si trovano nelle conclusioni del Rapporto dell'INAPP in quanto sono rivolte al futuro.

⁸ MALIZIA G. (a cura di), *Successo formativo degli allievi del CNOS-FAP qualificati e diplomati negli anni 2010-14*. Prospettive teoriche ed evidenze empiriche, Roma, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali/CNOS-FAP, 2016, p. 31.

⁹ MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI - ISTITUTO NAZIONALE PER L'ANALISI DELLE POLITICHE PUBBLICHE-INAPP, *o.c.*, p. 16.

Il totale degli allievi si *distribuisce* in misura diversa tra le varie tipologie di IeFP. Il 43,1%, cioè la quota che include la maggioranza relativa (124.160 in valori assoluti), frequenta le IF in modalità tradizionale, cioè senza l'obbligo del minimo di 400 ore di alternanza; a tale percentuale va aggiunto il 10,9% circa degli allievi che sono iscritti ai corsi del Duale presso le IF (31.459, vincolati all'obbligo appena accennato) per cui le IF accolgono nel complesso il 54% del totale, ovvero 155.619 unità. La quota degli IPS comprende 132.446 ragazzi e si distribuisce tra sussidiarietà integrativa al 39,6%, complementare al 4,4% e nuova sussidiarietà al 2%.

A livello *territoriale* l'utenza del primo anno si è suddivisa tra sette diverse combinazioni di offerta formativa (oltre a due casi, Basilicata e Calabria, in cui il primo anno non è stato neppure avviato). La quota più numerosa (31,6%) si registra in Piemonte, Liguria, Emilia-Romagna, Umbria, Molise, Puglia e Sardegna in cui la sussidiarietà integrativa si accompagna alle IF. A poca distanza si collocano con il 31,3% Lombardia, Veneto e Toscana in cui alle IF si affianca la nuova sussidiarietà. Il 17,5% è iscritto alle IF, alla sussidiarietà integrativa o a quella complementare e si tratta del Friuli-Venezia Giulia e della Sicilia. Sotto il 10% si registrano le seguenti offerte: solo le IF nelle Province Autonome di Trento e Bolzano e nel Lazio (9,3%); unicamente la sussidiarietà integrativa nella Campania (5,4%); le IF, la sussidiarietà integrativa e quella nuova nelle Marche e nell'Abruzzo (4,6%); le IF e la sussidiarietà complementare nella Valle d'Aosta (0,2%).

3.2. La partecipazione ai percorsi di IeFP

Come si è evidenziato sopra, complessivamente, e cioè comprendendo tutti e quattro gli anni, gli allievi della IeFP hanno raggiunto nel 2018-19 la cifra di 288.065 che segna un calo rispetto al 2017-18 del 6,8% (20.889). A loro volta gli iscritti al triennio di qualifica ammontano a 269.503 e registrano una diminuzione del 6,9% (20.029). Se si tiene conto che gli allievi delle IF sono cresciuti del 2,4% nel biennio considerato, il calo della frequenza al sistema di IeFP dipende tutto dalla riduzione che si è registrata nell'offerta in regime di sussidiarietà degli IPS. Più in particolare il calo della sussidiarietà integrativa somma al 16,9% e quello della sussidiarietà complementare al 35,8%. Al tempo stesso, va tenuto presente che nel 2018-19 è stata avviata in base al D.lgs. n. 61/2017 la nuova sussidiarietà che ha raccolto il 4,4% (5.687) e che, come si è osservato sopra, dovrebbe gradualmente sostituire le due altre modalità, anche se in questo primo anno solo 5 Regioni (Lombardia, Veneto, Toscana, Marche e Abruzzo) delle 7 che si erano impegnate con accordi attuativi con le USR sono riuscite ad avviare i relativi percorsi, conservando comunque le altre due modalità.

In base all'intesa del 24 settembre 2015 tra il MLPS e le Regioni nel 2016-17 è stata avviata nelle IF la sperimentazione dei percorsi del *sistema Duale* della IeFP che, come si è precisato sopra, si distinguono dall'offerta tradizionale delle IF per il vincolo del minimo di 400 ore di alternanza. Come si è anticipato nella visione generale della IeFP, nel 2018-19 i loro iscritti assommano a 31.459 e costituiscono il 10,9% del totale degli allievi della IeFP. Dalla prima annualità, la crescita è stata significativa e costante: nel 2018-19 l'aumento è consistito in circa il 23,6% rispetto al 2017-18 e nel 68% in relazione al 2016-17. È cresciuta anche la quota del Duale tra gli iscritti alle IF; nell'ultimo biennio si passa da 18,2% al 21,8% e il superamento del 20% attesta il radicarsi di questa modalità nell'IeFP, fondata su una notevole presenza di ore in alternanza. L'aumento degli iscritti riguarda ogni anno i percorsi, ma con una differenza importante nel primo che si limita allo 0,5%, mentre diviene il 35,9% nel secondo anno e il 15,6% nel quarto. Nel prosieguo si farà riferimento ai dati del Duale solo quando si differenziano in maniera consistente da quelli delle IF. In relazione a questa precisazione, vale la pena ricordare che gli iscritti a questa modalità si distribuiscono tra le varie tipologie di alternanza per l'88,7% solo in alternanza rafforzata, per il 5,2% unicamente in impresa simulata e per il 6,1% in ambedue le modalità: si è menzionata qui tale modalità perché esclusiva del Duale¹⁰.

La distribuzione sul piano *territoriale* conserva complessivamente la sua disomogeneità con le IF concentrate al Nord, la sussidiarietà integrativa al Centro, al Sud e alle Isole, quella complementare in Lombardia e la nuova in Toscana. La ragione più importante di questo andamento va identificata nelle caratteristiche delle offerte esistenti nelle varie aree geografiche a motivo delle scelte effettuate dalle diverse Regioni in relazione alle differenti tipologie che si riscontrano nei territori. Non mancano tuttavia eccezioni in alcune zone rispetto all'area di appartenenza. Quanto ai percorsi del Duale, si può senz'altro affermare che tutte le Regioni li hanno avviati con la sola eccezione delle Province Autonome di Trento e Bolzano, mentre la Basilicata e la Sardegna non li hanno ancora attivati, anche se hanno pubblicato gli avvisi per il loro finanziamento.

Quest'anno la decrescita degli allievi ha toccato anche il *numero dei corsi* che nel complesso è diminuito, essendo passato da 14.855 nel 2017-18 a 13.817 nel 2018-19. In corrispondenza con gli iscritti, le riduzioni hanno riguardato la sussidiarietà integrativa e quella complementare. Quanto ai percorsi in Dua-

¹⁰ Si ricorda che tre Regioni, Emilia-Romagna, Lombardia e Marche hanno finanziato per il 2019 la formazione tecnica superiore in Duale. Gli iscritti sono 1.639 e registrano un leggero calo rispetto al 2017-18; inoltre tutti i percorsi adottano l'alternanza rafforzata per cui l'apprendimento è focalizzato principalmente sul lavoro. Per ulteriori particolari si rinvia a MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI - ISTITUTO NAZIONALE PER L'ANALISI DELLE POLITICHE PUBBLICHE-INAPP, *o.c.*, pp. 62-67.

le, si registra la tendenza delle Regioni a finanziarli prevalentemente a partire dal secondo anno quando gli allievi possono valorizzare al massimo le 400 ore dell'alternanza.

I dati del 2018-19 registrano, diversamente dal 2017-18, la netta prevalenza in tutto il *triennio* degli allievi delle IF (oltre 43.000 al primo anno). Al contrario, le iscrizioni al primo anno della sussidiarietà complementare si riducono a 378 rispetto ai 5.687 della nuova forma per cui sembrerebbe che almeno questa sia la modalità che dovrebbe essere sostituita, anche se bisognerà attendere le prossime annualità per il completamento di un processo che, comunque, appare troppo lento.

La *figura professionale* più scelta nel triennio in modalità tradizionale continua ad essere la qualifica dell'operatore della ristorazione con 75.644 iscritti, e la seconda che, però, si colloca a distanza, è quella dell'operatore del benessere con 42.083. La prima si caratterizza per la prevalenza degli allievi dei percorsi in sussidiarietà e per una ripartizione per sesso abbastanza omogenea, mentre la seconda è diffusa soprattutto nelle IF e tra le allieve. In una collocazione successiva, con notevole distacco dalle prime due, si situano tre qualifiche - operatore meccanico (19.563), operatore elettrico (18.620) e operatore per la riparazione dei veicoli a motore (16.997) - che sono frequentate principalmente da maschi. Le allieve si riscontrano in maggioranza nelle figure di operatore dell'abbigliamento, operatore amministrativo-segretariale, operatore dei servizi di vendita e operatore per i servizi di accoglienza, che si riscontrano principalmente nei percorsi in sussidiarietà.

Il *IV anno* registra, diversamente dall'anno precedente, una diminuzione da 19.422 iscritti a 18.562. Il calo è concentrato nella sussidiarietà complementare anche perché si è ridotto il numero delle Regioni che hanno attivato i percorsi di tali modalità. Al contrario, nelle IF si riscontra una crescita che va addebitata all'aumento degli investimenti in modalità Duale. I profili con più iscritti sono quello del tecnico dell'acconciatura (2.812), seguito dal tecnico dei trattamenti estetici (2.368), mentre il tecnico di cucina che occupava il primo posto, nel 2018-19 scende al terzo con 2.174 allievi.

Le iscrizioni al primo anno confermano l'andamento che vede compresenti quasi alla pari *prime scelte* e opzioni effettuate come *seconda opportunità* dopo aver seguito altri percorsi, un dato quest'ultimo che conferma la forte natura antidispersione della IeFP. I dati dei monitoraggi più recenti evidenziano la crescita graduale della percentuale degli allievi che al termine della secondaria di 1° grado optano in prima istanza per la IeFP. La sussidiarietà complementare è la modalità che raccoglie la percentuale più elevata di allievi che si iscrivono alla IeFP come prima scelta (51,6%). Al contrario nella nuova sussidiarietà la quota dei 14enni si abbassa al 38,6%. Le IF si collocano in posizione intermedia con il 46,5%, valore che, però, scende intorno al 39% nel Duale.

Anche nel 2018-19 la porzione dei *ragazzi* è superiore a quella delle *ragazze* (61,2% vs 38,8%) e le percentuali sono sostanzialmente stabili nel tempo. D'altra parte, è difficile attendersi un risultato diverso poiché i profili professionali trovano un riscontro molto maggiore in un'utenza maschile. La distribuzione tra le tipologie vede la sussidiarietà complementare e integrativa caratterizzarsi per quote di ragazzi superiori al dato del totale (64,9% in ambedue le tipologie), mentre nelle IF si scende al di sotto (57,8%).

Una delle prove della forte capacità inclusiva della IeFP è offerta dalla presenza in essa di una quota consistente di allievi di nazionalità *non italiana*. Più precisamente, nel triennio essi ammontano a 21.535 unità che costituiscono il 13,9% del totale degli iscritti. La distribuzione percentuale fra le tre tipologie vede ai primi posti la sussidiarietà complementare con il 18,2% e le IF con il 15,4%, mentre quella integrativa si colloca più distante al 10,9%. A sua volta il quarto anno presenta andamenti abbastanza simili con il triennio e gli stranieri vi rappresentano il 13,6% del totale nazionale, il 22,4% della sussidiarietà complementare e il 12,3% nelle IF. Nel complesso, il Duale presenta valori superiori al totale degli iscritti e degli allievi delle IF.

3.3. Gli esiti

Il primo risultato da considerare è quello della *qualifica* e il valore indicato nel Rapporto è per il 2018-19 di 66.036; la distribuzione fra le tre tipologie vede le IF con 33.172, la sussidiarietà integrativa con 28.489 e quella complementare con 3.915. Tra gli ultimi due anni formativi il totale si è ridotto del 4,5% e la diminuzione si concentra tutta nella sussidiarietà integrativa che perde 3.839 allievi, un andamento che si osserva in quasi tutte le Regioni; al contrario nelle IF si riscontra un aumento di 652 e di 66 nei percorsi in sussidiarietà complementare. Se si fa riferimento agli ultimi 4 anni, si assiste a una costante crescita degli iscritti alle IF che passano dal 46,3% del 2015-16 al 50,2% del 2018-19, mentre scende in misura simile la sussidiarietà integrativa e quella complementare rimane sostanzialmente stabile. Inoltre, la distribuzione dei qualificati per Regioni vede la più gran parte degli allievi in 5: Lombardia, Emilia-Romagna, Sicilia, Veneto e Piemonte e le IF e la sussidiarietà complementare ottengono le percentuali più alte in Lombardia e quella integrativa in Campania. I qualificati del Duale sono 8.587, ma il dato è incompleto a motivo della tempistica dei bandi per l'attivazione dei percorsi o della diversità delle date di svolgimento degli esami; comunque, si registra un aumento rispetto all'anno precedente del 21,7% e del 59,6% in paragone al 2016-17.

Passando alla distribuzione per *genere*, i maschi sopravanzano nelle qualifiche le femmine (58,7% vs, 41,3%) e negli ultimi due anni formativi la presenza dei primi diminuisce dell'1,3%. La prevalenza dei ragazzi si manifesta soprattutto nella sussidiarietà complementare (63,5% vs 36,5%), mentre le IF registrano un divario inferiore (55,9% vs 44,1%).

Il confronto per *figura professionale* evidenzia la classifica più volte riscontrata. Al primo posto si colloca l'operatore della ristorazione con 29,5%, mentre in seconda posizione e distanziato si riscontra l'operatore del benessere con il 15,5% e nella terza, ancor più lontano l'operatore meccanico (7,5%). Nel Duale si registra al riguardo un capovolgimento di posizioni tra le due prime figure.

I qualificati *stranieri* ammontano a 8.649, pari al 13,1%. La maggioranza era iscritta nelle IF (4.931 o il 57%) e il resto nella sussidiarietà integrativa (2.818) e in quella complementare (900); il Duale evidenzia una grande eterogeneità tra le Regioni per cui in alcune la percentuale oscilla tra il 60% e il 40%. Nel totale la percentuale dei qualificati stranieri è rimasta stabile nell'ultimo biennio, anche se in valori assoluti si registra una diminuzione.

Passando alla verifica del *successo formativo*, l'andamento è sostanzialmente positivo. È il 78,2% degli iscritti al terzo anno che ottiene tale titolo e rispetto al 2017-18 (79,7%) si riscontra solo una lieve riduzione (1,5%). Le IF e la sussidiarietà complementare evidenziano percentuali superiori, anche se di poco, (79,9% e 79,8% rispettivamente; nel Duale si tocca l'82,4%), mentre la sussidiarietà integrativa scende al 74,4%.

Circa *l'età* dei qualificati, i dati sono globalmente coerenti con quelli del 2017-18 nel senso che i sedicenni scendono appena dal 44,9% al 43,7%. Nella sussidiarietà integrativa si registra la percentuale maggiore di allievi regolari (48,1%), mentre quelli in ritardo si riscontano soprattutto nella sussidiarietà complementare (65,3%). Le IF si collocano tra i due gruppi con il 40,9% di regolari e il 59,1% in ritardo.

Come si è già accennato all'inizio, l'andamento che caratterizza maggiormente i *diplomati* è il loro costante aumento negli ultimi anni anche se nell'ultimo sono mancate all'appello due Regioni. Più in particolare, il totale del 2018-19 (14.088) sopravanza del 2,3% il dato complessivo del 2017-18. Inoltre, la più gran parte dei diplomati sono iscritti alle IF (12.655) e registrano anche un aumento dell'8,1% nel biennio, che dal 2015-16 supera il 10%; inoltre, solo una minoranza ridotta frequenta la sussidiarietà complementare (1.723) e rispetto al 2017-18 subisce un forte calo del 26,2%. Pertanto, il diploma sta divenendo sempre più una prerogativa delle IF, con la Lombardia che presenta percentuali più alte non solo di iscritti alle IF, ma anche alla sussidiarietà complementare. Per il Duale, il dato incompleto è di 6.798 che registra un aumento dell'8,7% rispetto al 2017-18 e del 25,3% in confronto al 2016-17.

La differenza tra *maschi e femmine* scompare quasi nelle IF in quanto le relative percentuali si collocano al 50,7% e al 49,3%, anche se nel Duale il rapporto tra i sessi è leggermente meno favorevole (52,2% vs 47,8%). Il divario si riduce di molto anche nella sussidiarietà complementare in quanto nell'ultimo biennio la percentuale dei primi scende dal 63,9% al 54,7%.

La ripartizione tra *figure professionali* evidenzia alcune novità. Dal terzo al primo posto sale il tecnico dell'acconciatura che cresce nel biennio da 1.476 a 1.976 e il tecnico della cucina scende al terzo (1.705), mentre il tecnico dei trattamenti estetici rimane al secondo (1.773). Altri due cambiamenti rilevanti riguardano il tecnico della trasformazione agroalimentare che sale dal decimo al quinto posto e il tecnico dei servizi di promozione e accoglienza che effettua il percorso opposto.

I diplomati *stranieri* ammontano a 1.970, pari al 14% del totale e registrano rispetto al 2017-18 un aumento del 2,8%. Anche in questo caso le IF sopravanzano la sussidiarietà complementare con 1.578 o 80,1% in paragone a 392 o 19,9%.

La percentuale del *successo formativo* si colloca all'80,4% e segna un leggero aumento dello 0,6% rispetto al 2017-18; il dato del Duale è leggermente più basso, 78%. Nell'ultimo biennio le IF aumentano del 2% circa, mentre la sussidiarietà complementare scende del 7,1%. Le Regioni con percentuali più alte nelle IF sono Bolzano, Veneto ed Emilia-Romagna e negli IPS prevalgono ancora Veneto, Molise e Toscana.

La ripartizione per *età* evidenzia delle diversità significative in base alla tipologia formativa. Tra i diplomati delle IF più della metà (55,1% che scende leggermente nel Duale al 53,6%) consegue il titolo in base a un percorso lineare senza ripetenze e abbandoni, mentre tale percentuale si abbassa a un terzo circa (32,8%) nella sussidiarietà complementare. Al riguardo, però, va osservato che se la quota dei diplomati che hanno concluso la formazione nei tempi previsti può essere certamente valutata in modo positivo, quella, invece, di quanti l'hanno completata dopo i 17 anni non può essere interpretata necessariamente in maniera negativa perché, non possedendo dati personalizzati sugli allievi, non è possibile sapere se il ritardo dipenda da insuccessi formativi.

3.4. Le risorse finanziarie

Il 2018 ha visto una sostanziale conferma delle *risorse impegnate* nella IeFP rispetto al 2017, essendosi registrato solo un modesto calo dell'1,1%: più precisamente la cifra complessiva è stata di 719.406.207 euro¹¹. Le fonti principali

¹¹ Quanto al Duale le risorse impegnate sono cresciute nel biennio ultimo da 101.343.935 euro a 131.722.959 che per il 59% erano stanziati dal MLPS.

sono di due tipi: regionali/provinciali, che hanno totalizzato il 40,7%, e comunitarie che si collocano al 31,5% e che evidenziano anche una crescita del 4,6% rispetto all'anno precedente. Quanto alla distribuzione tra le macro-regioni, è emerso che il Nord e il Centro si servono principalmente dei finanziamenti regionali e provinciali, il Meridione delle risorse del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (MLPS) e di quelle comunitarie e le Isole di queste ultime.

A loro volta le risorse erogate ammontano a 594.453.198 euro, con un aumento rispetto al 2017 del 3,3%¹². Anche in questo caso, le fonti più consistenti dei mezzi finanziari vanno identificate nelle Regioni e nelle Province per il 40,9%, seguite dalle risorse comunitarie per il 36%. Con riferimento alle macro-aree il Settentrione e il Centro fanno ricorso primariamente ai finanziamenti regionali e provinciali, mentre il Meridione utilizza i contributi del MLPS e le Isole delle fonti comunitarie.

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

La prima considerazione che discende chiaramente dagli andamenti del Rapporto dell'INAPP in esame riguarda l'allargamento del divario tra i percorsi delle IF e quelli in sussidiarietà degli IPS nel senso che i primi evidenziano, particolarmente negli ultimi quattro anni, una crescita costante, mentre i secondi registrano soprattutto nel 2017-18 una diminuzione rilevante che, tra l'altro, si ripercuote nel totale provocandone il calo. La decrescita delle iscrizioni agli IPS può essere attribuita solo in misura modesta all'avvio della nuova sussidiarietà dati i numeri ancora ridotti che ha raccolto e principalmente in quanto in generale essa non ha preso il posto delle altre. Le ragioni della riduzione sembrano doversi ricercare piuttosto nella stanchezza dell'utenza verso la sussidiarietà integrativa e in un minore impegno degli IPS a promuoverne l'offerta. Inoltre, pare improbabile che le iscrizioni presso gli IPS tornino ad aumentare poiché la nuova sussidiarietà si presenta più gravosa per gli allievi, mentre quella integrativa consentiva di acquisire la qualifica regionale senza troppo sforzo.

Un trend positivo che emerge dal Rapporto consiste nella crescita molto sostenuta dei percorsi del *Duale* a partire dall'inizio della sperimentazione nel 2016-17. I loro iscritti costituiscono ormai il 21,8% del totale degli allievi delle IF e nel IV anno il 59,8%. È chiaro che l'offerta dei centri accreditati ha fornito al Duale un terreno già molto preparato per il salto di qualità che ha compiuto.

¹² Riguardo al Duale, le risorse erogate sono aumentate nel biennio da quasi 50 milioni di euro a oltre 78 di cui il 59,4% sono provenute dal MLPS.

La più gran parte dei CFP è riuscita a rispondere rapidamente alle problematiche create dalla *pandemia*, in particolare ricorrendo alla formazione a distanza; non è neppure mancato il sostegno delle istituzioni responsabili che, però, ha presentato varie carenze. Tuttavia, un tipo di formazione come quello dell'IeFP, basato molto sulla realizzazione diretta, gli stage, le attività laboratoriali e i lavori in situazione, ha risentito di più di altre modalità del ricorso alla FaD e le conseguenze si sono fatte sentire in rapporto alle differenze organizzative tra i CFP, alle disparità tecnologiche, alle diseguaglianze socio-economiche e culturali delle famiglie e alle diversità del sostegno offerto ai figli.

Il Rapporto cerca di dare uno sguardo al futuro affrontando due problematiche. La prima consiste nel *disallineamento* tra formazione e lavoro e vengono proposte le seguenti strategie: analisi mirate dei fabbisogni imprenditoriali; aggiornamento costante dei Repertori; investimenti più consistenti nelle figure professionali con più grandi potenzialità occupazionali; potenziamento della capacità di risposta degli Enti di formazione alle esigenze formative dei territori; rafforzamento delle competenze chiave dei futuri lavoratori.

L'altra sfida si trascina ormai da troppo tempo: si tratta del tasso di *abbandono* ancora alto. Le strategie suggerite sono in questo caso: il potenziamento dell'orientamento; l'aumento dell'attrattività dell'offerta formativa; il recupero delle relazioni dirette tra allievi, formatori e lo spazio fisico delle istituzioni scolastiche e formative.

Ci permettiamo di aggiungere due raccomandazioni fatte nel commento al Rapporto dell'anno scorso. Si tratta, anzitutto, di «risolvere l'annosa problematica dell'instabilità dei flussi finanziari che costituisce la carenza più grave di un sistema che si contraddistingue al medesimo tempo per tanti buoni risultati che ha raggiunto; da questo punto di vista, sarebbe necessario e urgente creare un sistema stabile che superi il meccanismo dei bandi regionali. In aggiunta dovrebbe essere riconosciuta la trasformazione della IeFP da filiera di nicchia a strumento centrale per la professionalizzazione dei giovani, introducendo tra l'altro una connessione diretta tra diploma di IeFP e percorsi ITS, come anche richiesto dalla Confindustria». [...]

«Il Rapporto [dell'anno passato], pur evidenziando nel dibattito tra dimensioni educativa e professionalizzante la tendenza a dare la priorità alla seconda, non ha preso posizione per sostenere la necessità di combattere tale squilibrio in nome del primato della persona. Inoltre, come si è denunciato più volte, il documento in esame non ha avuto il coraggio di dire esplicitamente, anche se implicitamente contiene i presupposti dell'affermazione che segue, che cioè bisognerebbe *“superare l'attuale modello di organizzazione dell'istruzione tecnico professionale nel suo complesso*, in linea con gli ambiti che caratterizzano i sistemi produttivi del XXI secolo (la tecnologia, l'economia e la finanza, i servizi

alla persona e al territorio), eliminando alla radice l'anacronistica distinzione tra i percorsi scolastici di istruzione tecnica e professionale e le sovrapposizioni con quelli di IeFP¹³»¹⁴.

B. La situazione del sistema educativo a metà dell'anno scolastico e formativo (2021/2022)

In questa sezione l'analisi sarà concentrata sulle problematiche *attuali* del nostro sistema di istruzione e di formazione¹⁵. I temi affrontati saranno quelli del rientro dopo le vacanze di Natale con la semplificazione delle procedure per la DaD e le quarantene, della nuova maturità, dell'alternanza scuola lavoro e della situazione della IeFP.

1. La ripresa della scuola dopo le vacanze di Natale e la semplificazione della normativa

La riapertura del 10 gennaio scorso non è avvenuta senza *contrast*. Alcune Regioni si sono opposte, affermando che erano necessari altri giorni di chiusura per consentire una verifica di tutti gli aspetti organizzativi. Anche una parte dei dirigenti scolastici ha manifestato la sua contrarietà: data la complessità della gestione di circolari e protocolli tutt'altro che chiari e le problematiche incontrate per collegarsi con le Asl oberate di lavoro, ritenevano più opportuno continuare con la DaD in quanto appariva la soluzione che poteva convenire a tutte le parti interessate.

Il governo, invece, si è dimostrato *irremovibile*: l'insegnamento deve svolgersi in presenza, qualsiasi tipo di impegno ciò possa richiedere e anche di fronte a qualunque evento possa accadere. Molto probabilmente questa posizione è condivisa dalla grande maggioranza delle famiglie e degli allievi. Un sostegno importante alla scelta del governo è venuto dai dati statistici forniti dal Ministro dell'Istruzione alcuni giorni dopo la riapertura. La percentuale degli studenti che al 19 gennaio era in quarantena non sarebbe del 50%, come indicato dall'Associazione Nazionale Presidi, ma si limiterebbe all'11,6%. Ciò significa che l'88,4% degli oltre 7 milioni

¹³ FORMA, *Ddl "Buona Scuola" e IeFP*. Contributo di Forma alle Commissioni Riunite, Roma, 8 aprile 2015, p. 5.

¹⁴ MALIZIA G. et alii, *Editoriale*, in «Rassegna CNOS», 37 (2021), n. 1, p. 29.

¹⁵ Per il presente aggiornamento cfr. «Avvenire», «Corriere della Sera», «Repubblica», «Il Sole 24Ore», «Nuovi Lavori», «Scuola 7», «Il Sussidiario», «Tuttoscuola» e «Vita», dei mesi novembre-febbraio 2021-22.

di studenti iscritti alle nostre scuole frequenta il proprio istituto, seduto nel suo banco. Inoltre, se ci si riferisce ai gruppi classe, la cifra sale e raggiunge il 93,4%. Tali andamenti non possono nascondere i molti e gravi problemi della scuola, ma al tempo stesso non si può negare che le aule siano sicure.

L'Associazione Nazionale Presidi, pur riconoscendo l'*errore*, tuttavia ha chiesto che il Ministero pubblichi i dati regolarmente ogni settimana in modo che non ci si debba basare sul volontariato delle scuole per ottenere le necessarie informazioni. I sindacati hanno cercato di difendere le proprie posizioni con la Flc Cgil che ha definito fumose e opache le cifre del Ministro e con la Gilda che ha dichiarato che le percentuali forniscono una visione riduttiva del disagio delle scuole.

Lasciando da parte le polemiche, è opportuno approfondire i dati perché la situazione possa essere conosciuta in maniera più precisa. Rispetto all'11,6% della media nazionale della DaD, il ventaglio dei territori presenta condizioni alquanto diverse. Se non mancano situazioni molto positive come la Calabria in cui la cifra scende al 2,9% delle classi, invece in Lombardia son ben 15.415 le classi in isolamento pari all'8,2% per un totale di 76.433 allievi e di 3.320 operatori; inoltre, in Molise la quota sale al 13,7% e in Liguria si arriva al 18,4%. Nel calcolo, poi, andrebbe aggiunta la DDI, cioè la didattica digitale integrata, che comporta solo alcuni allievi a casa e altri a scuola: tale situazione riguarderebbe il 13,7% delle classi. In breve, la scuola funziona, ma al tempo stesso non si può negare che sia sofferente.

Successivamente il governo ha completato il suo intervento con la *semplificazione* delle procedure della DaD e della quarantena e la relativa normativa è entrata in vigore il 7 febbraio scorso. Le nuove regole stabiliscono che nella scuola dell'infanzia e nella primaria le lezioni restano in presenza fino a quattro casi di positività in classe, mentre dal quinto in poi i vaccinati e i guariti rimangono in scuola con l'obbligo di indossare la mascherina Fp2, mentre gli altri seguono l'insegnamento in DaD per cinque giorni e non più per dieci. Disposizioni analoghe sono state introdotte per le scuole secondarie di 1° e 2° grado con la differenza che la DaD per i non vaccinati entra in azione dai due casi in su. Per ritornare in presenza, gli allievi di ogni ordine e grado di scuola che sono obbligati alla quarantena dovranno sottoporsi a un tampone antigenico o molecolare, ma a loro non si richiede più un certificato medico,

I primi giorni con la nuova normativa non hanno presentato grossi problemi. Tra l'altro sono rientrati a scuola più di 600mila allievi fino ad allora in quarantena. A parere dei dirigenti scolastici, il protocollo che è stato adottato è *molto più facile* da osservare e in tempi brevi si dovrebbe tornare alla normalità. La distinzione tra studenti vaccinati e non ha causato alcune polemiche, ma è stato fatto osservare che si tratterebbe di casi eccezionali, tenuto conto che l'80%

della coorte 12-19 anni ha fatto il vaccino come anche il 35% della fascia 5-11 anni per cui la norma funziona più come una tutela della didattica in presenza che come una discriminazione. Più seri sono i problemi del costo delle Fp2 e della mancata fornitura alle scuole per cui del loro acquisto si devono fare carico le famiglie: pertanto, si attende un intervento urgente del Ministero.

2. Il ritorno degli scritti nella maturità¹⁶

Il 31 gennaio scorso il Ministro dell'Istruzione ha presentato i nuovi esami di Stato della secondaria di 1° e di 2° grado in cui chiaramente ha prevalso il desiderio di *normalità*. Infatti, diversamente dalla disciplina di tali prove del 2020 e del 2021 svolte in piena pandemia, l'impostazione per il 2022 prevede il ritorno agli scritti.

Pertanto, la *licenza media* si articolerà tra due prove scritte, una di italiano e una relativa alle competenze logico-matematiche e un colloquio durante il quale saranno verificate anche le competenze relative alla seconda lingua comunitaria e all'educazione civica. Il voto sarà in decimi.

La *maturità 2022* comprenderà due scritti, uno di italiano e il secondo sulle materie di indirizzo, e un colloquio. La prova di italiano verrà prevista su base nazionale e si articolerà in sei tracce e tre tipologie. L'altro scritto sarà specifico per ciascun indirizzo e verrà preparato dalle singole commissioni. Come nel 2020 e nel 2021, queste saranno formate da sei commissari interni e da un presidente esterno e la presenza dei primi garantirà l'aderenza a quanto svolto in classe in questi anni caratterizzati dalla pandemia. Il colloquio inizierà con la disamina del materiale scelto dalla commissione e il candidato dovrà dimostrare di aver appreso i contenuti e i metodi specifici delle singole discipline e di aver acquisito anche le competenze dell'educazione civica. Il voto sarà espresso in centesimi e 40 punti saranno attribuiti al credito scolastico, 40 alle prove scritte e 20 all'orale.

Le reazioni al provvedimento sulla maturità sono state in generale *negative*. Gli allievi ritengono di essere penalizzati da un esame senza senso, destinato a provocare un insuccesso generalizzato. I sindacati hanno ricordato al governo che gli studenti che affronteranno le prove di giugno sono quelli che hanno sofferto di più per lo shock pandemico. Il Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione ha bocciato parzialmente la misura nel senso che si è trovato d'accordo con la proposta del Ministro riguardo allo scritto d'italiano perché lo scrivere consente

¹⁶ Al momento della stampa del presente Editoriale la normativa sugli Esami di Stato non è ancora ufficiale.

riflessione, rielaborazione, adattamento e cura del pensiero, mentre ha respinto la prova di indirizzo perché, essendo affidata alle singole commissioni, non assicurerebbe sufficiente uniformità nella valutazione dei livelli di apprendimento.

Il governo, però, non ha fatto marcia indietro e, nonostante ciò, le relazioni con gli allievi sembrano più distese di quanto le manifestazioni di piazza potrebbero far immaginare. Infatti, l'incontro tra le consulte studentesche e il titolare di Viale Trastevere è andato sostanzialmente bene a giudizio delle due parti. Il Ministro ha dimostrato comprensione per le preoccupazioni degli allievi, ma nello stesso tempo si è dichiarato pienamente convinto che i candidati agli esami potranno superarli senza particolari problemi. A loro volta le consulte hanno sottolineato il successo, tutt'altro che scontato, di essere state coinvolte nel processo decisionale. Da questo punto di vista, il Ministro ha assicurato che il confronto con gli studenti sarà costante e ha aperto alla possibilità di rivedere i pesi da attribuire alle voci che rientrano nel voto della maturità, attribuendo maggiore rilevanza al percorso del triennio.

E il confronto è continuato anche negli ultimi giorni di febbraio. Gli studenti non solo hanno ripresentato la loro richiesta sugli scritti della maturità, ma hanno proposto una revisione strutturale del rapporto con il mondo del lavoro e una riforma radicale della scuola. Il Ministro ha dimostrato interesse per le due ultime indicazioni degli allievi, anche se c'è da dubitare che si possa venire incontro a tali suggerimenti ad un anno dalle elezioni generali.

3. L'alternanza scuola-lavoro: valenza formativa e condizioni organizzative

I rapporti internazionali e nazionali identificano uno degli ostacoli maggiori allo sviluppo del nostro Paese nel *disallineamento* tra domanda e offerta di lavoro¹⁷. Anche se i dati dell'OCSE confermano questo andamento per tutti gli Stati membri, tuttavia, l'Italia si distingue in negativo nel senso che la sua quota è superiore alla media europea (38,2% vs 33,5%) e riguarda soprattutto i lavoratori sovra-qualificati. Quest'ultimo andamento attesta uno spreco di risorse umane ed economiche, investite in percorsi senza sbocchi adeguati nel mondo del lavoro, e corrobora l'interpretazione che il nostro Paese non solo non dispone di persone

¹⁷ Cfr. UNIONE EUROPEA FONDO SOCIALE EUROPEO - PON SPAO - ANPAL - UNIONCAMERE (2019), *Sistema Informativo Excelsior. La domanda di professioni e di formazione delle imprese italiane nel 2018. Monitoraggio dei flussi e delle competenze per favorire l'occupabilità*, Roma. Cfr. anche MALIZIA G. - M. TONINI, *L'organizzazione della scuola e del CFP alla prova della pandemia del Coronavirus. Un'introduzione*, Milano, FrancoAngeli, 2020.

qualificate in numero sufficiente, ma anche quelle che lo sono non rispondono spesso alle esigenze delle imprese per cui devono contentarsi di lavori inferiori che comportano demotivazione, frustrazione e scoraggiamento a investire nella formazione. Queste dinamiche negative colpiscono maggiormente i gruppi più vulnerabili, come i giovani, e sono aggravate dalle differenze tra il Nord e il Sud.

In aggiunta, la percentuale delle figure difficili da trovare è la categoria che è aumentata maggiormente negli ultimi anni, passando da un quinto a oltre un quarto. Stupisce che, malgrado un tasso di disoccupazione decisamente alto, risulti problematico per le imprese reperire più di un quarto delle assunzioni previste. Le problematiche riguardano specialmente i dirigenti, i profili tecnici e quelli ad elevata e media specializzazione. Gli andamenti appena menzionati evidenziano le *difficoltà* del sistema educativo ad adeguare i propri percorsi alle richieste del mercato del lavoro a causa della scarsa capacità di rispondere alle esigenze delle aziende e delle problematiche che incontra a programmare interventi a rete con tutte le parti interessate.

L'*alternanza* scuola-lavoro può offrire un contributo prezioso alla soluzione di tali problemi. L'articolo di questo numero della Rivista su "Il Successo Formativo degli Allievi del CNOS-FAP. Qualificati e Diplomati nel 2019-20" offre evidenze certe che lo stage dà un apporto prezioso alla riscossa dei qualificati e diplomati della IeFP salesiana in quanto essi a un anno dal titolo proseguono la formazione in oltre la metà, trovano un lavoro in più di un terzo e solo il 7,9% non studia e non lavora, ma solo lo 0,6% del totale è veramente inattivo. Senza dubbio bisognerà rafforzare la sicurezza nell'impresa e opporsi ad ogni forma di sfruttamento da parte delle aziende, ma non si può confondere la patologia dell'alternanza, che in ogni caso è molto contenuta, con il suo funzionamento ordinario che risulta, invece, particolarmente efficace nell'affrontare con successo la transizione scuola lavoro.

4. La situazione nella IeFP

Se il sistema scolastico può vantare di un servizio di monitoraggio strutturato sugli aspetti più rilevanti della pandemia, non si può affermare altrettanto della IeFP, pur essendo parte del secondo ciclo di Istruzione, come da ordinamento vigente.

Così, nel presente Editoriale, abbiamo potuto analizzare normativa (applicata peraltro anche alla IeFP) ed effetti della pandemia sul sistema scolastico mentre non altrettanto abbiamo potuto compiere per la IeFP, mancando di analoghi dati relativi al sistema formativo. Al momento della stesura del presente Editoriale, poi, la morte di un allievo sedicenne, Giuseppe Lenoci, vittima di un incidente stradale, a pochi giorni dalla tragedia di Lorenzo Parelli, schiacciato da una lastra di

acciaio in fabbrica a Udine, ha riaperto il dibattito sull'opportunità di far svolgere a minori esperienze di formazione in azienda e sul livello di sicurezza degli *stage*.

Posizioni che si pensavano superate tornano, infatti, prepotentemente alla ribalta affermando che l'alternanza scuola-lavoro, *stage* e tirocini, il sistema duale tendono "a rendere egemone un modello di scuola piegato ai bisogni delle imprese" (FLC CGIL del 18 febbraio 2022).

In questo contesto gli Enti di Formazione Professionale aderenti a FORMA e CENFOP, in un recente documento¹⁸ che discuteranno con le forze politiche e sindacali, avanzano proposte inquadrate nel più ampio progetto governativo di riforma dell'Istruzione Tecnica e Professionale previsto dal PNRR.

Agli Enti sembra importante che le forze politiche decidano, innanzitutto, quale funzione attribuire alla IeFP ancora oggi "cenerentola" del nostro sistema formativo, nonostante la buona prova di sé che ha dato in questi anni, almeno nelle Regioni che l'hanno sostenuta.

In questo quadro a molti appaiono sagge e ragionevoli alcune proposte formulate che qui si riassumono:

4.1. Proposte per dare compiutezza all'ordinamento del secondo ciclo del sistema educativo di Istruzione e Formazione

Nel documento si legge che occorre che le forze politiche affrontino in maniera decisa la debolezza strutturale del sistema formativo soprattutto nelle Regioni del Centro Sud, disegualianza che rappresenta una ingiusta discriminazione per i giovani di intere aree del Paese. Questa operazione creerebbe anche le condizioni per dare attuazione ai Livelli essenziali delle prestazioni, indicati dall'art. 15 del D.Lgs. 17 ottobre 2005, n. 226 "Norme generali e livelli essenziali delle prestazioni relativi al secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione, a norma dell'articolo 2 della legge 28 marzo 2003, n. 53".

4.2. Proposte per dare sostenibilità al (sotto)sistema di IeFP

Il documento richiama l'attenzione anche su una gamma di proposte per superare criticità più volte denunciate, criticità che concorrono, a loro modo, a rendere fragile il sistema formativo: "la regolarità della programmazione da parte

¹⁸ FORMA e CENFOP, *La IeFP nelle Istituzioni formative (IF) accreditate: situazione attuale e prospettive in vista del rinnovo del CCNL-FP* (paper, 22 febbraio 2021).

delle Regioni, la triennialità dei finanziamenti e la previsione dell'avvio dell'anno formativo a settembre, contemporaneamente con l'anno scolastico, i finanziamenti per le strutture e le attrezzature, la formazione dei formatori quale misura di accompagnamento alla riforma”.

4.3. Proposte per superare la “frammentarietà” dei finanziamenti dei percorsi formativi

Il documento richiama l'attenzione su due aspetti poco dibattuti anche se molto importanti. Propone, innanzitutto, che i finanziamenti erogati a sostegno dei percorsi formativi siano al tempo stesso giusti, equi ed efficienti, così come è richiesto dall'Unione europea quando si ricorre alle unità di costo standard (UCS).

Propone, in secondo luogo, che gli stanziamenti nazionali, fermo agli anni Duemila, vengano rivisti alla luce del flusso delle iscrizioni. Trattandosi di percorsi che permettono agli allievi di soddisfare l'obbligo di istruzione e il diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, i suddetti percorsi non possono essere contingentati sulla base delle risorse stanziare.

4.4. Il CCNL per la Formazione Professionale. Richiesta della obbligatorietà per la FP ordinamentale

Il documento contiene una presa di posizione chiara da parte di FORMA e CENFOP sull'applicazione del vigente CCNL-FP: *“Un'altra esigenza comune alle parti sociali è senza dubbio quella di una diffusa e omogenea applicazione del CCNL della Formazione Professionale in tutte le Regioni italiane. Il nostro contratto, infatti, è pensato per lo specifico settore della formazione professionale, cui male si adattano altri contratti spesso utilizzati (ad esempio quello del commercio) o che viene sostituito per mere esigenze di risparmio con contratti collettivi firmati da organizzazioni minori.*

*Gli Enti aderenti a FORMA e CENFOP che applicano il CCNL della Formazione Professionale si trovano attualmente a subire una sorta di dumping contrattuale da parte di agenzie formative che risparmiano sul costo del lavoro. Come documentato da ricerche effettuate, le scelte delle Regioni in merito all'obbligatorietà o meno dell'applicazione del CCNL della FP per ottenere l'accreditamento sono diversificate. È importante chiedere insieme che **per tutta la formazione finanziata con fondi pubblici, o quantomeno per la formazione ordinamentale, sia obbligatorio applicare il CCNL della FP per poter essere accreditati. Ciò a garanzia della qualità della formazione e al fine di creare maggiore unitarietà e riconoscibilità di questo settore strategico”.***

4.5. Il sistema formativo tra riforme e nuove opportunità

È ormai ampiamente noto il contesto nel quale gli Enti di Formazione Professionale stanno operando: l'attuazione del PNRR e le relative riforme (programma GOL, Piano Nazionale nuove competenze, rilancio della formazione duale, riforma degli Istituti Tecnici e Professionali, riforma degli ITS, ecc. solo per citare i più rilevanti per gli Enti di FP), la valorizzazione delle risorse comunitarie derivanti dai nuovi Regolamenti delle politiche di coesione 2021-2027, l'attuazione ormai matura di quanto previsto nel DPR 28 marzo 2013, n. 80 circa "le priorità strategiche e le modalità di valutazione" (art. 2, comma 4) nel sistema della IeFP dopo una lunga (!) sperimentazione attuata attraverso il progetto VALEFP, le opportunità previste nella rete nazionale delle scuole professionali.

Gli Enti di Formazione Professionale agiranno perché il sistema formativo possa uscire da questo contesto più robusto e più dinamico rispetto ad una società in continuo cambiamento.

C. Le principali linee editoriali dell'anno 2022

L'anno 2022 si rivela piuttosto complesso sia sul versante delle riforme da attuare sul sistema educativo di Istruzione e Formazione che in quello della gestione delle risorse per la loro attuazione.

Attraverso gli *Editoriali*, analizzando i principali documenti internazionali e nazionali, Rassegna CNOS si sforzerà di offrire al lettore analisi e valutazioni attinenti queste problematiche.

Una tematica che accompagnerà il lettore nel corrente anno è la riflessione sulla *dimensione educativa*. La missione salesiana nella Scuola e nella Formazione Professionale è chiamata a misurarsi soprattutto con due provocazioni forti e attuali: il magistero di Papa Francesco e l'attuale contesto psicosociale e una antropologia "fluida". Il Comitato scientifico ha affidato questa riflessione soprattutto a don Pascual Chávez Villanueva, Rettor Maggiore emerito della Congregazione Salesiana.

Una seconda tematica è legata alle *riforme in atto*, numerose e complesse anche per il sistema scolastico e formativo. Rassegna CNOS si sforzerà di entrare nel dibattito in corso intervistando personalità qualificate e proponendo studi aggiornati per offrire, a quanti hanno ruoli di responsabilità, stimoli ragionevoli per assumere decisioni.

Anche per meglio orientare il lettore in questo quadro complesso e in continua evoluzione, Rassegna CNOS proseguirà nello strumento introdotto nel 2021. Su un futuro che viene descritto da più parti complesso, difficile da interpretare

e, per tanti aspetti, inedito, la Rivista proporrà alcune *parole chiave*, descritte in modo sintetico, per accompagnare il lettore nella informazione e interpretazione di aspetti fondamentali dell'attuale contesto.

La Rivista proporrà al lettore, ancora, articoli che permetteranno di conoscere *sperimentazioni in atto* condotte dagli Enti di Formazione Professionale ed *esperienze di eccellenza* presenti nella rete della Federazione CNOS-FAP, utili per stimolare al rinnovamento e guardare con fiducia al futuro.

Si segnala, infine, la parte della Rivista che continuerà a monitorare i *principali Rapporti italiani* sul sistema scolastico e formativo. Le schede compilate potranno diventare per il lettore un primo approccio in vista del necessario approfondimento che si attua con la lettura integrale del documento.

Dialogo fra le generazioni, educazione e lavoro: strumenti per edificare una pace duratura

MARIO TOSO¹

Il cammino della pace appare oggi ancora lontano dal compiersi. Infatti, si amplifica l'assordante rumore di guerre e di conflitti, avanzano malattie pandemiche, peggiorano gli effetti del cambiamento climatico e del degrado ambientale, si aggrava il dramma della fame e della sete, continua a dominare un modello economico basato sull'individualismo più che sulla condivisione solidale, il grido dei poveri non cessa di levarsi per migliorare giustizia e pace.

A fronte di questa situazione, Papa Francesco auspica un impegno condiviso da tutti. Tutti possono collaborare ad edificare un mondo più pacifico, sul piano personale, delle famiglie, delle società e dei popoli. In particolare, propone per la costruzione della pace *tre vie*. Anzitutto, il *dialogo tra le generazioni*, quale base per la realizzazione di progetti condivisi. In secondo luogo, *l'educazione*, come fattore di libertà, responsabilità e sviluppo. In terzo luogo, il *lavoro*, per una piena realizzazione della dignità umana.

Prendiamo qui in considerazione le tre vie, secondo l'ordine dato nel *Messaggio per la celebrazione della 55ª giornata mondiale della pace 2022*.²

1. La prima via: il dialogo tra generazioni

In un mondo stretto dalla morsa di molteplici problemi, alcuni fuggono dalla realtà rifugiandosi nell'indifferenza egoista, ripiegandosi su di sé, altri reagiscono con una protesta violenta. Da questa situazione se ne può uscire solamente, come hanno indicato le numerose testimonianze di compassione e di solidarietà in tempo di pandemia, imboccando la strada della *collaborazione*, della *condivisione*, del *dialogo*.

¹ S.E. Mons. Mario Toso Vescovo di Faenza-Modigliana. Già Segretario del Pontificio Consiglio per la Giustizia e la Pace. Vescovo delegato per la Pastorale Sociale e il lavoro.

² Cfr. FRANCESCO, *Messaggio per la celebrazione della 55ª giornata mondiale della pace. Dialogo fra le generazioni, educazione e lavoro: strumenti per edificare una pace duratura*, Roma, Libreria Editrice Vaticana, 2021.

Quest'ultimo esige sempre una *fiducia di base* tra gli interlocutori. Presuppone *l'ascolto reciproco*, il *confronto*, *l'accordo* e il *camminare insieme*. La crisi globale contemporanea ci indica, in particolare, quali forze motrici della costruzione della pace *l'incontro* e il *dialogo tra le generazioni*. Perché dobbiamo concentrarci sul *dialogo intergenerazionale*? Secondo Papa Francesco, le grandi sfide sociali e i processi di pacificazione non possono fare a meno del dialogo tra gli *anziani*, i custodi della memoria, e i *giovani*, ossia coloro che portano avanti la storia. Attualmente il dialogo intergenerazionale appare compromesso dalla notevole distanza tra i modelli culturali che appartengono al mondo degli anziani, degli adulti, e i modelli culturali che ispirano le generazioni dei giovani, oggi definiti *Millennials*.

Tra le generazioni sussiste, dunque, un problema non piccolo di comunicazione,³ a motivo della differenza del pensiero, del modo di approcciarsi alla realtà e del quadro dei valori di riferimento. I linguaggi, come anche il significato delle parole (basti considerare anche solo queste: persona, libertà, autonomia, lavoro, autorità, bene comune, famiglia, ecologia, padre, madre, diritti, virtù, ragione, ecc.), non sono sempre gli stessi, suscitando spesso incomprensioni e conflitti. Di qui la difficoltà di intendersi e di convergere su progetti di vita condivisi. Su quali presupposti culturali far leva, dunque, per trovare la possibilità di un dialogo intergenerazionale, una grammatica comune?

Occorre – suggerisce Papa Francesco – superare la cultura dell'*individualismo* che, con la egolatria, ha portato alla rottura della solidarietà intergenerazionale e al consolidarsi di comportamenti di chiusura e di isolamento. Parimenti, occorre approcciare criticamente la penetrazione massiccia della cultura delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione (Tic) non solo tra i giovani, ma pure in tutta la società. In sostanza, si dovranno investire energie, da una parte, sull'enucleazione di un quadro antropologico e culturale in grado di supportare l'educazione alla *solidarietà*, restituendo alla *fraternità* la sua collocazione centrale e adottando *prospettive umaniste* e *personaliste*, incentrate sulla relazionalità, sul «noi», sulla trascendenza, sia orizzontale sia verticale. Dall'altra parte, sarà importante offrire un'istruzione che, senza negare le grandi potenzialità delle nuove tecnologie, aiuti e prepari anziani, adulti e giovani, al loro uso critico e a dominare la complessità che esse creano nel nostro mondo per umanizzarla.

Gli stimoli veloci, continui e diversificati, che producono le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione, e l'attrazione che esercitano sull'attenzione soprattutto dei giovani, impediscono alle persone di dedicare tempo

³ Sulle difficoltà della comunicazione oggi, si legga la stessa *Fratelli tutti* di Papa Francesco: cfr. FRANCESCO, *Fratelli tutti*, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, nn. 42-50.

sufficiente alla riflessione e a coltivare un pensiero pensante. Contribuiscono ad enfatizzare una razionalità tecnocratica ed efficientista, sottodimensionante la razionalità sapienziale, che consente di cogliere il significato profondo della vita, l'ultimo piano oggettuale della realtà. In tal maniera, cresce la difficoltà di elaborare un'immagine unitaria di sé, di comprendere la stessa identità dell'essere umano, la libertà, il bene comune, ma anche di comporre quella *sintesi culturale* che è indispensabile a costruire una progettualità sociale da condividere. Solo una *sintesi culturale*, compattata attorno all'asse di un'antropologia e di un'etica universali, non subalterni ad una ragione strumentale, non riduttivi dell'integralità della persona e dei suoi diritti e doveri, renderanno possibile una *grammatica comune*, imprescindibile per il dialogo, non solo tra le generazioni, ma anche tra le persone, le varie famiglie spirituali, i cittadini delle molteplici società. Se tra anziani e giovani si percepiscono spesso notevoli distanze, queste possono essere ridimensionate e superate quando essi partecipano insieme e collaborano in pratiche di cura e di solidarietà nei confronti degli emarginati, degli immigrati, dei poveri, del creato depredato ed inquinato. È nell'incontro sulla base del *desiderio* del bene, del vero e di Dio, realizzato concretamente nelle buone pratiche, che anziani e giovani sperimentano la propria somiglianza nell'umano, si accorgono di condividere una stessa dignità, una stessa umanità, fondamento di comunicazione, comunione, condivisione e dialogo. È facendo leva sull'esperienza in cui gli anziani ricevono dai giovani – quanti di noi, anziani ed adulti, usufruiamo delle competenze delle nuove generazioni nelle moderne tecnologie – che le generazioni adulte possono comunicare sapienza, il senso e il significato delle cose, nonché quella profondità spirituale che è necessaria per dare qualità ai rapporti umani. I giovani, spesso privi di uno sguardo integrale sulla realtà, non riescono a comprendere che tutto ciò che è tecnicamente fattibile non sempre è eticamente lecito. Gli anziani possono, inoltre, far capire che viene prima il *principio della realtà* rispetto alle idee, al virtuale. Se gli anziani coltivano la sapienza, sono anche in grado di aiutare i giovani a cogliere la *dimensione trascendente* della vita, a fronteggiare con acribia quella forma di colonizzazione ideologica, che ci sta invadendo come uno *tsunami* e che non lascia spazio alla libertà di espressione, avvolgendo tutti in un *pensiero unico*, che non lascia spazio alle legittime differenze.

Il dialogo tra generazioni non sarà, però, solo facilitato da una base culturale condivisa, dall'esperienza di una comune ricerca del bene, del vero e di Dio, ma anche dal superamento di quei *disagi psicologici* che si sono accresciuti con la recente pandemia. Infatti, in pandemia è cresciuto il disagio psicologico delle persone, come depressione, senso di solitudine, ansia, *stress*, isolamento e paura: fattori tutti che disturbano la personalità e la rendono instabile, meno disponibile alla fiducia nell'altro e più propensa ad erigere muri di difesa durante

il dialogo. Si tratta di un problema diffuso che colpisce in maniera trasversale non solo le generazioni degli anziani e dei giovani, ma anche uomini e donne, gli stessi bambini, seppure in misura diversa. In sostanza, si ha oggi a che fare con una «psicopandemia». Come esiste il problema sanitario, così esiste un problema psicologico dovuto al Covid-19, che ha accentuato il disagio psicologico che già esisteva nella popolazione italiana, prima dell'avvento della pandemia attuale, specie a motivo di problemi lavorativi ed economici. Le categorie maggiormente colpite risultano essere i giovani e, in particolare, le donne, a motivo del loro molteplice impegno nella società, come lavoratrici e, simultaneamente, come madri di famiglia. E, comunque, come si è già accennato, il disagio psicologico e la frammentazione del proprio io hanno investito l'intera popolazione.

È ovvio che ne risentano le relazioni sociali e la stessa tenuta del dialogo pubblico e tra le generazioni. Nei confronti di un disagio accentuato nella popolazione si richiedono risposte forti, non solo nelle scuole, ma anche negli stessi ambienti familiari e lavorativi. Inoltre, la pandemia rende sfocata la visione del futuro. Accentua il disorientamento e, quindi, rende precario presso tutti quell'orizzonte che dovrebbe essere comune, ossia capace di far convergere i vari soggetti sociali in unità, in un'unione morale e spirituale, quale fondamento dell'edificio della pace.

A fronte della situazione di precarietà e di incertezza, creata dalle sabbie mobili del *relativismo assoluto* e dell'*indifferenza* nei confronti dell'altro, come in particolare risulta dalla sua ultima enciclica *Fratelli tutti* e dal lancio di un Patto globale per l'educazione,⁴ per Papa Francesco occorre una reazione corale su più versanti:

a) quello dell'incremento dell'*ascolto* reciproco, ascolto pacato, ragionato: solo accogliendo quello che ci dice l'altro – cosa che richiede di superare la frenesia, la fretta – possiamo cercare insieme la *verità* nel dialogo, ed impostare una saggia comunicazione umana;⁵

b) quello dell'*analisi critica* della comunicazione digitale, come anche di una valutazione obiettiva e coraggiosa dei *movimenti digitali di odio* e di *distruzione* che si annidano nel mondo della comunicazione odierna. È noto che simili realtà non sono tanto forme di mutuo aiuto, bensì mere associazioni contro un nemico. In questo caso è evidente che i *media* digitali possono esporre al rischio di dipendenza, di isolamento e di progressiva perdita di contatto con la realtà

⁴ Cfr. Videomessaggio per il *Global Compact on Education. Together to Look Beyond* (15 ottobre 2020) https://www.vatican.va/content/francesco/it/messages/pont-messages/2020/documents/papa-francesco_20201015_videomessaggio-global-compact.html (consultato in data 19 febbraio 2022).

⁵ Cfr. FRANCESCO, *Fratelli tutti*, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, nn. 48-50.

concreta, ostacolando lo sviluppo di relazioni interpersonali autentiche e la comunicazione stessa;⁶

c) quello dell'*integrazione* tra *linguaggio virtuale e digitale* con *l'esperienza della realtà concreta*, assegnando a quest'ultima il primato.

«I rapporti digitali, che dispensano dalla fatica di coltivare un'amicizia, una reciprocità stabile e anche un consenso che matura con il tempo, hanno un'apparenza di socievolezza. Non costruiscono veramente – scrive Papa Francesco – un “noi”, ma solitamente dissimulano e amplificano lo stesso individualismo che si esprime nella xenofobia e nel disprezzo dei deboli. La connessione digitale non basta per gettare ponti, non è in grado di unire l'umanità». ⁷ C'è bisogno, allora, dell'incontro tra persone reali, della loro comunione di intenti, della comunicazione delle loro anime. Proprio richiamando l'importanza dell'esperienza reale tra persone storiche, Papa Francesco sottolinea che «[...] c'è bisogno di gesti fisici, di espressioni del volto, di silenzi, di linguaggio corporeo, e persino di profumo, tremito delle mani, rossore, sudore, perché tutto ciò parla e fa parte della comunicazione umana». ⁸ La vera comunicazione presuppone l'incontro con la realtà concreta, unica ed irripetibile, delle singole persone, dei vari “noi di persone”. La tecnologia fa progressi continui, ma è importante che alla crescita delle innovazioni tecnologiche corrispondano la tenuta morale della società, il rafforzamento dei valori spirituali, il senso di responsabilità ma, specialmente, i sentimenti di appartenenza a una medesima umanità, a un “noi più grande”.

Nel contesto di quanto si sta dicendo è decisiva la consapevolezza di una *fraternità universale*, quale è stata spiegata e proposta da Papa Francesco nella stessa *Fratelli tutti*.⁹ Solo sulla sua radice sarà possibile costituirsi un «noi» che abita una casa comune e, inoltre, sarà possibile alimentare la speranza di un progetto per tutti. In particolare, oggi, come afferma Papa Francesco nel suo *Messaggio per la celebrazione della 55ª giornata mondiale della pace 2022*, attende tutti il *progetto* della cura della nostra casa comune, secondo la prospettiva di un'*ecologia integrale*. Per fondare maggiormente sia il dialogo intergenerazionale sia il dialogo pubblico nelle radici ontologiche ed etiche dell'essere umano – andando al di là del “decostruzionismo” della coscienza storica, secondo cui la libertà umana pretende di costruire tutto a partire da zero, come anche andando al di là delle nuove forme di colonizzazione culturale – diventa sempre più urgen-

⁶ Cfr. FRANCESCO, *Op. Cit.*, n. 43.

⁷ *Ib.* FRANCESCO, *Op. Cit.*

⁸ *Ib.* FRANCESCO, *Op. Cit.*

⁹ Si veda TOSO M., *Fratellanza o fraternità? Introduzione alla lettura dell'Enciclica «Fratelli tutti»*, Faenza, Tipografia Editrice Faentina, 2021.

te una *nuova evangelizzazione del sociale*.¹⁰ Mediante una tale evangelizzazione, con i suoi contenuti di fede, ma anche di una ragione ispirata cristianamente, si rendono disponibili le dimensioni di un'esistenza ancorate alla *dignità* dei figli di Dio, all'*identità* cristiana, che non annulla la dignità umana, ma la corrobora e la rende più salda. Tali dimensioni evidenziano ed indicano il perno attorno a cui far ruotare il dialogo umano, ossia la *capacità della ricerca della verità*, del *bene* e di *Dio*, capacità intrinseca alla dignità della persona, sia in quanto figlia di Dio sia in quanto essere umano.

2. Istruzione ed educazione motori di pace

In vista della costruzione della pace, Papa Francesco nel suo *Messaggio per la celebrazione della 55ª giornata mondiale della pace 2022* fa appello agli «investimenti» rappresentati dall'istruzione e dall'educazione. Queste due attività, che si integrano, ma che non si identificano – la prima fornisce anzitutto conoscenze, la seconda abilita le persone ad acquisire quelle capacità morali e quelle virtù che consentono di pervenire al proprio compimento umano in Dio – costituiscono i vettori primari di uno sviluppo umano integrale. Essi rendono la persona più libera e responsabile nei confronti del bene umano e del bene comune. Data la rilevanza dell'istruzione e dell'educazione, esse sono da considerarsi le fondamenta di una società coesa, civile, in grado di generare speranza, ricchezza, progresso, sviluppo e pace.

Proprio per questo, coloro che hanno responsabilità di governo sono chiamati a considerare il bilancio per l'istruzione e per l'educazione non una voce di spesa o un debito zavorrante il bilancio dello Stato. Si tratta, invece, di un vero e proprio investimento – anche nel caso lo si faccia indebitandosi, ovviamente con un rischio calcolato –, di una fonte di sviluppo e di pace. Di qui la necessità di elaborare *politiche economiche* che prevedano un'inversione del rapporto tra gli investimenti pubblici nell'educazione e i fondi destinati agli armamenti. Un reale processo di disarmo internazionale non può che arrecare benefici allo

¹⁰ «Non dimentichiamo – scrive Papa Francesco - che “i popoli che alienano la propria tradizione e, per mania imitativa, violenza impositiva, imperdonabile negligenza o apatia, tollerano che si strappi loro l'anima, perdono, insieme con la fisionomia spirituale, anche la consistenza morale e, alla fine, l'indipendenza ideologica, economica e politica”. Un modo efficace di dissolvere la coscienza storica, il pensiero critico, l'impegno per la giustizia e i percorsi di integrazione è quello di svuotare di senso o alterare le grandi parole. Che cosa significano oggi alcune espressioni come democrazia, libertà, giustizia, unità? Sono state manipolate e deformate per utilizzarle come strumenti di dominio, come titoli vuoti di contenuto che possono servire per giustificare qualsiasi azione» (*Fratelli tutti*, n. 14).

sviluppo dei popoli e delle nazioni, liberando risorse finanziarie da impiegare in maniera più appropriata per la salute, la scuola, le infrastrutture, la cura del territorio. L'investimento sull'educazione va accompagnato da un consistente impegno per promuovere la *cultura della cura*.¹¹ Questa è una naturale efflorescenza della prima. È da considerarsi un alfabeto comune, utile a tutti per abbattere le barriere e costruire i ponti del dialogo e della collaborazione. La *cultura della cura*, di cui si è fatto promotore Papa Francesco per l'attuazione di un'ecologia integrale, è sostanziata da un nuovo paradigma antropologico ed etico, ossia da una visione globale della persona umana, non ridotta a *homo faber, oeconomicus, loquens, videns*, e simili. Tale visione è indispensabile piattaforma di quel Patto educativo globale di cui si è voluto fare promotore Papa Francesco per l'attuazione di un'ecologia integrale.¹² Il Pontefice, infatti, denuncia la crisi dell'educazione a motivo di più fattori, tra i quali sono da annoverare il cambiamento epocale, la sfida dell'intelligenza artificiale, la perdita di un pensiero pensante (non strumentale), il predominio di una cultura digitale, comandata da quegli algoritmi che influiscono, spesso a nostra insaputa, sulle nostre scelte, sulle nostre informazioni, sulle nostre letture, sul nostro immaginario e sulla nostra formazione spirituale. Per Papa Francesco, la decostruzione del patto educativo contemporaneo è dovuta principalmente ad una cultura forgiata da una ragione artificiale, strumentale, che inclina a dare il primato alla tecnica e che emargina la *ragione integrale*. È data, quindi, dall'emergente transumanesimo e da quel neopositivismo che depotenziano l'*ethos* sociale ed impoveriscono il pensiero e la costellazione dei valori.

Per risalire da questa china di degrado culturale, il pontefice propone un *nuovo patto educativo*, atto ad offrire un'educazione solida, nonché i mezzi conoscitivi e pedagogici per rendere disponibile quella *cultura del dialogo* che egli considera condizione imprescindibile per la costruzione della pace, in un mondo sempre più complesso, privo di un linguaggio comune. In vista della ricostruzione di un patto educativo globale, Papa Francesco, facendo leva sul patrimonio della Dottrina sociale della Chiesa, chiarisce bene le *premesse antropologiche* del nuovo Patto educativo:

a) superamento dell'*ideologia tecnocratica*, per affermare la *centralità della persona*, di un pensiero pensante, sapienziale, generativo di un *umanesimo trascendente*, fondato sull'interdisciplinarietà dei saperi;

¹¹ Cfr. *La cultura della cura come percorso di pace*, in «Il Cantico», gennaio n. 1/2021 *online*, pp. 9-13. Si veda anche: AA.VV., *Il tempo della cura. Vivere con sobrietà, giustizia, fraternità*, Roma, Società Cooperativa Sociale Frate Jacopa, 2020.

¹² Sul tema dell'ecologia integrale ci permettiamo di rinviare a Toso M., *Ecologia integrale dopo il coronavirus*, Roma, Società Cooperativa Sociale Frate Jacopa, 2020.

b) l'enucleazione di una *sana antropologia*, di un *umanesimo* che è più vero perché *aperto all'Assoluto*;

c) la *formazione* di persone disponibili a mettersi al servizio della comunità con una *cultura del servizio* imperniata sulla *fraternità*, come principio architettonico della società.¹³

Mai come ora, c'è bisogno di unire gli sforzi in un'ampia alleanza educativa per formare persone mature, capaci di superare la frammentarietà del pensiero, contrapposizioni e conflitti; per ricostruire il tessuto delle relazioni, per un'umanità più *fraterna*.

3. Il lavoro

In altri contesti storici, ma non meno problematici di quelli odierni, segnati dalla pandemia, Papa Francesco descrisse il lavoro *libero, creativo, partecipativo e solidale* come antidoto alla povertà e titolo di partecipazione (cfr. *Evangelii gaudium* n. 192). Nel *Messaggio per la celebrazione della 55ª giornata mondiale della pace 2022* lo indica come *fattore* indispensabile per costruire e preservare la pace. Espressione di sé e dei propri doni, è impegno, fatica, collaborazione *con* altri. È il luogo ove si impara a dare il proprio contributo per un mondo più vivibile e bello. Tuttavia, questa prospettiva marcatamente sociale del lavoro è oggi posta in crisi dalla pandemia da Covid-19. Con la pandemia, infatti, milioni di attività economiche e produttive sono fallite. I lavoratori precari sono diventati sempre più vulnerabili. La finanza, non ancora regolata dalla politica, erode l'economia reale e il lavoro a vantaggio del profitto per il profitto. L'istruzione a distanza ha in molti casi generato una regressione nell'apprendimento e nei percorsi scolastici, quando la domanda delle imprese, rivedive, o nuove richiede competenze professionali più aggiornate e corrispondenti ai nuovi bisogni. I lavoratori migranti, spesso ignorati dalle leggi nazionali, vivono in condizioni molto precarie per sé e per le proprie famiglie. Essi appaiono esposti a varie forme di schiavitù e privi di un sistema di *welfare* che li protegga. In questo periodo le morti sul lavoro sono aumentate, data la violazione delle norme di sicurezza e la mancanza di controlli. «A ciò si aggiunga – sottolinea il Pontefice - che attualmente solo un terzo della popolazione mondiale in età lavorativa gode di un sistema di protezione sociale, o può usufruirne solo in forme limitate. In molti Paesi crescono la violenza e la criminalità organizzata, soffocando la

¹³ Cfr *Messaggio del Santo Padre Francesco per il lancio del Patto Educativo*, 12 settembre 2019 https://www.vatican.va/content/francesco/it/messages/pont-messages/2019/documents/pa-pa-francesco_20190912_messaggio-patto-educativo.html (consultato in data 19 febbraio 2022).

libertà e la dignità delle persone, avvelenando l'economia e impedendo che si sviluppi il bene comune. La risposta a questa situazione non può che passare attraverso un ampliamento delle opportunità di lavoro dignitoso».¹⁴

Poiché il lavoro è la base su cui costruire la giustizia e la solidarietà in ogni comunità, occorre unire le idee e gli sforzi per creare le condizioni e tentare soluzioni, affinché ogni essere umano in età lavorativa abbia la possibilità, con il proprio lavoro, di contribuire alla vita della famiglia e della società. È più che mai urgente promuovere in tutto il mondo condizioni lavorative decenti e dignitose, orientate al bene comune e alla salvaguardia del creato. «È importante dare dignità all'uomo con il lavoro, ma anche *dare dignità al lavoro dell'uomo*, perché l'uomo è signore e non schiavo del lavoro».¹⁵ Peraltro, occorre assicurare e sostenere «[...] le iniziative che, a tutti i livelli, sollecitano le imprese al rispetto dei diritti umani fondamentali di lavoratrici e lavoratori, sensibilizzando in tal senso non solo le istituzioni, ma anche i consumatori, la società civile e le realtà imprenditoriali. Queste ultime, quanto più sono consapevoli del loro ruolo sociale, tanto più diventano luoghi in cui si esercita la dignità umana, partecipando così a loro volta alla costruzione della pace. Su questo aspetto la politica è chiamata a svolgere un ruolo attivo, promuovendo un giusto equilibrio tra libertà economica e giustizia sociale. E tutti coloro che operano in questo campo, a partire dai lavoratori e dagli imprenditori cattolici, possono trovare sicuri orientamenti nella *dottrina sociale della Chiesa*».¹⁶

Un cenno, in questo contesto, meritano la *formazione professionale* dei giovani e la loro *educazione*.

Sembra che, sull'istruzione e sulla formazione dell'UE, si stia affermando un approccio condiviso: le tendenze principali in atto nell'Unione a livello sanitario, socio-economico e culturale – mutamenti nella globalizzazione, nelle tecnologie, delle relazioni tra democrazia e cittadinanza, dei problemi connessi con la sicurezza, degli effetti dell'invecchiamento della popolazione e dell'avvento del post-moderno – configurano l'avvento della *quarta rivoluzione industriale*. Per preparare adeguatamente i giovani ad affrontare con successo le sfide connesse a un tale cambiamento d'epoca, è necessario realizzare, nei sistemi di istruzione e di formazione, delle *riforme profonde*, tali da innestare una *Educazione 4.0*. C'è bisogno di una rinnovata stagione di impegno educativo, che *coinvolga tutte le componenti della società*.

¹⁴ FRANCESCO, *Messaggio per la celebrazione della 55ª giornata mondiale della pace 2022*, n. 4.

¹⁵ FRANCESCO, *Omelia nella notte del Natale*, 24 dicembre 2021. <https://www.vatican.va/content/francesco/it/homilies/2021/documents/20211224-omelia-natale.html> (consultato il 19 febbraio 2022).

¹⁶ FRANCESCO, *Messaggio per la celebrazione della 55ª giornata mondiale della pace 2022*, n. 4.

Paiono decisive le prassi di lungo termine già in atto, quali: anticipare il prima possibile l'inizio delle attività di educazione e di cura della prima infanzia; rendere disponibili a tutti i percorsi di apprendimento permanente; introdurre l'istruzione digitale tra i contenuti obbligatori dell'educazione di base; ampliare il ventaglio delle competenze da formare negli studenti in modo da includere la creatività, la capacità di risolvere i problemi, la negoziazione, l'adattabilità, il pensiero critico, la cooperazione, l'empatia e la comunicazione; realizzare la personalizzazione dell'insegnamento ricorrendo anche alle TIC (tecnologie dell'informazione e della comunicazione); impostare la didattica secondo un approccio interdisciplinare e transdisciplinare; prevedere la diversificazione più ampia delle offerte di istruzione e di formazione; allineare in maniera più efficace l'educazione e il mercato; potenziare l'educazione alla cittadinanza democratica.¹⁷

Tutto quanto elencato invoca precisamente ciò che Papa Francesco ha definito *Patto Educativo Globale*. Ossia un Patto non solo attento alla preparazione e all'aggiornamento delle professionalità in collegamento con le nuove tecnologie e il mercato, ma anche un *Patto educativo* sostanziato da contenuti antropologici ed etici, da competenze sapienziali, da capacità di discernimento teologico e spirituale, senza le quali non sarebbero valorizzate la strutturazione dei giovani e la loro apertura al trascendente, in senso orizzontale e in senso verticale. Solo così si può parlare di un Patto educativo *globale*, ossia di un Patto comprensivo sia degli aspetti tecnologici e formativi sia degli aspetti morali della crescita umana e sociale dei giovani, relativi all'educazione integrale.

Con riferimento ai giovani che desiderano entrare nel mercato del lavoro (ma anche ai lavoratori che devono costantemente adeguare le loro competenze ai continui mutamenti) dalle encicliche citate derivano stimoli, interrogazioni, orizzonti di senso, l'indicazione di nuovi stili di vita, l'invito ad una cittadinanza ecologica, ad una spiritualità del lavoro, ad una cultura umanistica, non funzionalistica. Tra le più significative sollecitazioni, provenienti dall'insegnamento sociale della Chiesa,¹⁸ aggiornato da Benedetto XVI e da Papa Francesco, vanno segnalate:

- ✓ il comprendere le molteplici connessioni tra società, economia, ecologia, scienza, etica, teologia;
- ✓ il riportare a sintesi teleologica la frammentazione odierna del sapere;
- ✓ il non confondere l'epistemologia con l'etica, la relatività della conoscenza che rende umili, con il relativismo dei fini;

¹⁷ Su questo si veda: *Editoriale: Relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione in Europa e in Italia*, in «RASSEGNA CNOS» 37 (gennaio-aprile 2021), n. 1, pp. 5-36.

¹⁸ Una recente sintesi sul tema del lavoro, alla luce del magistero sociale della Chiesa è quella di CAMPANINI G., *Dire lavoro. Una ricerca di senso*, Roma, Ave, 2021.

- ✓ il formare una *leadership* buona, classi dirigenti del futuro, in modo che siano capaci di indicare strade;
- ✓ il rigenerare uno stile di vita sobrio, capace di valorizzare in modo pieno le esperienze della vita;
- ✓ il nutrire la speranza, il coraggio, la fiducia, in una società della paura, della solitudine e dell'insicurezza;
- ✓ il testimoniare il paradigma del prendersi cura (di sé, degli altri, del mondo, della Casa comune);
- ✓ il praticare la gentilezza, l'ascolto e il dialogo autentico e paziente (riconoscendo i "monologhi paralleli");
- ✓ l'educare alla regolazione generativa del conflitto, attraverso il dialogo autentico;
- ✓ il riconoscere i limiti della scienza, dell'economia, del pensiero esclusivamente strumentale;
- ✓ il fertilizzare il pensiero critico, sistemico, complesso, teleologico, ma anche strategico e progettuale;
- ✓ il formare integralmente la persona, cogliendone e valorizzandone la complessità.

4. Conclusione

La pace per non essere una semplice parola pronunciata, bensì vita secondo fraternità, libertà, verità, giustizia, solidarietà, richiede un impegno plurimo, nella linea del dialogo tra le generazioni, dell'istruzione e dell'educazione, del lavoro per tutti. Sono le tre vie indicate da Papa Francesco che possono fare la differenza, specie in un contesto di pandemia. In breve, come scrive Bruno Bignami: «...meno retorica sulla sicurezza e più impegno sul piano del dialogo sociale, tra i vari soggetti che sono responsabili della politica, delle istituzioni scolastiche, dell'economia e della vita familiare. Meno militari e più educatori. Meno armi e più scuole professionali, più lavoro per tutti».¹⁹

¹⁹ Cfr. BIGNAMI B., *Le vie della pace*, in «L'Osservatore Romano», 30 dicembre 2021, p. 12.

Sfidati da una nuova situazione culturale¹

PASCUAL CHÁVEZ VILLANUEVA²

La missione salesiana nella Scuola e nella Formazione Professionale - in questo momento storico e nella specificità del contesto occidentale europeo - se vuole essere carismaticamente coerente non può non misurarsi con due provocazioni forti ed attuali, articolate con linguaggi tra loro omogenei, sebbene emergenti da quadri assiologici di riferimento profondamente distanti.

Una provocazione è di matrice ecclesiale e viene dal magistero di Papa Francesco, con la sua esortazione all'audacia della missione, al coraggio dell'incontro con la diversità, alla responsabilità verso la casa comune del creato, all'assunzione del migrare come cifra antropologica e teologale dell'esistere, e non come sua congiuntura sfavorevole ed eccezionale.

L'altra provocazione matura nell'attuale contesto psicosociale e di nuovo si anima di un'apologia della differenza, sovente esibita muscolarmente come titolo insindacabile di rispetto, di un'esortazione alla migrazione come emblema di una costituzione antropologica fluida, di una riconciliazione con la natura come condizione di superamento delle lacerazioni tipiche del soggetto moderno.

1. La sfida post-umana

L'autocomprensione che l'umano ha di sé in questo avvio di millennio pare significativamente segnata dall'urgente necessità che l'umanità intera ha avvertito di elaborare - a seguito di tre eventi epocali - tre sfide particolarmente impegnative e di indole rispettivamente civile (il terrorismo fondamentalista, con l'attentato alle Twin Towers del settembre 2001), economica (i dissesti economico-finanziari generati dalla crisi dei mutui *subprime* del 2006), e sanitaria (l'epidemia da Covid-19 che ancora non è stata superata a livello globale).

La potenza di queste sfide, proporzionale agli eventi che le hanno innescate, sta rimodulando l'immaginario collettivo dell'uomo contemporaneo nelle sue coordinate

¹ Il testo è parte di un contributo dal titolo "Il servizio dei salesiani d'Italia a favore dei giovani nella scuola e nella formazione professionale". Per una lettura della versione integrale del testo, comprensiva di tutte le note, si rimanda al sito www.cnos-fap.it, nella sezione "Il punto su".

² Rettor Maggiore emerito della Congregazione Salesiana.

antropologiche, sociali, civili, etiche e religiose, ed è impossibile da sopravvalutare: il progetto politico-culturale della modernità - che con i conflitti mondiali del secolo passato aveva già subito una radicale problematizzazione - mostra di nuovo, in forma inedita, e proprio all'inizio del nuovo millennio, la sua precarietà.

Per leggere le dinamiche fondamentali di questo tempo occorre allora sostare sulle torsioni della vicenda moderna che autorevoli interpreti asseriscono ostinatamente alle prese con sé stessa e con le proprie sconfitte tanto nel postmoderno, inaugurato dalle crisi belliche e postbelliche del secolo passato, quanto nel *post-umano*³, prodotto contemporaneo delle mutazioni imposte al postmoderno dagli eventi critici di inizio millennio.

Per comprendere l'affanno del moderno merita una menzione la nota sentenza di Sigmund Freud che - con la scoperta dell'inconscio - ritiene di aver assestato il terzo schiaffo, dopo quelli inferti da Copernico e Darwin, al narcisismo dell'uomo, avendolo costretto a riconoscere di abitare non il centro, bensì la periferia di sé (essendo l'*ego* una mera modificazione dell'energia dell'inconscio) oltre alla periferia del mondo (vista la darwiniana parificazione casuale della specie umana alle altre specie terrestri) e la periferia dell'universo (dato il superamento copernicano dell'eliocentrismo)⁴.

Nonostante l'opinione di Freud, circa il ridimensionamento delle illusioni dell'*ego* prodotto dalle rivoluzioni copernicana, darwiniana e psicoanalitica, la promessa del soggetto moderno non manca di ragioni per accreditarsi almeno fino ai conflitti mondiali del XX secolo.

Del resto, tra fine Ottocento e inizio Novecento, le fortune dell'applicazione tecnica delle scoperte scientifiche, la seconda rivoluzione industriale, l'arricchimento ingiusto assicurato dalle avventure coloniali, i progressi della medicina, in Occidente plasmano una narrazione - ancora dura a morire - di un umano ostinatamente e illuministicamente impegnato nella propria autoaffermazione.

³ Per l'identificazione del postmoderno rimangono canoniche le indicazioni del noto saggio di LYOTARD J.F., *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, Milano, Feltrinelli, 1981. In questo contributo, per la riflessione sul transito dal postmoderno al post-umano, saranno privilegiati gli studi: FIMIANI M. - KUROTCHKA V.G. - PULCINI E. (ed.), *Umano, post-umano. Potere, sapere, etica nell'età globale*, Roma, Editori Riuniti, 2004; BARCELLONA P. - T. GARUFI, *Il furto dell'anima. La narrazione post-umana*, Bari, Dedalo, 2008; POSSENTI V., *La rivoluzione biopolitica. La fatale alleanza tra materialismo e tecnica*, Torino, Lindau, 2013; BRAIDOTTI R., *Il postumano. La vita oltre l'individuo, oltre la specie, oltre la morte*, Roma, DeriveApprodi, 2014; CARONIA A., *Dal cyborg al postumano. Biopolitica del corpo artificiale*, Milano, Meltèmi, 2020; GRION L., *Chi ha paura del post-umano? Vademecum dell'uomo 2.0*, Milano-Udine, Mimesis, 2021.

⁴ FREUD S., affermazioni comparse, senza firma e in lingua ungherese, sulle pagine della rivista *Nyugat* (Occidente) edita a Budapest (cfr. *Eine Schwierigkeit der Psychoanalyse*, «Nyu-gat» 10 [1917/1], pp. 4752).

Questa sicurezza antropologica, profondamente coerente con l'ubriacatura della soggettività moderna, ha parte non piccola anche nella cultura della guerra che tanto ha sedotto la prima metà del XX secolo⁵, innescando una crisi epocale che, per complesse ragioni teoriche e psicosociali ha conosciuto una elaborazione molto modesta⁶.

È molto significativo, infatti, constatare come la catastrofe bellica, mentre produce lo scacco dell'ideale moderno, nel conclamato fallimento della sua *polis*⁷, non ne oscura definitivamente la promessa. Così, a dispetto dell'esito eversivo dell'invenzione moderna dello Stato Assoluto - principio degli inferni statolatrici del XX secolo - l'Occidente non ha voluto rivedere radicalmente le opzioni problematiche del suo ideale istituzionale, politico, civile e, in ultima analisi, antropologico e teologico.

Dopo le tragedie del primo Novecento, la modernità conosce solo un revisionismo coatto ed equivoco, che, nel secondo Novecento, non incrina la persuasione dell'indole vincente delle intuizioni illuministiche più fortunate: la burocratizzazione giuridicizzata della sicurezza, la sacralizzazione della ragione

⁵ Un autore fondamentale per la comprensione – in prospettiva giuridico-politica – della continuità tra l'ideale illuminista di soggettività/cittadinanza e destino dell'Occidente nella prima metà del XX secolo è Carl Schmitt (1888-1985). SCHMITT C., (MIGLIO G. - P. SCHIERA ed.), *Le categorie del 'politico'. Saggi di teoria politica*, Bologna, Il Mulino, 1972. Il volume raccoglie saggi pubblicati dall'Autore tra il 1922 e il 1963.

⁶ ADORNO TH.W., *Dialettica negativa*, Torino, Einaudi, 1980, p. 331.

⁷ L'utilizzo del termine *polis* vuole sottolineare la sottoscrizione di due tesi fondamentali: 1. L'invenzione specifica della modernità è una *polis terrena*, emancipata dalla trascendenza religiosa e orientata a immanentizzare, in forma storico-politica, l'orizzonte escatologico tipico dell'esistenza individuale e comunitaria della cristianità medioevale. 2. Il termine *polis* – con il suo riferimento ellenico – è intenzionalmente alternativo al termine *civitas* – di ascendenza romana e successivamente cristiana. Tanto il progetto della *polis* è particolaristico, quanto *universalistico* è quello della *civitas*; l'esclusività della *polis* si deve al *ghenos* (stirpe) quale criterio d'appartenenza, mentre l'inclusività della *civitas* si deve all'universale apprezzabilità del *bene comune*, quale fine comunitario accessibile alla ragione umana in quanto tale. La disposizione fondamentale della *polis* non può che essere il *polemos*, che ne assicura la difesa dalle *poleis* nemiche, mentre la *concordia-pax* è l'assetto cui intrinsecamente si orienta l'apertura della *civitas*. Se la differenza tra *polis* e *civitas* è un marcatore della differenza tra cultura greca e mondo romano, il cristianesimo radicalizza ulteriormente l'apertura universalistica della *civitas*, in nome della comune origine creaturale e destino escatologico di ogni uomo quale figlio di Dio. La modernità, nella creazione dello Stato, dilata i confini della *polis*, radicalizzandone però il *particolarismo polemico*, l'autarchia, l'autoreferenzialità, incubando quel destino di belligeranza che dilanerà l'epoca moderna fino alla metà del XX secolo. CURI U., *Alle radici dell'idea di città: la polis e la civitas*, in *Abitare la città*, «Bene comune» (2018/7-8), pp. 8-13, <https://www.benecomune.net> (consultato in data 18/02/2022); DIOTALLEVI L., *Il cattolicesimo italiano agli inizi del XXI secolo come 'religione a bassa intensità'. Una trasformazione ancora in corso e non ancora irreversibile*, in *Una fede per tutti? Forma cristiana e forma secolare*, Milano, Glossa, 2014, pp. 97-156.

calcolante, la determinazione soteriologica della tecnica, l'esclusività del diritto al possesso egoistico.

Tali intuizioni, che non vedono minato il loro credito, alla fine del XX secolo cessano soltanto di porsi al servizio di progetti di palingenesi universale, e si consegnano – molto modestamente – agli appetiti egoistici e privati dell'individuo, ormai divenuto *post-moderno*:

«I regimi totalitari del XX secolo ci hanno fornito numerosi esempi di quanto fosse pericoloso affidare allo stato il compito di occuparsi della felicità dell'individuo. Tuttavia, la vittoria finale delle democrazie ha avuto un effetto sorprendente: nella misura stessa in cui questo regime politico non pretende di essere un'incarnazione del bene sovrano, le speranze di felicità terrena o di realizzazione dell'individuo non vengono più riposte in una struttura politica, qualunque essa sia. Proprio per il fatto che ha vinto, la democrazia non accende più gli animi. L'autonomia individuale è uscita corroborata da queste prove e ormai viene richiesto allo stato soltanto di allontanare gli ostacoli alla felicità degli individui, non di assicurarla loro; lo stato non è più portatore di speranza, ma semplicemente fornitore di servizi. Pur non avendo a disposizione un quadro religioso comune e non credendo alla rivoluzione che potrebbe portare la felicità a tutti, gli uomini non rinunciano al desiderio di rendere la propria vita più bella e maggiormente ricca di significato; ma ora seguono vie che hanno scelto individualmente»⁸.

Forse si spiega così la lunga incubazione moderna del soggetto narcisista⁹, che determina la *torsione postmoderna del moderno* e contrassegna gli ultimi anni del secolo breve¹⁰.

Il nuovo millennio però *moltiplica dall'esterno* i fattori di crisi di una soggettività che il narcisismo condanna ad abitare il perimetro angusto dell'*io minimo*¹¹, alle prese con la propria intristita residualità¹².

Così, il dubbio che attanaglia *dall'interno* esistenze alle prese con un piacere dalla «funzione più terapeutica e anestetica che edonistica»¹³, trova amplifica-

⁸ TODOROV T., *Lo spirito dell'illuminismo*, Milano, Garzanti, 2009, pp. 82-83.

⁹ LASCH C., *La cultura del narcisismo. L'individuo in fuga dal sociale in un'età di disillusioni collettive*, Vicenza, Neri Pozza, 2020.

¹⁰ HOBBSAWM E.J., *Il secolo breve, 1914-1991*, Milano, Rizzoli, 2006.

¹¹ LASCH C., *L'io minimo. La mentalità della sopravvivenza in un'epoca di turbamenti*, Milano, Feltrinelli, 2004.

¹² Un articolo sintetico di Sequeri nel 1998 indicava molto acutamente i fattori *interni* di crisi della soggettività postmoderna, incalzandone l'astenia - quindi l'impraticabilità esistenziale - a partire proprio dalla contraddizione del suo analfabetismo affettivo, proporzionale all'ossessione per il godimento. SEQUERI P., *La spiritualità nel postmoderno*, «Il Regno-Attualità» 43 [1998/18], pp. 637-643. Per molti aspetti consonante con la diagnosi di Sequeri - sebbene estraneo a riferimenti alla teologalità cristiana - il classico: BENASAYAG M. - G. SCHMIT, *L'epoca delle passioni tristi*, Milano, Feltrinelli, 2009.

¹³ SEQUERI P., *L'umano alla prova. Soggetto, identità, limite*, Milano, Vita e Pensiero, 2002, p. 117.

zione *dall'esterno* a seguito di vicende planetarie particolarmente destabilizzanti per la violenza civile, i tracolli finanziari o l'impatto di patologie endemiche.

Per questo - nella consapevolezza della semplificazione che abita ogni metafora - se i tre schiaffi patiti, secondo Freud, dall'ego moderno concorrono alla fortuna del postmoderno, le destabilizzazioni politico-civili, economico-finanziarie e socio-sanitarie subite dalla postmodernità sono forse i moltiplicatori di una crisi di risultato della quale è ormai comunemente identificato come *post-umano*.

Di qui, seppur in modo necessariamente sobrio e approssimativo, la necessità di leggere questa stagione di post-umanesimo alla luce degli eventi che ne hanno innescato lo sviluppo, eventi che a loro volta hanno i caratteri di problematizzazioni - fattuali e radicali - del credito accordato nella stagione moderna a strumenti fondamentali di securizzazione antropologica: la *polis* con la formalizzazione del suo assetto giuridico-istituzionale, l'economia nella sua conversione/consunzione finanziaria, l'esorcizzazione medicalizzata della sofferenza.

2. Le Twin Towers e l'implosione della polis moderna

L'evento che, quanto a carattere traumatico, si è guadagnato un opprimente primato all'alba del nuovo millennio è certamente l'attentato terroristico alle Torri Gemelle dell'11 settembre 2001. Un ventennale processo metabolico è stato obbligato a misurarsi con le dolorose novità per la convivenza civile inaugurate da quella barbarie e ad elaborarne la portata sconvolgente.

Sul tema fanno riflettere le parole di Andrè Glucksmann:

«Manhattan mette in mostra una Hiroshima bis con un potere di annientamento radicalmente democratizzato. L'arma assoluta non è più saggiamente riposta nei silos che si presume siano controllati da potenti pseudo-controllabili. Anche il nostro vicino di pianerottolo potrebbe ormai rimuginare un'imprevedibile operazione suicida che ci lascerebbe basiti, come quegli studenti di Amburgo dopo aver saputo che uno dei loro compagni si era deliberatamente schiantato contro le *Twin Towers*. Questa insicurezza planetaria è senza precedenti. A sottolinearne la portata è una breve frase di George Bush, nel famoso discorso sullo Stato dell'Unione in cui egli ha vituperato *l'asse del male*. Quasi inavvertite dai critici come dai sostenitori, quelle poche parole ammettono ciò che nessun Presidente degli Stati Uniti ha mai osato dire né concepire: *"Time is not on our side"*, il tempo non lavora per noi. Fino a quel giorno gli americani camminavano nella storia *"With God on our side"*, come cantava (ironicamente), Bob Dylan. Fine. È finita, come riconosce un Numero Uno, perfettamente impermeabile alle sirene dei sorrisi di contestazione. I bambini nelle scuole potranno anche intonare *"God bless America"* e il dollaro continuare a far riferimento all'Essere Supremo e ad

averne rispetto, ma niente da fare: la Provvidenza divina, tecnologica o finanziaria non garantiscono più, contro tutto e tutti, il cammino dell'America e del pianeta verso la felicità: ogni mattina saremo alla vigilia della fine dei tempi. Un così grande scuotimento delle certezze secolari suscita reazioni di panico e tentativi disperati per tamponare l'angoscia e sfuggire alla realtà»¹⁴.

Glucksmann - con argomentazioni molto provocatorie, anche se non ovunque convincenti - illustra l'implosione, con le Torri Gemelle, di un sogno di sicurezza che avrebbe filigranato l'avventura politica occidentale, sogno del quale sarebbe ora evidente l'illusorietà.

Per Glucksmann, la storia da sempre ha dovuto familiarizzare, proprio malgrado, con il terrorismo¹⁵ e con l'imprevedibilità nichilista; con l'attentato del 2001 si inaugura però l'incomprensibilità di una *equazione a cinque* incognite: x colpisce y , ma non vi è giustificazione per il fatto che x sia x ; ugualmente y è colpito senza ragioni che derivino dalla sua identità; assolutamente imprevedibile è il mezzo terroristico, immotivato il momento, inesistente il movente. Al sogno di una convivenza retta dalla razionalità si oppone il trionfo dell'irrazionalità nichilista, che, una volta prodottasi, istituisce - di nuovo senza ragioni - il principio della propria replicabilità.

Significativo però è quanto Glucksmann suggerisce quale antidoto a un'insidia tanto radicale: la definitiva liquidazione della trascendenza, quale cielo della civiltà, data l'indole deresponsabilizzante delle sue garanzie soteriologiche ed escatologiche, che producono una diluizione dello scandalo storico del male¹⁶.

Al di là delle perplessità suscitate dal ragionamento di Glucksmann, con la sua temeraria contraddizione del principio affermato da Dostoevskij per bocca di Ivan Karamazov - «[...] *se Dio non esiste tutto è permesso*» -, l'analisi del pensatore francese è assai utile per l'illustrazione della questione resa inaggrabile dalla barbarie terroristica, con la sua sedicente giustificazione religiosa: vi è una implicazione tra evocazione del nome di Dio e qualità umana della *polis*?

¹⁴ GLUCKSMANN A., *Dostoevskij a Manhattan*, Firenze, Liberal Libri, 2002, p. 10. Di notevole interesse anche Id., *La terza morte di Dio*, Roma, Liberal, 2004 e Id., *Occidente contro Occidente*, Torino, Lindau, 2004.

¹⁵ Emblematicamente Glucksmann riferisce l'impresa di Erostrato, un oscuro greco che nel 356 a.C. incendiò il Tempio di Diana, una delle sette meraviglie del mondo. Pronto a tutto, pronto a morire per superare Alessandro Magno in immortalità. GLUCKSMANN A., *Il riarmo spirituale*, «Una Città», p. 98 [2001] - traduzione di un'intervista apparsa su *Le Figaro*.

¹⁶ Glucksmann si serve di Dostoevskij per illustrare la sua convinzione: la fede di Aleša Karamazov addolcisce lo scandalo del male, fiduciosamente riferito a una trascendenza salvifica che saprà trarvi del bene; l'incredulità di Ivan invece è un propellente per la ribellione storica, unica speranza - secondo Glucksmann - perché il male sia arginato nella città terrena, l'unica che è di fatto data all'uomo, con la responsabilità di renderla abitabile. GLUCKSMANN A., *Quando il dio della violenza uccide la fede. Le stragi degli innocenti, dalla Cecenia al Ruanda, alimentano l'incredulità degli europei*, «Corriere della Sera» 12.06.2004.

Glucksmann risponde in modo lapidario: liquida come strumentale la motivazione religiosa dei fondamentalisti ma insieme giudica dannoso per la *polis* il riferimento alla trascendenza, perché inibitorio quanto all'impegno civile nella lotta contro la violenza.

Ma non è forse questa una delle cifre più cospicue della modernità? D'obbligo qui è il riferimento a un dramma di Gotthold Ephraim Lessing (1729-1781), *Nathan il saggio* (1779)¹⁷, che forse rappresenta la più piana ed emotivamente persuasiva delle apologie del relativismo irenistico religioso moderno, moralmente, politicamente e civilmente giustificato.

Lessing, nella sua opera, circostanza drammaturgicamente e traduce politicamente le ragioni di un suo celebre convincimento: «Se Dio tenesse chiusa nella sua destra tutta la verità e nella sinistra il solo impulso sempre tendente alla verità, seppur comportasse di errare eternamente, e mi dicesse: scegli! Io mi getterei con umiltà alla sua sinistra e direi: Dammi Padre! La verità pura è per te soltanto!»¹⁸.

Lessing - impressionato dalla divisione della cristianità d'Occidente con la sua lunga scia di conflitti sanguinosi - ritiene sia d'obbligo sacrificare alla sacralità della *polis*, fondata sull'equanimità morale della sua *ratio*, la domanda religiosa dell'intelligenza umana, e sancisce così il tramonto dell'ideale antropologico medioevale sostanziato di conoscenza del vero Dio¹⁹ e λογική λατρεία²⁰.

Il sogno di Lessing però patisce storicamente innumerevoli smentite: la fede religiosa ostinatamente resiste tanto alla risoluzione etica che alla paralisi e relativizzazione cognitiva, e una *polis*, devota della propria assolutezza e di una ragione universale astuta con i mezzi, ma ignorante dei fini, finisce per non avere le risorse per difendersi da se stessa.

Se il XX secolo ha fornito una conferma di questa conclusione, con le catastrofi dei totalitarismi nazionalistici e degli imperialismi coloniali, il XXI secolo ha mostrato come la comprensione assistenzialistica dello Stato, minacciato dall'egoismo privato dei suoi cittadini, replica le precarietà di un progetto incongruente nel suo fondamento e ne amplifica l'affanno, di fronte alla sfida

¹⁷ LESSING G.E., *Nathan il saggio*, Milano, Garzanti, 2009. *Nathan* è una significativa opera drammaturgica di Lessing pubblicata nel 1779. Qui, con singolare potenza espressiva, sono rinvenibili i tratti più significativi della *polis* vagheggiata dall'Illuminismo.

¹⁸ LESSING G.E., *Eine Duplik*, Braunschweig, 1778, p. 11. La riproduzione dell'originale tedesco è accessibile on-line: <https://books.google.it/books?id=8XgHAAAAQAAJ&printsec=frontcover&re>.

¹⁹ Una illuminante presentazione del senso medioevale dei doveri religiosi dell'uomo si può trovare in STRUMIA A., *Che cos'è una religione? La concezione di Tommaso d'Aquino di fronte alle domande odierne*, Siena, Cantagalli, 2006.

²⁰ Rom 12,1. L'espressione richiama la centralità del *logos* nella vita cristiana intesa come incessante impegno di conoscenza e culto del vero Dio.

del multiculturalismo, della convivenza pluri-religiosa, della *nouvelle vague* del nichilismo *light*²¹.

Non è questo il luogo per una considerazione filosofico-politica delle complesse contraddizioni della statualità moderna e postmoderna, ma il portato delle brevi note svolte è evidente: la narrazione moderna e postmoderna sulla convivenza civile, sul carattere pubblico insindacabile della sua razionalità formale contrapposto a quello rigorosamente privato degli investimenti assiologici individuali ha prodotto frutti tossici, e l'esplosione del terrorismo fondamentalista ha costretto le comunità dell'Occidente a prenderne atto.

3. L'inganno dei mutui *subprime* e la crisi del parassitarismo finanziario

Se l'attentato del 2001 alle *Twin Towers* impone all'Occidente una riflessione sul sogno di sicurezza della *polis* moderna nelle sue molteplici configurazioni, i limiti e le possibilità assunte in essa dall'economia sono messe in discussione dalla crisi finanziaria degli anni 2006-2008.

Che la dimensione economica dell'esistere sia economicamente irriducibile, non è un ossimoro: la riflessione di Karl Marx, proprio malgrado, ha incontrovertibilmente mostrato come i processi economici siano autentici cantieri antropologico-sociali nei quali l'uomo matura aspetti fondamentali dell'autocomprensione di sé e del senso del suo esistere.

Se la riflessione di Marx – con gli errori ideologici del suo materialismo storico – sottopone ad una serrata critica l'economia di sussistenza e le schiavitù della sua versione imposta dalla rivoluzione industriale, e la crisi del 1929 censura l'illusione liberista di una capacità autoregolativa del mercato, i tracolli delle Borse del 2006 hanno materializzato l'insidia dei processi di finanziarizzazione dell'economia e gli esiti della pretesa, dell'ideologia utilitarista, di pensare la *polis* come un mercato globalizzato.

Non è nelle possibilità di queste note affrontare una riflessione tecnica sulla crisi finanziaria del passato decennio²², ma è certamente necessario accostarne il significato in riferimento alla narrazione antropologica della contemporaneità postmoderna e post-umana.

²¹ BÖCKENFÖRDE E.W., *La formazione dello Stato come processo di secolarizzazione*, Brescia, Morcelliana, 2006, pp. 69-70.

²² REINHART C.M.-K.S. ROGOFF, *Questa volta è diverso. Otto secoli di follia finanziaria*, Milano, Il Saggiatore, 2010.

Secondo Michael J. Sandel, ciò che i dissesti finanziari hanno reso conclamato è il circuito perverso innescato da un'economia orientata a surrogare l'etica²³ e a diventare la vera ed esclusiva *koiné* della *polis* globale, tutto in nome dell'utile, considerato l'unico movente dell'agire umano:

«L'utilitarismo si propone come una scienza dell'etica, fondata sull'idea di misurare, aggiungere, calcolare la felicità. Valuta le preferenze senza giudicarle, in quanto le preferenze di ciascuno hanno pari importanza, e da questo spirito di neutralità nasce gran parte della sua attrattiva, mentre il suo impegno a fare della scelta morale una scienza informa di sé gran parte del ragionamento economico dei nostri giorni. Per riuscire a sommare le preferenze, però, è necessario misurarle con una scala di valori unica: è l'idea benthamiana dell'utilità a offrirci questa moneta comune. Ma è possibile che tutti i beni morali siano espressi in un'unica moneta corrente del valore, senza che nel passaggio si perda qualcosa?».²⁴

Le conseguenze più profonde dell'ideologia utilitarista sono state sottovalutate per decenni e questo spiega perché, al momento della deflagrazione delle loro contraddizioni, il mondo si sia trovato impreparato, smarrito e privo di risorse efficaci di contenimento e reazione. Di qui la necessità di una considerazione complessiva delle ragioni per le quali, con ingenua baldanza, la comunità umana ha affidato i propri destini all'idolo del mercato:

«Gli anni precedenti la crisi finanziaria del 2008 sono stati un momento di esaltazione della fede nei mercati e della *deregulation* – un'epoca di trionfalismo dei mercati. L'epoca iniziò nei primi anni ottanta, quando Ronald Reagan e Margaret Thatcher sostennero che fossero i mercati, e non i governi, ad avere in mano le chiavi della prosperità e della libertà. Tale credo perdurò negli anni novanta con il pensiero *liberal* non ostile ai mercati di Bill Clinton e Tony Blair, che ha attenuato e al tempo stesso consolidato la fiducia nei mercati come principale mezzo per conseguire il bene pubblico. Oggi questa fiducia è in dubbio. L'era del trionfalismo dei mercati sta volgendo al termine. La crisi finanziaria non ha solamente instillato il dubbio sulla capacità dei mercati di allocare il rischio in maniera efficiente, ha anche suscitato la diffusa percezione che i mercati si siano allontanati dalla morale e si debba riavvicinarli a essa in qualche modo. Ma che cosa ciò significhi, o come dovremmo muoverci al riguardo, non è ovvio. Alcuni sostengono che la crisi morale alla base del trionfalismo dei mercati sia stata l'avidità, che ha portato a correre rischi in modo irresponsabile. La soluzione secondo questo modo di vedere è tenere a freno l'avidità [...]. Si tratta, nel migliore dei casi, di un'ipotesi parziale. Anche se è certamente vero che l'avidità ha giocato un ruolo nella crisi finanziaria, vi è in ballo qualcosa di più grande. Il più grave cambiamento in atto negli ultimi tre decenni non è stato

²³ Sandel riferisce l'operazione a Bentham (1800-1884) fortunato propugnatore del credo utilitarista. SANDEL M.J., *Giustizia. Il nostro bene comune*, Milano, Feltrinelli, 2015, p. 44. L'argomentazione di Sandel poggia sui testi originali di BENTHAM J., *Introduzione ai principi della morale e della legislazione*, Torino, UTET, 1998, I.13, pp. 9394.

²⁴ SANDEL M.J., *Op. Cit.*, p. 51.

l'aumento dell'avidità. È stato l'espansione dei mercati e dei valori di mercato in sfere della vita a cui essi non appartengono. Per affrontare questa situazione, non basta inveire contro l'avidità; occorre ripensare il ruolo che i mercati possono giocare nella nostra società. Serve un dibattito pubblico su che cosa significhi tenere i mercati al proprio posto. Per affrontare tale dibattito, occorre riflettere a fondo sui limiti morali dei mercati. Occorre chiedersi se esiste qualcosa che il denaro non può comprare»²⁵.

Per apprezzare la lucidità della diagnosi di Sandel, è forse necessario sondarne le implicanze più regressivamente che prospetticamente, almeno dal punto di vista teorico²⁶: questo significa incalzare la pretesa assiologicamente egemonica del mercato *a monte*, piuttosto che riflettere, in ragione dei suoi danni, come circoscriverne moralmente il dilagare *a valle*.

Considerato per quanto ha teoricamente alle spalle, l'universalismo utilitaristico sembra amplificare una contraddizione che - a dispetto della grande considerazione nella quale è tenuta la sua riflessione - il pensiero di John Locke (1632-1704) ha formalizzato ormai quattro secoli fa.

Locke cerca di giustificare razionalmente «[...] come gli uomini possano giungere ad avere la proprietà di qualche parte di ciò che Dio ha concesso agli uomini in comune, e ciò *senza un contratto espresso fra i membri della comunità*», perché ciascuno, alle cose «[...] che egli trae dallo stato in cui la natura le ha prodotte e lasciate, [...] ha congiunto il proprio lavoro, e cioè unito qualcosa che gli è proprio, e con ciò le rende proprietà sua. Poiché son rimosse da lui dallo stato comune in cui la natura le ha poste, esse, mediante il suo lavoro, hanno, connesso con sé, qualcosa che *esclude il diritto comune di altri*»²⁷.

Locke sottovaluta la contraddizione che il suo pensiero giuridico stabilisce tra l'assetto naturale della realtà - nella sua destinazione universale, deducibile dal carattere gratuito e provvidente dell'azione del Creatore - e la sua rideterminazione legale: il diritto di proprietà assicura la possibilità di *escludere* altri dal godimento di un bene. Il carattere esclusivo della proprietà riflette l'angustia della sua riferibilità all'individuo, già pensato nella sua emarginazione - dunque fuori dalla prospettiva di comunità della persona -, alle prese con una libertà proporzionata all'estensione della propria sfera di possesso.

All'esclusività del possesso lockeano, orientato a garantire - fuori da ogni relazione - un'insindacabile diritto al godimento, corrisponde quel carattere algido

²⁵ SANDEL M.J., *Quello che i soldi non possono comprare. I limiti morali del mercato*, Milano, Feltrinelli, 2013, pp. 14-15.

²⁶ Questo è quanto - in chiave propositiva - compie il magistero della Chiesa attraverso i pronunciamenti di Papa Francesco.

²⁷ LOCKE J., *Due Trattati sul governo e altri scritti politici*, Torino, Utet, 1982, II, V, 25.27, pp. 248-249. L'originale di Locke è del 1662.

della relazione civile più preoccupata di autoimmunizzarsi dai rischi dell'alterità piuttosto che di scommettere sulla sua ricchezza²⁸.

Emblematico, da questo punto di vista, un passaggio di Adam Smith (1723-1790), propugnatore di un liberismo ottimista che forse dovrebbe far pensare:

«Non è dalla benevolenza del macellaio, o da quella del birraio o del fornaio che noi ci attendiamo il nostro pranzo, ma dal loro interesse personale. Ci rivolgiamo non al loro senso di umanità ma al loro interesse [*self-love*], e non parliamo mai loro delle nostre necessità ma dei loro vantaggi»²⁹.

Luigino Bruni commenta così le affermazioni di Smith:

«La logica di questo passaggio si pone al cuore non solo dell'economia liberale classica, ma rappresenta ancora oggi una chiave di lettura importante per comprendere l'umanesimo che si nasconde dietro la fiducia nell'estensione dei mercati e nella globalizzazione. Smith vuole infatti sottolineare l'indipendenza dalla "benevolenza dei nostri concittadini" come una virtù positiva, associata alla nuova forma di socialità introdotta dall'economia di mercato. Le relazioni di mercato ci permettono di soddisfare i nostri bisogni senza dover dipendere dall'amore degli altri, poiché, dipendendo tutti impersonalmente e anonimamente dalla "mano invisibile" del Mercato (con la M maiuscola), non dipendiamo *personalmente* da alcuno, non dobbiamo incontrarci in modo personale (e potenzialmente doloroso) con nessuno»³⁰.

Bruni presenta con chiarezza il nodo fondamentale della questione, il *peccato originale* della versione di economia liberale che la *polis* moderna ha plasmato, ritenendola coerente con il proprio paradigma civile: autonomizzare vitalmente e immunizzare giuridicamente gli individui dai rischi della relazione con l'altro.

La *polis* moderna, postmoderna e post-umana si è votata così all'idolo dell'utilità, che ha partorito il cannibalismo finanziario, difendendo la versione mercatista di una libertà garantita dal possesso, e di un possesso garantito dall'esclusività del godimento³¹.

Una simile concezione di *economia* - già congedatasi dal significare la buona regola della *casa*, orientata alla promozione del bene delle persone che vi vivono - non può non diventare rapace, e sognare crescenti soddisfazioni della propria

²⁸ GENTILE F., *Filosofia del diritto. Le lezioni del quarantesimo anno raccolte dagli allievi*, Padova, CEDAM, 2006, pp. 61-65.

²⁹ SMITH A., *The wealth of nations*, Oxford, Oxford University Press, 1976, p. 26. L'originale è del 1776. La citazione è ricavata da BRUNI L., *La ferita dell'altro. Economia e relazioni umane*, Trento, Il Margine, 2007, p. 40.

³⁰ BRUNI L., *Op. Cit.*, p. 40.

³¹ Sequeri in poche battute mostra la verità che sostiene l'ubiquità del codice mercatista e l'ossessione per l'espansione e la crescita economica, veri *mantra* del dibattito pubblico contemporaneo.

rapacità nella volatilità rarefatta della finanza, con il suo infinito potenziale predatorio. Così:

«[...] l'assegnazione di valore economico è sempre più scivolata dalla remunerazione del lavoro reale alla premiazione della crescita monetaria. La forma di distribuzione più vasta, a copertura di quello scarto indecente, è la produzione del tempo libero di massa (cultura-spettacolo, intitolano i quotidiani la sezione informativa apposita). La crescita occidentale, ormai in difficoltà anche con la fatica del godimento, gode sempre più di se stessa. E si consuma in liquidità. La potenza della trasformazione in idolo della crescita senza lavoro reale e destinazione umanistica, che aspira a controllare tutto e a rimanere fuori controllo per tutti, è visualizzata nell'icona della crescita di Paperon de' Paperoni, che gode esclusivamente del possesso, nel quale si tuffa come in un bagno rigenerante: il godimento del godimento disponibile. *L'accumulo* finanziario, come modello di produzione della ricchezza di godimento *virtualmente* disponibile, trova il suo omologo nella pura *enormità* del possesso, che attesta *potenza* del godimento. Nel nostro piccolo, sembra a tutti noi un modello risolutivo: la rabbia è che ci tagli fuori dall'obiettivo. Sbagliamo a pensare così. Quell'enormità di potenza virtuale del godimento ne produce l'impotenza reale. È già l'effetto di una cultura del parassita perfetto. Perché meravigliarsi del fatto che ormai ne siamo infestati (lo attesta il patetico allarme, sempre più frequente, sul 'calo del desiderio')?». ³²

La giustificazione normativa del parassitarismo finanziario, fin nel suo carattere sfacciato, non ha trovato come ostacolo un sussulto morale, ma - con linguaggio freudiano - una sorta di *vendetta del rimosso*: il dispositivo antropologico personale della fiducia, esorcizzato dalla costruzione economica moderna è - a dispetto delle apparenze - pietra d'angolo del successo della finanza, e la sua evaporazione è la radice della crisi³³.

La catastrofe, proprio da questo punto di vista, risulta - insuperabilmente - istruttiva: se l'aleatorietà dell'universo finanziario può autonomizzarsi dalla gravità mondana dell'economico e produrre profitto senza realizzare beni, questo gli è comunque consentito esclusivamente dal mediatore spirituale e comunionale della *fiducia*; senza fiducia è infatti impossibile qualsivoglia forma di *credito* e nella fiducia, materialmente ingovernabile, riemerge con ostinazione il testimone della vocazione umanistica dell'economia, tradita dalla *polis* moderna e postmoderna.

³² SEQUERI P., *Contro gli idoli postmoderni*, Torino, Lindau, 2011, p. 39.

³³ Uno studio, cui già si sono riferite queste note, individua due denominatori comuni [tecnici] delle crisi economiche - di differente contesto e matrice - succedutesi nella storia degli ultimi secoli: all'insorgenza di ogni crisi, l'illusione della sua differenza rispetto alle precedenti, che ha sempre indotto a sottovalutarne i prodromi e a non prendere misure proporzionate di contenimento, e la «*natura incostante della fiducia*», che, venendo a mancare, è sempre stato il detonatore delle crisi medesime. REINHART C.M.-K.S. ROGOFF, *Questa volta è diverso...*, cfr. in particolare pp. 23-28 e pp. 306-307.

4. La pandemia da Covid-19 e la sfida biopolitica

Il terzo evento di portata globale, al cospetto del quale la costruzione della *polis* moderna, e delle sue successive avventure e revisioni, ha mostrato tutte le sue crepe, è la pandemia da *Covid-19*.

Non poteva esservi forse dramma che più di questo fosse in grado di porre l'Occidente di fronte alle sue contraddizioni: senso, possibilità e limiti della scienza, della salute e delle norme che la tutelano, della libertà, della convivenza e mobilità globale, della digitalizzazione delle relazioni, e tutto in uno scenario di squilibri e disuguaglianze portate al parossismo proprio dall'egalitarismo democratico con il quale il virus ha colpito.

Sembra condivisibile l'opinione di chi ritiene che in questo terremoto siano state portate in giudizio «cinque rappresentazioni - né buone né cattive, ma ambivalenti - della nostra organizzazione sociale: società del *rischio*, della *connessione*, della *libertà*, della *potenza* (tecnica), dell'*insicurezza*»³⁴.

Del *rischio*, *Covid-19* avrebbe mostrato l'insopprimibilità, anche in una civiltà fornita di risorse preziose per cautelare la fragilità umana dalle inclemenze della natura; nelle criticità della *connessione* avrebbe mostrato vacuità e pericolo delle simmetriche apologie di globalismo e localismo, che attraversano il dibattito pubblico; della *libertà* avrebbe evidenziato l'insostenibilità, in un costume contrario ad ogni forma di disciplina normativa, rubricata pretestuosamente come controllo autoritario; della *potenza* (tecnica) avrebbe manifestato l'inesorabile cinismo, il coefficiente di sopraffazione sociale implicato nell'apologia immorale del diritto di disporre a qualunque costo e in faccia all'impotenza di chi è meno fortunato; dell'*insicurezza*, infine, avrebbe smascherato il carattere di indicatore di un rapporto morboso con la morte e delirante con l'immortalità biologica³⁵.

Se vorticoso e multifocale è stata la destabilizzazione, operata da un evento per nulla imprevedibile³⁶, di questo colpiscono l'univocità della vittima - la figura moderna di relazione interumana - e l'inappellabilità della sentenza pronunciata sul suo capo:

³⁴ GIACCARDI C. - M. MAGATTI, *Nella fine è l'inizio. In che mondo vivremo*, Bologna, Il Mulino, 2020, p. 15.

³⁵ GIACCARDI C. - M. MAGATTI, *Op. Cit.* Gli Autori dialettizzano questa attenta diagnosi con considerazioni propositive, ove auspicano un tempo di revisione comunitaria, di radicalità proporzionale alla drammaticità della pandemia, perché quelle cinque rappresentazioni dell'organizzazione sociale, in modo condiviso, siano *convertite in obiettivi* e, rispettivamente, il rischio nella *resilienza*, la connessione nell'*interdipendenza*, la libertà nella *responsività*, la potenza nella *cura*, l'insicurezza nella *pro-tensione*.

³⁶ GIACCARDI C. - M. MAGATTI, *Op. Cit.*, pp. 25-29. Non va confusa l'imponderabilità degli accidenti della pandemia con l'unanime persuasione del mondo scientifico che un evento di questo genere facesse parte dell'orizzonte temporale prossimo.

«La modernità ha operato per liberare le persone dalle relazioni naturali, sostituendole con relazioni artificiali. Rendendole artificiali, le ha ritenute plasmabili e trasformabili a piacere dagli individui. Le ha considerate come puri prodotti culturali, trattandole come se fossero semplicemente delle proiezioni dell'Io, come frutto di sentimenti ed emozioni soggettive. Ed è qui che trova la sua sconfitta»³⁷.

Va sottolineato pertanto non solo come il fondamento delle convivenze nate dal crogiolo antropologico, politico, e giuridico della modernità sia stato colpito dal virus più dei corpi vulnerabili al contagio, ma pure quanto le armi rivelatesi insostituibili nella battaglia di contenimento e resilienza, combattute per contrastare il morbo, siano state tutte contrassegnate da un duplice carattere: formazioni di senso aliene rispetto alla costruzione moderna e ad essa sopravvissute per la loro vigoria ontologica, a dispetto di quella modernità che, mentre contraddittoriamente le demoliva, parassitariamente se ne nutriva.

A partire da questa evidenza è forse condivisibile la formalizzazione di una tesi:

«Se la modernità ha sinora potuto operare, ciò è stato possibile perché si è basata su relazioni sociali che non si sono del tutto conformate ai valori e ai principi proclamati dalla stessa modernità: per esempio, l'economia ha retto perché, quando è stato necessario, ha potuto perseguire un minimo di bene comune fuori delle regole individualistiche e competitive del mercato; la democrazia politica è rimasta in piedi perché si è basata su alcuni valori e diritti umani importati dalla tradizione (prevalentemente cristiana), che essa però non era in grado di garantire; le relazioni informali nei mondi vitali hanno mantenuto una certa solidità perché sono rimaste ancorate a dei valori a sfondo religioso che tuttavia la modernità non ha legittimato»³⁸.

Il legame civile, la relazione tra le persone, è dunque il grande tema che la pandemia ancora una volta ha posto sotto i riflettori: il pensiero moderno di questo fondamentale antropologico non solo ha mancato la comprensione, misconoscendone il fondamento, ma ha diffuso illusioni, equivoci e menzogne.

Ad ulteriore riprova di questa evidenza si offre all'attenzione di tutti l'attualissima e dolorosa divisione sociale ingenerata, paradossalmente, dalla disponibilità del vaccino, prodotto per contrastare la pandemia.

Si è addensata nel *web* - con pericolosi rigurgiti nelle piazze - una complessa galassia di circoli negazionisti e complottisti, che hanno elaborato una contro-narrazione e presentano la pandemia come una *fiction* spettacolarizzata, per interessi opachi, da poteri forti, oppure l'ordigno di una nuova guerra ingaggiata a scopo speculativo da multinazionali, case farmaceutiche, superpotenze ed altro ancora.

³⁷ DONATI P., *Epifania di relazioni e opportunità di trascendenza*, in DONATI P. - G. MASPERO, *Dopo la pandemia. Rigenerare la società con le relazioni*, Roma, Città Nuova, 2021, pp. 9-70.

³⁸ DONATI P., *Op. Cit.*, p. 12.

Di qui poi si è innescata una coerente battaglia contro il vaccino, presentato – sempre con abbondanza di sedicente documentazione scientifica – come il vero pericolo per la salute di tutti.

Infine, sulla scorta di queste premesse, sta conoscendo ampia diffusione il convincimento circa l'illegalità delle prescrizioni sanitarie, per il loro carattere lesivo della sfera delle prerogative individuali quanto alla salute, al diritto di autodeterminazione del singolo, all'inviolabilità della coscienza soggettiva.

Se il negazionismo costringe a qualche domanda sulla società del condizionamento e sulla vulnerabilità della mente nella società digitale³⁹, e le simmetriche idolatri e demonizzazioni del vaccino impongono qualche riflessione socio-epistemologica sulle controverse fortune della scienza nel nostro mondo⁴⁰, l'intolleranza nei confronti delle prescrizioni sanitarie mostra il *deficit di pensiero fondativo* su questioni di importanza capitale quali comunità, bene comune, diritto, dovere, norma⁴¹.

Molte argomentazioni, diffuse tra i gruppi radicalmente ostili a ogni politica sanitaria, riflettono movenze e persuasioni dell'approccio *archeologico* di Foucault alle questioni sociali, tipizzato dalla critica genealogica del potere, quale anima di ogni sapere⁴² e «dinamica instabile di condizionamenti e soggettivazioni»⁴³.

Nell'ostinazione di diversi gruppi d'opinione a bollare ogni disciplina e obbligo sanitario come prevaricazione si possono misurare così gli effetti di una *vis* decostruttiva che nella sua mira anti-ideologica ha insegnato all'Occidente a negare l'argomentabilità metastorica di ogni assiologia e, al tempo stesso, a denunciare - senza l'ausilio di alcun parametro positivo - ogni formazione sociale, giuridica, istituzionale come concrezione violenta di potere⁴⁴.

³⁹ CARR N., *Internet ci rende stupidi? Come la Rete sta cambiando il nostro cervello*, Milano, Raffaello Cortina, 2011, p. 173. Sul tema sono stimolanti le osservazioni di HAN B.C., *Psicopolitica. Il neo-liberalismo e le nuove tecniche del potere*, Milano, Nottetempo, 2016. Per un inquadramento non *ad effetto* della questione, è prezioso il contributo sul senso complessivo della rivoluzione digitale di FLORIDI L., *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Milano, Raffaello Cortina, 2017.

⁴⁰ Uno scavo molto ardito sul senso ultimo dell'impresa scientifica nella sua destinazione tecnica è offerto da GARUFI T., *La fine della metafisica e la dissoluzione dell'umano*, in BARCELONA P. - T. GARUFI, *Op. Cit.*, pp. 187-208.

⁴¹ MASPERO G., *Dal deserto della pandemia alla rigenerazione della società con la matrice trinitaria*, in DONATI P. - G. MASPERO, *Op. Cit.*, pp. 71-138.

⁴² FOUCAULT M., *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Torino, Einaudi, 1976, p. 31.

⁴³ BAZZICALUPO L., *Biopolitica. Una mappa concettuale*, Roma, Carocci, 2010, p. 41. FOUCAULT M., *Volontà di sapere*, Feltrinelli, Milano, 1999, p. 90.

⁴⁴ Emblematiche le espressioni con le quali Foucault, presentando il senso complessivo del suo lavoro, introduce un corso del 1976 al *Collège de France*. FOUCAULT M., *Bisogna difendere la società. Corso al Collège de France [1975-1976]*, Milano, Feltrinelli, 2020, p. 15. Foucault

L'operazione non può essere sottovalutata nelle sue implicanze: una critica agita fuori dalla luce di un parametro positivo, che permetta di discernere luci e ombre di un assetto sociale, politico, familiare, non sa che perpetuare se stessa, divenendo demolitrice fino al nichilismo⁴⁵.

Se quanto illustrato ha qualche plausibilità, la pandemia sarebbe istruttiva per le reazioni sociali suscitate dalle politiche che ne hanno tentato il contenimento: tanto il moderno ha costruito una società su fondamenti problematici e ne ha giustificato ideologicamente la promessa, altrettanto postmodernità e post-umanesimo condividono il disagio nei confronti di ogni forma di ordine comunitario e cercano legittimazioni alla loro insofferenza attraverso metodiche teoriche di critica sociale sempre più imbarazzanti e ispirate a costrutti evidentemente unilaterali.

Può essere di qualche utilità riferire un passaggio di Foucault nel quale viene spiegata l'ossessione della società per la sorveglianza e la punizione, dovuta alla sua omologia con la prigione, che dello spazio sociale sarebbe una mera riproduzione intensiva:

«Come potrebbe la prigione non essere immediatamente accettata, quando, rinchiodando, raddrizzando, rendendo docili, non fa che riprodurre, salvo accentuarli un po', tutti i meccanismi che si trovano nel corpo sociale? La prigione: una caserma un po' stretta, una scuola senza indulgenza, una fabbrica buia, ma, al limite, niente di qualitativamente differente»⁴⁶.

A partire da questa identificazione - giustificata dallo scavo archeologico - della società con la prigione, le pratiche sociali vengono da Foucault ridotte a ingranaggi di trasmissione del potere repressivo alle prese con la conferma di se stesso:

«Prigione e polizia formano un dispositivo gemellato: in coppia assicurano in tutto il campo degli illegalismi la differenziazione, l'isolamento e l'utilizzazione di una delinquenza. Negli illegalismi, il sistema polizia-prigione ritaglia una delinquenza maneggevole. Questa, con la sua specificità, è un effetto del sistema; ma ne diviene anche un ingranaggio e uno strumento. In modo che bisognerebbe parlare di un insieme di cui i tre termini (polizia-prigione-delinquenza) si appoggiano gli uni sugli altri e formano un circuito che non si è mai interrotto, la sorveglianza di

intende radicalizzare la critica: dopo aver reso friabili - rivelandone l'intento repressivo - istituzioni, pratiche e discorsi attinenti alla salute mentale, alla sessualità, ai legami familiari, alla cura, vuole vincere la resistenza delle costruzioni teoriche che nei secoli hanno giustificato l'esercizio dell'autorità per il bene della società, rivelando, di quelle come di questa, il carattere violento e repressivo.

⁴⁵ CATUCCI S., *Introduzione a Foucault* [Maestri del Novecento Laterza 22], Bari-Roma, Laterza, 2019, pp. 5-6.

⁴⁶ FOUCAULT M., *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Torino, Einaudi, 1976, pp. 253.

polizia fornisce alla prigione soggetti che hanno commesso una infrazione, questa li trasforma in delinquenti, bersagli e ausiliari dei controlli di polizia che rinviando regolarmente alcuni di loro in prigione»⁴⁷.

Ancora Foucault, più regressivamente, arriva a mostrare la matrice della violenza del potere - istituzionalizzata dalla legalizzazione della sorveglianza e della normalizzazione - nella verità sanguinaria di ogni prossimità interumana:

«La guerra non è mai scongiurata perché, innanzitutto, ha presieduto alla nascita degli Stati: il diritto, la pace e le leggi sono nati nel sangue e nel fango delle battaglie. E si tratta di battaglie e rivalità che non erano affatto - come immaginavano filosofi e giuristi - battaglie e rivalità ideali. Non si tratta, insomma, di una sorta di selvatichezza teorica. La legge non nasce dalla natura, presso le sorgenti a cui si recano i primi pastori. La legge nasce da battaglie reali: dalle vittorie, dai massacri, dalle conquiste che hanno le loro date e i loro orrifici eroi; la legge nasce dalle città incendiate, dalle terre devastate; la legge nasce con quei celebri innocenti che agonizzano nell'alba che sorge. Tutto ciò non significa, tuttavia, che la società, la legge e lo Stato siano una sorta di armistizio in queste guerre, o la sanzione definitiva delle vittorie. La legge non è pacificazione, poiché dietro la legge la guerra continua a infuriare all'interno di tutti i meccanismi di potere, anche dei più regolari. È la guerra a costituire il motore delle istituzioni e dell'ordine: la pace, fine nei suoi meccanismi più infimi, fa sordamente la guerra. In altri termini, dietro la pace occorre saper vedere la guerra: la guerra è la cifra stessa della pace. Siamo dunque in guerra gli uni contro gli altri; un fronte di battaglia attraversa tutta la società, continuamente e permanentemente, ponendo ciascuno di noi in un campo o nell'altro. Non esiste un soggetto neutrale. Siamo necessariamente l'avversario di qualcuno»⁴⁸.

Dopo queste considerazioni risulta chiaro come l'evento pandemico, con le polarizzazioni civili e sociali che ha innescato, stia ricordando all'Occidente non solo la problematicità della figura di relazione promossa nella sua *polis* - già terremotata dalle violenze fondamentaliste e dai tracolli finanziari - ma anche la disperazione della sua intelligenza, incapace di discernere luci e ombre delle proprie invenzioni comunitarie e istituzionali.

L'approccio genealogico e la cultura del sospetto sovrappongono brutalmente la *polis storica* e la *narrazione moderna* che ne ha incoraggiato l'edificazione, invocando la decostruzione di entrambe; l'impresa però vorrebbe compiersi nella persuasione che ogni *realtà* come ogni *discorso* si risolvano inscindibilmente in una concrezione di potere e di menzogne della quale diffidare in regime di radicale scetticismo.

⁴⁷ FOUCAULT M., *Op. Cit.*, pp. 311.

⁴⁸ FOUCAULT M., *Bisogna difendere la società. [1975-1976]*, Milano, Feltrinelli, 2020, p. 49.

In ultima analisi, forse più di ogni altro evento epocale, le politiche sanitarie rese necessarie dalla pandemia hanno suscitato reazioni che inchiodano l'Occidente alla responsabilità delle sue contraddizioni: la disaffezione per la *polis* moderna che convive con l'affezione egoistica per il benessere da essa assicurato; l'approccio decostruttivo a ogni formazione sociale, istituzionale e culturale, promosso da una ragione diffidente di ogni possibilità di conoscenza; la sacralizzazione scienziata di persuasioni irrazionali e la demonizzazione nichilistica di ogni approssimazione alla verità ultima delle cose.

5. L'infinita finitezza dello *human enhancement*

Il quadro presentato offre forse qualche giustificazione alla parte introduttiva di queste note: se l'ideale moderno non è transitato indenne attraverso rivoluzioni epocali che lo hanno coinvolto - cui Freud allude nei termini di *schiaffi* -, la rimodulazione postmoderna dell'illuminista moderna dell'*ego* non ha ripensato la *polis* moderna e i suoi abitanti, piuttosto ne ha miniaturizzato le aspirazioni. Così, con crescenti regressioni, la soggettività ha cancellato ogni riferimento alla trascendenza: quella oltremondana prima, ma anche quella mondana poi - con l'indifferenza rispetto ad ogni ideale cosmopolita e di progresso terreno non particolaristico -, e, infine, quella soggettivo-progettuale, azzerata dalle lusinghe del godimento⁴⁹.

Di qui un'evidenza: le tre crisi generate dal terrorismo, dalla tempesta finanziaria e dalla pandemia si sono abbattute su un *io minimo*, già impaurito e povero di risorse spirituali e di mezzi teorici essenziali a comprendere la propria angustia.

Formato a pensare la comunità come organizzazione egoistica, violenta e predatoria, l'umano si è adattato a viverci come brama residuale, che subordina ogni interesse all'esclusività del proprio benessere, pur costatandone crescentemente la precarietà⁵⁰.

Non si comprende altrimenti la fortuna ostinata del *post-umano*, che conferma il riduzionismo *postmoderno* e, non potendo accanirsi su altro, si accanisce sul soggetto - già *disossato* - alludendo con drammatica disinvoltura alle possibilità di un nuovo *umanesimo senza uomo*:

⁴⁹ Fanno molto riflettere le considerazioni informate e spietate di una psicanalista francese, che documenta - con codice freudiano - la censura contemporanea di ogni ideale di trascendimento dell'*ego*, operato da una *sacralizzazione collettiva dell'Es*, protesi proteiforme del principio di piacere. TERNYNCK CH., *L'uomo di sabbia. Individualismo e perdita di sé*, Milano, Vita e Pensiero, 2012, p. 81. FREUD S., *L'Io e l'Es. Inibizione, sintomo e angoscia*, Torino, Newton Compton, 1980.

⁵⁰ SEQUERI P., *Contro gli idoli postmoderni*, pp. 77-78.

Oggi possiamo pensare soltanto entro il vuoto dell'uomo scomparso. Questo vuoto, infatti, non costituisce una mancanza, non prescrive una lacuna da colmare. Non è né più né meno che l'apertura di uno spazio in cui finalmente è di nuovo possibile pensare. [...] A tutti coloro che vogliono ancora parlare dell'uomo, del suo regno, e della sua liberazione, a tutti coloro che pongono ancora domande su ciò che l'uomo è nella sua essenza, a tutti coloro che vogliono muovere da lui per accedere alla verità, a tutti coloro che non vogliono formalizzare senza antropologizzare, che non vogliono mitologizzare senza demistificare, che non vogliono pensare senza pensare subito che è l'uomo che pensa, a tutte queste forme di riflessione maldestre e alterate, non possiamo che contrapporre un riso filosofico, cioè, in parte, silenzioso⁵¹.

Fondamentale, per intercettare la sfida di questo *umanesimo post-umano* è però la considerazione degli strumenti elettivi cui esso continua ad affidare le proprie sorti, che - con distinguo assai meno accurati di quanto non appaia - sono ancora quelli moderni, sebbene rivisitati attraverso le ambivalenze e distorsioni della postmodernità: la politica ridotta a clientelismo, la scienza orientata tecnocraticamente, l'economia riqualificata finanziariamente, l'ecologia modellata narcisisticamente e tutto nell'orizzonte di una sempre più accentuata sacralizzazione dell'arbitrio individuale.

A dispetto però del proclama foucaultiano circa la scomparsa del soggetto⁵², il post-umano ha tutti i caratteri di un grande e complesso cantiere antropologico, dove addirittura l'umano vorrebbe celebrare il proprio *enhancement*, in un orizzonte che, quando viene dettagliatamente a parola, non può non suscitare qualche sconcerto.

Il post-umano descrive infatti il sé come:

«[...] una porzione di forze che è, parlando spazial-temporalmente, abbastanza stabile da sostenere e da sopportare il flusso, costante, benché non distruttivo, della trasformazione. [...] Si tratta di un campo di affetti trasformativi, la cui disponibilità ai cambiamenti di intensità dipende primariamente dall'abilità di sostenere l'incontro con e l'impatto di altre forze e affetti. Si tratta di un vitalismo radicalmente materialista e anti-essenzialista, adeguato all'era tecnologica, che non può essere rimosso ulteriormente dall'illusione della moltiplicazione ostinata delle incarnazioni dell'immaginario contemporaneo tecnocratico o cyborg. La visione del soggetto deleuziana, incarnata e vitalistica, ma non essenzialista, è una visione che si autosostiene e che è davvero debitrice nei confronti del progetto di un'ecologia del sé. Il ritmo, la velocità e la sequenza degli affetti, così come la selezione delle forze, sono determinanti per il processo del divenire. Lo schema della ricorrenza di questi cambiamenti segna i passi successivi del processo consentendo così l'attualizzazione

⁵¹ FOUCAULT M., *Le parole e le cose. Un'archeologia delle scienze umane*, Milano, Rizzoli, 1967, p. 368.

⁵² Va forse puntualizzato che non sarebbe corretto attribuire a Foucault l'ingenuità di una proclamazione della scomparsa dell'antropologia. CATUCCI S., *Introduzione a Foucault*, p. 101.

di quelle forze che sono adatte a dare forma, e, quindi, ad esprimere, la singolarità del soggetto»⁵³.

Questo spaccato antropologico, di un'originalità forse solo modesta, mostra orgogliosamente la sua ascendenza: l'*Übermensch*, con il quale Nietzsche, parricida della modernità, celebra la dissoluzione dell'*io* nell'anonimato della *Wille zur Macht*, predicato senza soggetto, di un trascendimento senza teleologia, mera effervescenza orgiastica della fedeltà alla terra⁵⁴.

Compulsata la genealogia dell'*umano post-umano*, potrebbe essere di qualche utilità puntualizzarne ora l'esplicito precipitato antropologico: sondare le radici del fascino, insieme alla strutturale ambiguità, di questo complesso cantiere psicosociale è infatti la premessa indispensabile ad una sollecitudine culturale ed educativa consapevole dello spirito del tempo attuale.

⁵³ BRAIDOTTI R., *Meta(l)morfosi*, in FIMIANI M. - KUROTSCHKA V.G. - PULCINI E., *Umano, post-umano. Potere, sapere, etica nell'età globale*, Roma, Editori Riuniti, 2004, pp. 79-114.

⁵⁴ NIETZSCHE F.W., *Così parlò Zarathustra. Un libro per tutti e per nessuno*, in ID., *Opere 1882-1895*, Roma, Newton Compton, 1993, pp. 231-416.

Il potere del feedback nei processi formativi e nell'attività lavorativa.

Prima parte: la natura e la pervasività del feedback nella vita, nello studio, nel lavoro, nell'ambiente naturale e sociale.

MICHELE PELLERÉY¹

Nel contesto sia formativo, sia lavorativo segnato dalla pandemia è diventato comune affrontare la questione del lavoro e dell'insegnamento a distanza, sottolineandone la problematicità dal punto di vista sociale. Nel mondo dell'organizzazione aziendale la dimensione relazionale interpersonale è stata a lungo studiata ricorrendo al concetto di *feedback* o retro-alimentazione. In effetti il nostro agire lavorativo è fortemente correlato a vari suoi riscontri, sia sul piano sociale, sia operativo. Ritengo utile approfondire tale questione ripercorrendo la letteratura disponibile soprattutto di lingua inglese. Ciò verrà fatto in tre tempi. Inizialmente si cercherà di chiarire la natura e la pervasività del feedback, particolarmente nel contesto lavorativo. Poi se ne esploreranno le conseguenze sia sul piano esistenziale, evocando in questo caso il concetto di auto-determinazione. Infine, si rivolgerà l'attenzione al ciclo produttivo in particolare e alla centralità sia del cosiddetto feedback interno, sia di quello esterno, attivato dai colleghi o dai supervisori. In quest'ultimo caso si metterà in luce l'importanza di un'adeguata capacità di autoregolazione. Tutto ciò porta notevoli conseguenze sul piano della Formazione Professionale sia iniziale, sia continua.

Introduzione

Fin dalla nascita si impara in un contesto comunitario e fisico: osservando gli altri e gli effetti del loro comportamento; esercitandosi nell'agire secondo quanto osservato e assunto come modello interno d'azione; divenendo progressivamente autonomi e competenti. In tutto questo gioca un ruolo importante la componente affettiva, che indica a chi dare attenzione, di chi fidarsi e da

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

chi cercare approvazione. L'identità personale, sociale e professionale nasce e si sviluppa in un contesto comunitario, nel bene e nel male. Così gran parte del nostro apprendimento avviene sulla base delle esperienze che facciamo cercando di agire in una certa maniera, sulla base dell'approvazione o meno degli altri o del successo ottenuto. Il contesto interattivo in cui ci troviamo ci guida e sostiene nei nostri tentativi di crescere. Questo complesso di reazioni al nostro agire viene in generale denominato feedback o retro-alimentazione, quasi una risposta che fornisce informazioni orientative e provoca emozioni. Oggi noi siamo anche consapevoli che il nostro agire nei confronti della natura provoca conseguenze catastrofiche nel presente, ma soprattutto nel futuro. Viviamo in un contesto sociale, fisico, naturale che reagisce ai nostri comportamenti e ci informa circa la qualità del nostro agire. Queste iniziali considerazioni generali portano anche a considerare tutto ciò in un contesto particolare, quello lavorativo, e di conseguenza nella Formazione Professionale.

1. Il feedback nelle organizzazioni

C'è una lunga tradizione di riflessioni critiche e di ricerche sugli effetti del feedback nelle organizzazioni². Si è giunti a parlare di una cultura del feedback che caratterizza o dovrebbe caratterizzare un ambiente lavorativo. Occorre subito precisare che normalmente si parla di feedback esterno, cioè di intervento da parte di altri a seguito delle prestazioni offerte da un lavoratore; ma va considerato anche quello che può essere definito feedback interno o intrinseco all'azione operativa del lavoratore. Quest'ultimo tipo di feedback, come indica l'aggettivo, è interno alle azioni stesse, nel senso che esso deriva come una conseguenza naturale delle azioni stesse, tenendo conto degli obiettivi intesi e informa continuamente se procediamo bene o in maniera problematica. Esso può essere valorizzato dal soggetto per migliorare il proprio agire, anche senza l'intervento di altri. Quanto al feedback esterno, questo può assumere la forma di un commento valutativo da parte di altri e dovrebbe guidare il soggetto ad agire in modo tale da poter raggiungere l'obiettivo desiderato. Si tratta della forma più comune di feedback valorizzato non solo a scuola, ma anche nelle varie forme di addestramento e di apprendistato e, in generale, nel contesto delle organizzazioni imprenditoriali. La distinzione tra feedback interno o intrinseco e

² Come vedremo nei prossimi paragrafi gli studi sistematici sul feedback nelle organizzazioni sono stati oggetto di meta-analisi dal 1978 fino al 2018. In rapporto all'autoregolazione nel lavoro nel 2010 è stato pubblicato uno studio riassuntivo: LORD R.G – DIEFENDORFF J.M. – SCHMIDT A.M. – HALL R.J., Self-Regulation at work, *Annual Review of Psychology*, 2010, pp. 543-586.

feedback esterno o estrinseco è particolarmente utilizzata nelle sport, in quanto un atleta deve sviluppare progressivamente una capacità elevata di gestione di sé nell'attività sportiva. Se all'inizio egli dipende nel suo apprendimento dalla guida e continua osservazione critica del suo coach, egli diventa sempre più qualificato a mano a mano che cresce nella capacità autonoma di agire e reagire alle situazioni che lo sfidano.

In una serie di meta-analisi delle ricerche sul ruolo del feedback nelle organizzazioni sono stati individuati alcuni punti fermi e alcune indicazioni prospettive. Così è stato esaminato l'effetto del feedback relativo alle prestazioni di un impiegato e di un operaio da parte dei colleghi o da parte dei supervisori al suo lavoro. Normalmente si distingue tra feedback positivo e feedback negativo. Nel primo caso si tratta di un apprezzamento di quanto il soggetto va realizzando, confermando così il suo comportamento e motivandolo a continuare la sua attività a quel livello di prestazione. Se si riscontrano livelli elevati di competenza, si è notato che nelle organizzazioni private e/o piccole aumentano le prospettive di qualità della produzione e si è più aperti alle innovazioni, mentre nell'ambito pubblico o di grandi aziende sembra prevalere un atteggiamento più passivo e di disimpegno prospettico. Il feedback negativo fa riferimento a osservazioni critiche e a valutazioni negative, che, però, possono avere modalità assai diverse nella loro manifestazioni, in quanto tali osservazioni possono assumere il ruolo di stimolo al miglioramento o di guida e sostegno allo sviluppo di competenze operative; ma anche può trattarsi di giudizi che tendono a mettere in evidenza le inadeguatezze del subordinato, a demotivarlo, o addirittura ad evidenziare la sua inettitudine totale.

In questo contesto la capacità di gestire se stessi nel lavoro viene spesso collegata al concetto di autocontrollo, mentre la gestione della propria attività da parte dell'organizzazione viene definita come controllo esterno. È stato criticato l'uso di questi termini perché sembrano evocare meccanismi automatici, mentre andrebbe ben chiarito che un valido collegamento tra controllo esterno e autocontrollo nel lavoro può da una parte favorire lo sviluppo della capacità di portare a termine la propria attività in maniera puntuale e produttiva, dall'altra produrre un buon coordinamento generale. Un esempio di integrazione positiva tra controllo esterno e controllo interno si ha nel lavoro cooperativo di un team, nel quale le proprie azioni devono essere ben coordinate con quelle dei colleghi. Vedremo come una buona cultura aziendale del feedback e una corretta sua attivazione possa favorire sia il benessere personale, sia la produttività aziendale.

2. Le ricerche sul feedback nell'ambito dei processi formativi

Nel 2007 John Hattie e Helen Timperly hanno pubblicato un quadro riassuntivo delle ricerche sviluppate fino ad allora, a partire dagli anni Ottanta dell'altro secolo, sul "Potere del feedback" (*The Power of Feedback*) nell'ambito dell'apprendimento scolastico³. Le principali conclusioni possono essere ben valorizzate in ogni attività formativa, inclusi i percorsi di Formazione Professionale. Nella loro rassegna critica gli Autori partono da una concettualizzazione del feedback «[...] come informazione fornita da un agente (insegnante, compagno, libro, genitore, se stesso, l'esperienza, ecc.) riguardante aspetti della propria prestazione o comprensione»⁴. Spiegano come un insegnante può dare un'informazione correttiva, un compagno una strategia alternativa, un libro una chiarificazione concettuale, un genitore un incoraggiamento, uno studente può riflettere sull'informazione per correggere le sue risposte. Sulla base dei loro studi gli Autori propongono un modello di feedback che favorisce l'apprendimento, ed è basato sulla discrepanza riconosciuta tra obiettivi e l'attuale prestazione o comprensione. Tale discrepanza può essere ridotta da parte dello studente aumentando l'impegno e migliorando le strategie usate o abbassando il livello degli obiettivi; da parte del docente fornendo obiettivi sfidanti e appropriati oppure aiutando lo studente con l'indicare strategie efficaci e un valido feedback. Le domande da porsi dovrebbero essere: "dove sto andando?" (*feed up*); "come sto andando?" (*feed back*); "quale il passo successivo?" (*feed forward*).

Vengono poi individuati quattro livelli di possibili feedback. Il primo riguarda il compito da portare a termine o il prodotto da realizzare. Nell'ambito concettuale spesso si tratta di una valutazione di quanto bene si è compreso quanto proposto; mentre nell'ambito operativo di quanto bene si è agito. Il feedback di questo primo livello è la forma più comunemente presente nell'ambito scolastico. L'insegnante può dare una mano: cercando di chiarire bene gli obiettivi da raggiungere; sostenendo l'impegno dello studente o cercando di aumentarne lo sforzo e la costanza; ma anche indicare come acquisire maggiori, differenti, più corrette informazioni.

Il secondo livello riguarda i processi messi in atto per realizzare un prodotto, elaborare un'informazione, attivare percorsi di apprendimento per comprendere o per completare il compito. Ad esempio si è riscontrato che i commenti scritti riguardanti un elaborato, soprattutto se suggeriscono modi per migliorarlo, sono

³ HATTIE J. - H. TIMPERLEY, *The power of feedback*, *Review of Educational Research*, 2007, 77, 1, pp. 81-112.

⁴ *Ibidem*, p. 81.

molto più efficaci che il solo voto o giudizio sintetico. In particolare è assai utile segnalare strategie di controllo dei propri errori e di loro correzione e superamento.

Un terzo livello di feedback concerne l'autoregolazione: i modi di monitorare, dirigere, regolare le proprie azioni orientate a raggiungere gli obiettivi di apprendimento. Viene richiesta autonomia, autocontrollo, auto-direzione, autodisciplina e vengono coinvolti: «[...]pensieri, stati effettivi, azioni auto-generate, pianificate e applicate ciclicamente nel raggiungere i propri obiettivi»⁵, favorendo un'apertura verso il feedback informativo, cercandolo, accettandolo e valorizzandolo. Ritorneremo su questo livello di feedback, in quanto spesso ignorato sia nello studio, sia nel lavoro.

Il quarto livello riguarda se stessi come persone ed è anch'esso spesso presente nel contesto scolastico e formativo sotto forma di lodi o critiche generali, assumendo così aspetti positivi o negativi riguardanti la persona nel suo insieme. Qualcosa di analogo si è riscontrato nel tempo anche nel mondo del lavoro.

Nelle meta-analisi pubblicate nel 2009⁶ John Hattie indica, tra le modalità didattiche più efficaci l'uso appropriato del feedback con un *effect size* (ampiezza dell'effetto) valutato tra i massimi (72); solo l'insegnamento reciproco appare più valido (74). Occorre, però, tener presente che un buon feedback sia esso fornito dal docente, sia dai compagni, sia da se stessi, è conseguente a una prestazione e a una sua valutazione, informando se essa è stata eseguita correttamente e validamente. In qualche maniera un buon feedback deriva da una riflessione critica sulla comprensione concettuale o sull'azione produttiva manifestate, sia mediante una risposta orale, sia tramite un elaborato scritto, sia attraverso un altro tipo di prestazione. Il feedback riferito alla propria prestazione ed elaborato dal soggetto stesso può essere riletto ricorrendo al concetto di "costruzionismo", sviluppato da Seymour Papert. Questi ha sviluppato un approccio teorico che si fonda sul concetto di feedback interno, cioè dell'effetto che hanno propri interventi su quanto in via di sviluppo, soprattutto quando non si verificano i risultati attesi⁷. Quella che evoca Papert è dunque la risposta del contesto fisico o sociale alle nostre azioni, ai nostri interventi, alle nostre prestazioni, interpretato in riferimento agli obiettivi che ci siamo posti, e ciò sia in contesti di interazione con le cose che costruiamo, sia con i vari artefatti umani con i quali interagiamo, sia con le persone con le quali ci rapportiamo. Normalmente, il feedback interno è all'origine della riflessione critica sui risultati (buoni o meno buoni) delle nostre attività e sulle cause che

⁵ *Ibidem*, pp. 93-94.

⁶ HATTIE J., *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement*, London, Routledge, 2009.

⁷ PAPERT S., *The connected family. Bridging the digital generation gap*, Athens, Longstreet, 1996, p. 68.

li hanno determinati, alla luce della meta che ci si è posti. Così quando si parla di auto-valutazione, si prendono in considerazione i risultati del nostro agire, cercando di comprenderne le ragioni del successo o dell'insuccesso, sempre in riferimento agli obiettivi intesi. In questa prospettiva il feedback interno derivante dalla situazione concreta è la fonte primaria di orientamento all'azione, in quanto viene a costituirsi quasi una forma di conversazione con la realtà esterna: questa reagisce positivamente o negativamente ai nostri interventi, fornendo le informazioni di ritorno che aiutano a prendere le decisioni successive. Esso, tuttavia, è anche occasione di apprendimento, perché campo di verifica delle nostre idee, ipotesi, o teorie. In particolare, tutto ciò offre notevoli opportunità per favorire lo sviluppo della capacità di autoregolazione del proprio operare in un contatto concreto con la realtà.

Valorizzando la distinzione tra un feed-back interno e un feed-back esterno si può evocare una conversazione interna distinta da una esterna, la prima è tra lo studente o il lavoratore e gli esiti della sua prestazione così come li percepisce, la seconda è con il contesto sociale nel quale si opera e che tende a valutare le sue prestazioni. Nel discorso auto-valutativo si può suggerire, tenendo conto di quanto precedentemente ricordato, di porsi poi tre domande successivamente: "dove sto andando col mio lavoro?" "qual è il suo obiettivo?" "come sto procedendo?" "ci sono problemi o difficoltà?" "quale è la prossima mossa da mettere in atto?" È già evidente il legame esistente tra autoregolazione e feedback interno o intrinseco; mentre dal punto di vista etero-valutativo e del feedback esterno la questione dell'autoregolazione e autodeterminazione appare più complessa.

3. Le ricerche sul feedback nell'ambito degli studi sul management aziendale

Come accennato precedentemente, sono state sviluppate numerose rassegne di ricerche fatte in merito alla qualità e ai risultati del feedback relativo alle prestazioni dei lavoratori (*performance feedback*). Questo è stato definito come «informazione nei riguardi della prestazione che permette a una persona di cambiare il suo comportamento (*information about performance that allows a person to change his/her behavior*)»⁸. Le principali rassegne elaborate nell'ambito degli studi sul management aziendale coprono gli anni tra il 1978 e il 1985⁹,

⁸ DANIELS A.C. - J. S. BAILEY, *Performance Management: Changing Behavior that Drives Organizational Effectiveness*, 5th Edition, 2014, p. 157.

⁹ BALCAZAR F. - HOPKINS B.L. - SUAREZ Y., A critical, objective review of performance feedback. *Journal of Organizational Behavior Management*, 1985, 7(3-4), pp. 65-89.

tra il 1985 e il 1998¹⁰, e tra il 1998 e il 2018¹¹. Forse perché si è avuto un buon sviluppo delle tecniche di analisi e di elaborazione dei dati, si è riscontrato un netto miglioramento dell'effettiva influenza del feedback sui risultati in termini di produttività. Nell'indagine del 1985 si era notato un incremento dovuto al feedback del 48%, in quella del 2001 del 58%, mentre nell'ultima del 2020 la percentuale è salita all'82,25%. Naturalmente ci sono variazioni di efficacia tra situazioni diverse, dovute alla più o meno diffusa presenza di combinazioni con altri elementi presenti, come la chiarezza degli obiettivi, la presenza di feedback pubblico e privato, la frequenza (quotidiana o settimanale), l'immediatezza e la positività, il mezzo utilizzato (verbale, scritto, ecc.), la presenza di un feedback interno. Nell'ultima indagine si è visto che l'ampiezza dell'effetto (*effect size*) superava il 78%. Tutto ciò indica che il feedback relativo alle prestazioni lavorative è abbastanza forte da produrre cambiamenti comportamentali significativi e di conseguenza si tratta di interventi che indicano un rapporto costi/benefici assai positivo e che sono attivabili validamente nel contesto lavorativo.

Kahmann e Mulder in una *review* sul feedback nelle organizzazioni pubblicata nel 2011¹² avevano messo in evidenza come la questione del feedback nella sua lunga tradizione di analisi critiche, realizzate fino ad allora, non sempre aveva messo in evidenza un ruolo positivo nel miglioramento della produzione. Riprendendo i risultati di una precedente analisi delle ricerche empiriche condotta nel 1996 da Kluger e Denisi, che aveva segnalato l'inconsistenza delle attese positive nella sua messa in opera, rilevavano la necessità di approfondire quella che hanno definito una "cultura del feedback". Naturalmente essi si riferivano alla cultura propria di una organizzazione, ma è bene esplorare gli elementi fondamentali che devono essere approfonditi per costruire una vera e propria cultura del feedback. Anche dal punto di vista dell'orientamento e della Formazione Professionale.

In ricerche precedenti avevamo evidenziato come negli ultimi decenni gli studi relativi all'autoregolazione nello studio e nel lavoro ne avevano chiarito il ruolo fondamentale, dal momento che gran parte del comportamento motivato sembra appoggiarsi proprio sulla sensibilità verso i processi interni coinvolti e

¹⁰ ALVERO A.M. - BUCKLIN B.R. - AUSTIN J., An objective review of the effectiveness and essential characteristics of performance feedback in organizational settings (1985-1998). *Journal of Organizational Behavior Management*, 2001, 21(1), pp. 3-29.

¹¹ SLEIMAN A.A. - SIGURJONSDOTTIR S. - ELNES A. - GAGE N.A. - GRAVINA N.E., A quantitative Review of Performance Feedback in Organizational Settings, *Journal of Organizational Behavior Management* (1998-2018), 2020, 40:3-4, pp. 303-332.

¹² KAHMANN K. - R.H. MULDER, *Feedback in Organizations. A Review of Feedback literature and a Framework for Future Research*. Research Report n. 6. Institute for Educational Science, Universität Regensburg, 2011.

la capacità di gestirli¹³. Si è giunti a individuare nelle competenze elementari, denominate funzioni esecutive, la base della capacità di governare i processi coinvolti nella propria consapevolezza e raggiungere progressivamente gli obiettivi di apprendimento o di lavoro. Ciò vale in particolare nell'ambito lavorativo quando gli obiettivi del proprio intervento sono definiti normalmente dall'organizzazione imprenditoriale a cui si appartiene. Ne deriva la necessità di avere a disposizione obiettivi chiaramente delineati, di paragonare con continuità i progressi fatti con le mete da raggiungere, di operare modifiche nel proprio agire quando si manifestano discrepanze tra gli obiettivi da conseguire e lo stato attuale delle cose. In particolare la discrepanza tra quanto atteso e quanto realizzato assume un ruolo specifico nel proprio procedere e su di essa si è concentrata molta attenzione per le conseguenze che ne possono scaturire. Tale *feedback*, secondo Robert G. Lord e collaboratori¹⁴, coinvolge: una funzione di input, un valore di riferimento, un comparatore e una funzione di output. La funzione di input è costituita dalla percezione della propria attuale prestazione; il valore di riferimento è dato dall'immagine interna dello stato desiderato, come l'obiettivo che ci si è posto; il comparatore confronta l'input con quanto si sarebbe dovuto fare in base all'obiettivo posto. Se si rileva una discrepanza entra in gioco la funzione di output per superarla. Se si rileva una differenza tra quanto richiesto e quanto messo in atto, ciò può comportare cambiamenti nel comportamento sul piano dell'impegno, cioè su quello volitivo, o su quello cognitivo, riconsiderando l'impianto progettuale nei suoi passi successivi e i sotto obiettivi da garantire, oppure sul piano motivazionale ed emozionale, per garantire la massima attenzione al lavoro in corso, o, infine, sul piano organizzativo, superando problemi di strutturazione del contesto lavorativo.

Si tratta di un ciclo (input, valore di riferimento, comparazione, output) che può essere applicato a vari livelli di generalità, dallo stesso ciclo esistenziale e i possibili sé lavorativi, al ciclo riferibile al compito lavorativo da svolgere, alla singola azione, a routine, o script, già sviluppati e da attivare opportunamente. Esamineremo, sulla base di quanto suggerito da Lord e collaboratori, i diversi livelli di feedback. Prima però conviene riflettere un po' più dettagliatamente sul concetto stesso di feedback e sulle diverse forme di presenza. In generale l'espressione feedback fa riferimento alla retroazione che un nostro comportamento può attivare. In genere la reazione cognitiva ed emozionale più interessante, e che può provocare uno stato di incertezza e riflessione, deriva dalla constatazione di una discrepanza più o meno ampia tra quanto atteso e quanto

¹³ PELLERAY M. et alii, *Imparare a dirigere se stessi*, Roma, CNOS-FAP, 2013.

¹⁴ LORD R. G. - DIEFENDORFF J.M. - SCHMIDT A.M. - HALL R.J., *Self-Regulation at work*, *Annual Review of Psychology*, 2010, pp. 543-568.

constatato. È questo il feedback che viene spesso detto negativo. Va comunque ricordato come, soprattutto nell'ambito lavorativo, il feedback negativo può derivare da interventi, commenti o valutazioni di altri, soprattutto se superiori, e quindi si può parlare di feedback negativo esterno. Ma è interessante anche considerare il feedback interno positivo, quello che constata una congruenza tra quanto inteso e quanto realizzato, che porta a una soddisfazione per l'impegno speso e un rinforzo nella propria autostima. Naturalmente qualcosa di analogo può derivare da forme di feedback esterno positivo, soprattutto se derivante dal proprio datore di lavoro o da suoi controllori.

Tenendo conto del quadro sopra delineato emergono tre possibili cicli applicativi di assai diverso livello. Uno generale e riferibile all'intera vita lavorativa e allo sviluppo della propria identità professionale. Un livello intermedio che riguarda l'intero compito lavorativo in cui il soggetto è coinvolto, oppure un ciclo di attività abbastanza definito che entra a fare parte del compito lavorativo e ne costituisce una componente fondamentale. Infine, si può considerare un ciclo elementare, che fa riferimento all'applicazione di procedure standardizzate, routine di lavoro o cosiddetti scripts.

4. Elementi che caratterizzano un feedback

Per poter esaminare i vari elementi che caratterizzano un feedback è bene chiarire il ruolo fondamentale degli obiettivi da raggiungere nel proprio lavoro. Questi vanno inquadrati nell'intero ciclo lavorativo. È necessario cogliere il proprio ruolo all'interno del processo produttivo per poterne valutare compiutamente le esigenze operative. A monte del proprio lavoro e a valle di esso, come accanto a esso, sono normalmente presenti altri compiti e processi. Spesso al lavoratore arrivano semilavorati, che devono essere poi consegnati ad altri adeguatamente preparati in un sistema produttivo articolato e ben strutturato. Ne deriva una chiara responsabilità di ciascuno nel dare il proprio apporto alla qualità finale del prodotto. Non è il caso di evocare l'impostazione tayloristica, in quanto oggi si cerca di definire meglio i compiti di ciascuno e dei gruppi o team in modo da evitare forme ripetitive troppo meccanicistiche, facilmente sostituibili da robot e altri apparati digitali. Di qui la necessità di integrare opportunamente nell'intero percorso produttivo l'apporto di persone e di macchine e dell'interazione tra loro. L'analisi delle ricerche realizzate nei decenni passati ha indicato non solo gli elementi che caratterizzano il feedback, ma anche il loro ruolo nei processi lavorativi. In sintesi sono state evidenziate queste componenti: le fonti del feedback, il messaggio che esso contiene, il ricevente, il contesto nel quale è presente.

a) Le fonti del feedback

Alcuni studiosi¹⁵ ne hanno individuate cinque: l'organizzazione nella sua stessa struttura, il supervisore, i colleghi, l'informazione derivante dalla prestazione stessa, i pensieri e le emozioni dell'operatore. Tre di esse sembrano le principali: il feedback derivante dall'organizzazione e dal supervisore, quello prodotto dai colleghi e collaboratori, il processo lavorativo stesso nella sua attuazione. Anche se alcune ricerche hanno messo in luce come la più rilevante fonte sia proprio il lavoratore stesso e le informazioni che derivano dal risultato della sua opera; in generale, invece, si insiste sul ruolo del feedback esterno e si prendono in considerazione l'utilità/importanza dell'informazione, l'affidabilità e la credibilità della fonte, la frequenza del feedback, la relazione esistente tra il lavoratore e la fonte del feedback.

b) Il contenuto informativo del feedback

Quanto al contenuto stesso dell'informazione ricevuta si distingue tra informazione riferita alla prestazione osservata per approvarla o indicare come correggerla e informazione relativa a un singolo passo o a un percorso operativo più lungo e complesso. Tra le varie modalità adottate si indica: a voce o per iscritto e si distingue tra suggerimento e critica. In generale si osserva che le forme di feedback più efficaci sono quelle che aiutano e orientano lo sviluppo della competenza operativa del dipendente senza manifestare forme di giudizio negativo e di critica distruttiva.

c) Le caratteristiche del ricevente in feedback

Si è esplorato anche quale effetto ha un feedback sul destinatario: le sue attese, lo stile attributivo, l'autostima e l'autoefficacia, l'età e l'esperienza di lavoro, la stabilità emotiva, l'orientamento alla padronanza o alla approvazione altrui. Se, infatti, il soggetto si aspetta di aver fatto un buon lavoro e invece viene criticato, ciò induce reazioni diverse a seconda di altre disposizioni interne: se è sicuro di sé e convinto della sua abilità può attribuire la critica a malanimo o cattiveria; se, invece, è in via di apprendimento nel lavoro facilmente attribuirà il giudizio alla sua poca competenza. Così diventa cruciale l'accettazione da parte del ricevente di quanto gli comunica il feedback e il suo giudizio in merito. Questo è influenzato evidentemente dalle sue disposizioni interne e dalla perce-

¹⁵ KAHMANN K. - R.H. MULDER, *Feedback in Organizations. A Review of Feedback literature and a Framework for Future Research*. Research Report n. 6. Institute for Educational Science, Universität Regensburg, 2011.

zione che egli ha delle sue competenze, in particolare se egli ne sopravvaluta o sottovaluta il loro reale livello.

d) Variabili di contesto

Appare rilevante quanto al contesto organizzativo la presenza di una tradizione, di una cultura relativa al feedback e al suo valore da parte dell'organizzazione e gli affetti che la sua utilizzazione hanno sulla carriera lavorativa. Tuttavia oggi, dopo gli effetti della pandemia, sembra diventare cruciale se il lavoro si svolge in presenza o a distanza, in forma mista o ibrida e con quali modalità attuative.

5. Gli effetti del feedback e il suo ruolo nel mondo del lavoro

Abbiamo già osservato come la crescita di ogni persona fin dalla nascita sia legata a due fondamentali processi interattivi. Le reazioni del contesto ai nostri comportamenti, in particolare delle persone a cui siamo legati affettivamente; l'osservazione dei comportamenti altrui nelle varie circostanze di vita. Gran parte dei comportamenti sociali e produttivi si apprendono interiorizzando i comportamenti di persone più competenti di noi. Inizialmente questi sono indotti dalle persone con cui conviviamo e che per noi sono significative, poi da quanti entrano nella nostra vita sociale e ne costituiscono il riferimento privilegiato; nell'adolescenza il gruppo di amici con cui si passa gran parte del tempo. Per farci accettare dagli altri spesso cerchiamo di comportarci come essi si aspettano o desiderano. Persino l'autostima dipende in gran parte dai giudizi che più o meno esplicitamente gli altri esprimono su di noi. Sperimentando poi diversi contesti sociali, come la famiglia e la parentela, la scuola, gli amici, ecc. adattiamo i nostri comportamenti e il nostro linguaggio ogni volta alle attese e alle reazioni di tali contesti.

Il mondo del lavoro in generale e quello specifico di una organizzazione imprenditoriale svolge un'analogia influenza sul nostro comportamento e la nostra maniera di agire e di interagire, portando talvolta a una doppia modalità di vivere, parlare, operare: uno dentro l'organizzazione lavorativa, l'altra fuori di essa. Quasi una doppia vita, soprattutto quando tra i due contesti c'è una stridente diversità. D'altra parte ciascuno di noi nel tempo appartiene a più di un contesto sociale, tra cui in particolare quello familiare, quello formativo e quello lavorativo. Amartya Sen ha insistito particolarmente sull'importanza di prendere in considerazione le nostre affiliazioni plurime anche nella prospettiva

di convergenze o di conflittualità. Si tratta di appartenenze, egli afferma, che portano in qualche modo a «[...] molteplici identità, ciascuna delle quali può dar luogo a vincoli morali e istanze che possono completare significativamente o essere in seria contraddizione con altri vincoli morali e altre istanze emergenti da identità diverse».¹⁶ Molte ricerche confermano queste ultime osservazioni per quanto riguarda molte competenze acquisite nei contesti scolastici e di Formazione Professionale e il loro trasferimento in un contesto lavorativo vero e proprio. Già Bernard Rey, considerando una competenza come sviluppata e legata a un contesto particolare, segnalava la difficoltà di trasferirla ad altri contesti.¹⁷ Tale difficoltà è stata oggetto di studi e ricerche nel corso degli anni, in particolare dirette a verificare la possibilità di trasferire le cosiddette *soft skills* dall'ambito dei processi formativi a quello dei processi operativi. Nel 2018 una rassegna critica ha analizzato le indagini sistematiche disponibili fino ad allora, mettendo in evidenza come, nonostante i forti investimenti spesi dalle organizzazioni imprenditoriali per la formazione in questo ambito, si siano riscontrati ripetuti insuccessi nei riguardi di un loro effettivo trasferimento nel contesto lavorativo¹⁸. Tutto ciò richiama la considerazione della forza delle realtà sia fisica, sia sociale nel dar forma ai nostri pensieri, alle nostre emozioni, alle nostre azioni, alle nostre interpretazioni. Molte nostre attese, aspirazioni, sogni e progetti naufragano miseramente se non tengono conto attentamente delle condizioni reali nella quali operiamo. La forza del contesto lavorativo, della sua cultura operativa e delle forme di feedback che lo caratterizza, fa sì che anche al passaggio da una organizzazione all'altra occorre sapersi adattare a tale nuovo contesto, altrimenti si rimane in gran parte fuori gioco.

Quali effetti possono avere in un dipendente, sul piano cognitivo, affettivo, motivazionale e comportamentale, le varie forme di feedback che ne sollecitano una risposta? Sul piano cognitivo il feedback interno costituisce una forma di valutazione della propria prestazione in riferimento all'obiettivo da raggiungere e a uno standard interno di riferimento. Ciò avviene sulla base del desiderio di minimizzare la possibile discrepanza tra il proprio comportamento e lo standard. Quando si constata di aver raggiunto lo standard, tale valutazione positiva porta a proseguire nell'attività con continuità e soddisfazione. Se, invece, si rileva una discrepanza le reazioni possono essere duplici: moltiplicare gli sforzi oppure ridurre la qualità dello standard. Sia nell'un caso, sia nell'altro si cerca di attribuire le cause di ciò alla propria competenza o incompetenza, oppure a

¹⁶ SEN A., *Globalizzazione e libertà*, Milano, Mondadori, 2003, p. 37.

¹⁷ REY B., *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF, 1996.

¹⁸ BOTKE J.A. et alii, Work factors influencing the transfer stages of soft skills training. A literature review, *Educational Research Review*, 2018, 24, pp. 130-147.

cause esterne come fortuna e sfortuna. Nel caso che il feedback derivi da una fonte esterna entrano in giochi molteplici effetti, tra i quali il possibile rifiuto del giudizio. I più insidiosi effetti si hanno sul piano affettivo e motivazionale, in quanto vanno a toccare l'autostima e l'auto-efficacia del lavoratore. Le conseguenze si hanno sul piano dell'impegno e della continuità nel portare a termine il proprio compito. Tuttavia, ha un rilievo del tutto particolare nel caso di un feedback esterno o dei colleghi o del supervisore la qualità delle relazioni sviluppate; così il feedback può essere interpretato come un aiuto o una fonte di apprendimento, oppure una critica e financo una forma di ostracismo. Nel primo caso il comportamento operativo tende a migliorare, nel secondo si sviluppano forme di rifiuto e di passività. Tutto ciò rinforza la necessità che un'organizzazione sviluppi una buona cultura del feedback.

6. Un ambiente lavorativo segnato da una cultura del feedback

Gran parte del sostegno al comportamento lavorativo produttivo e all'apprendimento sul posto di lavoro sembra dunque derivare da una buona cultura del feedback adottata dall'organizzazione e messa in opera con continuità da parte della stessa, dei supervisori al lavoro e dei colleghi dei dipendenti. Vengono considerate varie suggestioni derivanti da numerose ricerche. London e Smither¹⁹ hanno esaminato la dinamica di interazione tra l'orientamento al feedback del singolo e la cultura del feedback propria dell'organizzazione ed hanno considerato tre categorie di pratiche: quelle che migliorano la qualità del feedback, quelle riferite al supporto che deriva dal suo utilizzo, quelle che ne sviluppano l'importanza. In generale si mette in luce la centralità della formazione del personale direttivo e dei supervisori del lavoro, in particolare nei riguardi delle forme di feedback utili, degli standard di competenza richiesti in vista degli obiettivi produttivi, delle modalità di *coaching* del personale ai fini di una migliore valorizzazione del feedback. La cultura del feedback implica poi che si sviluppi una percezione adeguata del feedback ai vari livelli: quello comportamentale, quello della sua qualità, quello del supporto personale, quello cognitivo. D'altra parte occorre anche distinguere tra feedback formale e informale, il primo viene messo in atto da parte dei supervisori, il secondo da parte dei colleghi di lavoro. Tutti

¹⁹ LONDON M. - J.W. SMITHER, Feedback orientation, feedback culture, and the longitudinal performance management process, *Human Resource Management Review*, 2002. 12(1), pp. 81-100.

aspetti che vanno accuratamente integrati e coordinati per costituire una buona cultura del feedback organizzativo.

Il quadro di riferimento ha un diverso senso e prospettiva a seconda dei livelli di esperienza e competenza dei lavoratori. Un apprendista deve essere accolto in modo da sviluppare un percorso di formazione assai impegnativo, sia sul piano della comprensione dell'organizzazione stessa, sia dei suoi caratteri peculiari. Abbiamo spesso evocato l'influsso del contesto nell'esplicazione e nello sviluppo delle proprie competenze, in questo caso il feedback è continuo nel senso che l'apprendista deve essere seguito da vicino e guidato accuratamente nel suo procedere. All'opposto un dipendente anziano, ormai ricco di esperienza e buon conoscitore del contesto lavorativo e delle sue pratiche può collaborare egregiamente nella messa in atto della cultura del feedback dell'organizzazione. Tra questi due estremi si pongono le varie situazioni e le modalità di attuazione pratica della cultura propria dell'organizzazione. Da questo punto di vista l'organizzazione stessa diventa così un ambiente di apprendimento e sviluppo professionale articolato e personalizzato a seconda dei bisogni di ciascuno. specularmente si richiede che ciascun membro dell'organizzazione abbia sviluppato o sviluppi una buona capacità di controllo di sé sia dal punto di vista dell'autodeterminazione, sia da quello auto-regolativo. Anche perché, a differenza di un ambiente specificatamente dedicato alla formazione, tutto questo si svolge a livelli di grande informalità in merito a tempi, a forme di rapporto, a intreccio delle varie interazioni.

Di che cosa parliamo quando parliamo di Non Cognitive Skills?

LUISA RIBOLZI¹

Il miglioramento delle condizioni in tutto il mondo non dipende in maniera essenziale dalla conoscenza scientifica, ma dalla realizzazione delle tradizioni e degli ideali umani (A. Einstein, 1952, cit. in AA.VV., 1998, p. X)

Il capitale umano e il concetto di competenza

Nel discorso attuale sull'educazione, accanto al consolidato discorso sulle competenze cognitive (per un approccio sintetico si vedano Viteritti, 2005; Benadusi, Molina, 2018), che vengono misurate in modo standardizzato ormai da più di trent'anni in programmi internazionali di test su larga scala come PISA, PIAAC, TIMMS, si va affermando il concetto di *competenze non cognitive*, definite in vari modi, tra cui prevalgono *character skills*, utilizzato da Heckman, un economista che ne ha approfondito fra i primi la natura e gli effetti, e *competenze socio emotive*, utilizzato dall'OCSE. Originariamente legato alla spendibilità della formazione sul mercato del lavoro, il concetto è diventato multidisciplinare e comporta una maggiore riflessività sull'essere umano e una maggiore attenzione per il "bambino intero", al di là degli esiti cognitivi, nei programmi educativi. La rinnovata importanza della persona è legata a fattori strutturali e culturali, e il potenziamento individuale avviene attraverso l'accumulo di tipi diversi di competenze, in luoghi e con attori diversi - famiglia, scuola e comunità - che collaborano per accrescere le opportunità e promuovere le *capabilities* individuali, che a loro volta promuoveranno lo sviluppo sociale. Si sono raffinati i concetti di conoscenze, abilità e competenze, e all'interno di questo più vasto approccio si è discussa la distinzione fra competenze cognitive (o intellettuali) e non cognitive (o socio-emozionali) per capire che cosa sono, come si possono misurare e quali sono le determinanti del benessere². Le competenze socioemotive sono però difficili da definire e quindi da misurare, anche se una misurazione affidabile servirebbe per avere delle informazioni sulla loro distribuzione e

¹ Responsabile educazione – Fondazione Sussidiarietà.

² Ad esempio Heckman, Stixrud, and Urzúa (2006), Heckman and Kautz (2012), Borghans et al. (2014).

sullo sviluppo a livello individuale e aggregato, per determinare la validità del processo di insegnamento/apprendimento e verificare la funzione predittiva dei diversi livelli di competenza. Questo comporta due importanti operazioni teoriche preliminari, la definizione dei diversi tipi di “competenza” e l’individuazione delle competenze chiave. In un momento successivo, si indagherà sulle modalità di acquisizione, e sui fattori che la facilitano.

I primi studi e le ricerche internazionali

I primi studi sul capitale umano avevano una visione unidimensionale delle competenze, che in estrema sintesi coincidevano con le capacità cognitive, considerate predittive del successo sia scolastico che lavorativo, ed esaminavano la redditività della scolarizzazione sul mercato del lavoro, monetizzando i benefici delle competenze individuali. Si sono poi prese in considerazione prima le competenze trasversali, o soft skills, poi le competenze non cognitive (NCS) sia per l’impatto che hanno sulle competenze cognitive, anche cumulandosi con altri fattori, sia per il loro influsso diretto, per esempio la relazione fra la motivazione o la coscienziosità e il reddito.

Un contributo innovativo è venuto da Sennett (1972), che descrive i cambiamenti “vividi e concreti” del mondo del lavoro, collegando le teorie sociali con l’esperienza dei soggetti che ha studiato, anche se in un campione molto piccolo. Egli si è concentrato non sulla globalizzazione dei mercati e dei consumi, ma sulla trasformazione nell’organizzazione e sulla natura stessa del lavoro e sulle conseguenze di queste nuove forme sui singoli. Sennett si chiede come le persone possono costruire senso e identità e creare e mantenere relazioni durature di fiducia in una situazione di crescita dell’incertezza e del rischio, in un mondo del lavoro che auspica il cambiamento e condanna ogni routine. Al momento attuale, gli *economisti dello sviluppo* studiano la molteplicità delle competenze che diversificano le persone e contribuiscono allo sviluppo individuale e sociale, sia in termini di benefici monetari che non monetari, come la felicità, la soddisfazione per la vita, le condizioni di salute, la partecipazione politica e civile. Le loro ricerche mostrano il ruolo fondamentale della famiglia, della cultura e delle istituzioni nel formare le competenze, e danno indicazioni per misurarle, considerando esplicitamente non solo il ruolo degli attori, ma anche quello delle scelte personali, sul modo in cui si formano e si utilizzano.

Un approccio particolarmente utile allo studio delle NCS è quello *comparativo*, che utilizza fonti statistiche, esiti di test che misurano le prestazioni, e studi sulle determinanti sociali della riuscita e il rapporto tra formazione e occupazione, come le teorie del capitale umano. La comparazione è importan-

te perché differenti norme culturali assegnano un valore diverso alle NCS: ad esempio, i tratti di personalità legati al genere sono apprezzati in modo diverso a seconda delle culture di riferimento, che creano stereotipi della mascolinità/femminilità presenti nei bambini già all'età di cinque anni. Una competenza è più di una conoscenza o di un'abilità, e implica la capacità di far fronte a domande complesse in un contesto dato, mobilitando risorse psicosociali (tra cui capacità e atteggiamenti): per esempio, saper comunicare in modo efficace è una competenza che coinvolge la conoscenza di una lingua, l'utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT), la capacità di relazionarsi con coloro con cui si vuole comunicare. La costruzione di una competenza è dunque un atto ideologico e politico, oltre che tecnico, dal momento che indica una particolare concezione di "vita buona", che potrebbe essere diversa in un altro ambito sociale o culturale, così che definire le competenze significa fare riferimento ai fini ultimi dell'educazione.

Le organizzazioni internazionali, spinte dalle esigenze della globalizzazione, hanno da tempo affrontato la nozione di competenza: il Parlamento europeo ha definito otto competenze chiave nella *Raccomandazione* del 18 dicembre 2006³, rinnovata nel 2017, che individua nella struttura delle competenze tre dimensioni: *cognitiva*, l'insieme delle conoscenze; *affettivo-motivazionale*, gli atteggiamenti nei confronti delle situazioni e dei problemi con cui ci si confronta; *meta cognitiva*, la capacità di riflettere sulle strategie e le abilità che entrano in gioco quando ci si confronta con la realtà. L'interesse risale però a metà degli anni Ottanta, allo scopo di identificare le competenze utili per una buona qualità della vita e per una società ben funzionante. Ne è emerso che sono molte, e cambiano a seconda delle situazioni e nel corso della vita, per cui i programmi di valutazione, inclusi i test di larga scala promossi dall'OCSE (Peschar, 1997, 2004) hanno incominciato a cercare degli *indicatori* focalizzati su competenze di natura più cross curricolare, definite *competenze chiave*. All'inizio degli Anni '90⁴, il progetto OCSE INES si proponeva di capire quali competenze servono ai giovani per vivere pienamente nella società, e in che misura le possiedono, e ne individua quattro: i valori di cittadinanza, le capacità di *problem solving*, la comunicazione e la concezione di sé, intesa come capacità di conoscersi e giudicare le proprie competenze e motivazioni, e come capacità di perseveranza.

Il tema viene ripreso dal progetto DeSeCo (*Definition and selection of competencies*), lanciato nel 1997, il cui rapporto finale individuava nove competenze

³ PARLAMENTO EUROPEO, Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, L394/10, 30.12.2006.

⁴ Si vedano i lavori di Peschar (1997, 2004).

essenziali raggruppate in tre categorie, perché non funzionano isolatamente, ma solo per aggregati: agire in modo autonomo, servirsi di strumenti in maniera interattiva e funzionare in gruppi socialmente eterogenei. Rychen e Salganik (2003) indicano anche quattro caratteristiche utili per identificare le competenze chiave in un contesto internazionale:

- sono *multifunzionali*, nel senso che servono per far fronte a una molteplicità di richieste e per risolvere problemi di diverso tipo nella vita quotidiana, professionale e sociale;
- sono *trasversali*, cioè occupano settori diversi dell'esperienza: per esempio, sono fondamentali per la partecipazione nella scuola e sul lavoro, ma anche in politica e nelle relazioni interpersonali, comprese quelle familiari;
- fanno *riferimento ad un livello superiore di complessità intellettuale*, per esempio il pensiero critico e analitico;
- sono *multidimensionali*: riconoscono e analizzano modelli di comportamento, identificando le analogie, distinguono fra situazioni importanti e non importanti, consentono di scegliere fra diverse alternative per conseguire uno scopo, sviluppano la fiducia e la dimensione cooperativa, attribuiscono un senso agli avvenimenti.

In base a questi criteri, sono da considerare competenze chiave il pensiero riflessivo e critico, le capacità digitali, la capacità di lavorare in gruppi eterogenei, l'orientamento ad apprendere, la comunicazione, l'applicazione del pensiero matematico, la capacità di risolvere problemi. Le differenti definizioni (competenze trasferibili, competenze generali, competenze comuni, competenze chiave...) "indicano, in linea di massima, le competenze richieste per trovare un lavoro ed essere cittadini responsabili, e sono importanti per gli studenti indipendentemente da quello che studiano" (Fallows, Steven, 2000). La differente aggettivazione sottolinea aspetti parzialmente diversi, ma riferiti ad una medesima realtà.

Definire e valutare le competenze non cognitive è importante perché le ricerche suggeriscono che alcuni *dispositional traits* degli studenti, come l'orientamento allo scopo, la motivazione, le strategie e gli stili di apprendimento, in particolare i cosiddetti "Big Five"⁵, influenzano la riuscita e sono predittori affidabili del successo a scuola e poi nel lavoro. È importante verificare questa relazione, per capire se si tratta di un nesso causale, di una correlazione, o della dipendenza da una causa comune, ma per misurare dei fattori che non sono direttamente osservabili è necessario trovare degli indicatori.

In riferimento specifico al lavoro, più o meno negli stessi anni, in Inghilterra si sono descritti quattro modi di concettualizzare le competenze chiave, in un

⁵ Si vedano ad esempio Higgins et al. (2007), Nguyen et al. (2005), Wolfe e Johnson, 1995.

approccio meno statico e più dinamico e trasversale a più campi (pedagogico, organizzativo, istituzionale):

- *meta competenze* o *competenze meta cognitive*, cioè le competenze che entrano in gioco nell'imparare e nel risolvere i problemi. Sono fondamentali per mettere le persone in grado di far fronte al cambiamento;
- *competenze di base*, cioè le conoscenze e le capacità fondamentali per ogni altro apprendimento. Quelle tradizionali sono leggere, scrivere e far di conto, a cui si aggiungono le competenze personali e sociali e le nozioni di informatica;
- *competenza olistica*, capacità di integrazione di competenze tecniche, metodologiche, sociali e comportamentali;
- *competenze incluse nei processi organizzativi*, che comportano integrazione fra competenze personali, infrastruttura tecnica, ruoli nel sistema organizzativo sociale.

L'Unione Europea ha cercato di definire le competenze chiave per l'educazione e la Formazione Professionale, e gli indicatori che si possono usare per controllarle e misurarne la progressiva acquisizione (Deakin, Crick, 2008). Il rapporto *Prepared for life* (Peschar, 1997) sostiene che queste competenze si possono misurare e sviluppare, e Weinert (2001) sviluppa il concetto di *meta-competenze*, definendole "strutture endogene che sono preconditione per le prestazioni e la regolazione del comportamento". Per analogia, possiamo ricordare il concetto di *metaconoscenza* (Imparare a imparare) formulato nel "Rapporto Delors" del 1997. Le conoscenze meta cognitive sono idee generali sull'apprendimento, il sapere e l'intelligenza, che influenzano le strategie di apprendimento delle persone, agendo in particolare sulle motivazioni. Secondo alcuni, non sono modificabili, perché si generano in famiglia nei primissimi anni di vita o sono addirittura innate; secondo altri è possibile accrescerle con l'educazione, facendo sviluppare e crescere negli studenti le disposizioni mentali e le competenze cross curricolari, che sono sistemi funzionali generalizzati per far fronte ai compiti strategici della vita, a livello personale e di comunità.

Dopo alcuni anni in cui l'interesse si è concentrato quasi esclusivamente sulle competenze cognitive, l'OCSE sta conducendo uno studio sulle competenze socio emotive (<https://www.oecd.org/education/ceri/social-emotional-skills-study/about/>) che esamina la presenza di 19 competenze sociali ed emotive in studenti di 10 e di 15 anni in 11 Paesi, basandosi su tre fonti di informazione: l'autovalutazione degli studenti e la valutazione dei genitori e degli insegnanti, combinando e comparando la validità delle scale di giudizio delle diverse fonti di informazione. Si è rilevato che le tre fonti, sostanzialmente, coincidono.

Generare e promuovere le competenze non cognitive

Molta parte dell'interesse verso le competenze non cognitive è legato alla funzione che avrebbero nel prevenire l'insuccesso scolastico e le disuguaglianze sociali (Adler, 2016). Le lacune nelle competenze si formano in famiglia nei primi anni di vita, si sviluppano nella scuola per i noti motivi socioeconomici, etnici e di genere, e producono effetti cumulativi duraturi (Carneiro, Heckman, 2003; 2005): per questo, le politiche di riduzione del divario scolastico, incluse quelle di miglioramento della qualità delle scuole, sono insufficienti, perché i soli aiuti economici non bastano e per di più i costi degli interventi *remedial* o compensatori sono molto maggiori ed hanno effetti più limitati rispetto a quelli precoci. La scuola ha precise responsabilità nell'intervenire per impedire che le scarse abilità acquisite nei primi anni di vita portino da adulti ad esiti educativi ed economici indesiderabili, originando pesanti conseguenze negative.

La prima condizione per un intervento efficace è la conoscenza, su cui hanno lavorato molti ricercatori. Una ricerca su bambini di 11 anni in diversi Paesi europei (Carneiro, Crawford, Goodman) riporta una serie di interessanti indicatori per osservare e misurare le competenze sociali, partendo dalla considerazione dell'importanza *dal punto di vista dell'economia* di favorire l'acquisizione di competenze non solo cognitive, ma anche sociali fin dall'infanzia, per formare individui pro sociali. La ricerca conferma l'ipotesi che le competenze non cognitive sono più plasmabili negli anni dell'infanzia, sono determinanti per la riuscita a scuola e l'accesso all'impiego e sono predittive della probabilità di incorrere in comportamenti a rischio. Se è vero che *the sooner, the better*, un'azione sulle competenze non cognitive durante l'adolescenza ha mostrato di avere un impatto significativo e duraturo sul successo, anche se gli effetti variano tra le persone e i gruppi sociali, così che programmi specifici di potenziamento sono un'opzione politica importante, che può avere effetto anche sulle competenze accademiche degli adolescenti.

I tratti di personalità importanti per la riuscita scolastica o per il lavoro non hanno una natura intellettuale o analitica, danno forma al comportamento delle persone ed influenzano una vasta gamma di esiti, sia in modo diretto che indirettamente grazie all'influenza su altre caratteristiche, come lo sviluppo di capacità cognitive, dal momento che ad esempio c'è una relazione fra la tenacia o il metodo nello studio e i voti o i punteggi nei test e quindi la probabilità di ottenere un titolo di studio; la perseveranza, la motivazione, l'autocontrollo e altri aspetti della coscienziosità (Kautz et al. 2014; Wehner et al., 2016) giocano un ruolo importante nel capovolgere o limitare i ritardi e le carenze dello sviluppo cognitivo e della riuscita scolastica e incidono su esiti non cognitivi, come la formazione di una famiglia, la salute, la partecipazione e il senso civico, la probabilità di comportamenti a rischio.

La scuola dell'infanzia deve adottare un modello *centrato sul bambino*, tenendo conto delle competenze individuali sviluppate prima e parallelamente all'ingresso a scuola (è emerso chiaramente che gran parte di quello che i ragazzi imparano non viene insegnato a scuola in modo esplicito, ma viene appreso altrove, in modo informale o non formale), mediate dalle caratteristiche personali, per porre le basi di un buon inserimento nella scuola: se sviluppare nei bambini di 3-6 anni competenze pre letterarie, o una matematica di qualità li aiuta ad apprendere a scuola, analogamente è importante potenziare programmi di sviluppo socio emotivo. Un bambino attento, disciplinato, che si relaziona in modo positivo con gli adulti e con i compagni può trarre più vantaggio dalle opportunità di apprendimento che la scuola gli fornisce, imparando più facilmente a leggere, scrivere e far di conto. Si genera un processo sequenziale fra caratteristiche all'ingresso nella scuola e apprendimenti successivi che esercita i suoi effetti fino all'età adulta.

Da ultimo, tra i fattori che influenzano nel corso della vita le performance accademiche va tenuta presente l'"autostima di base", *core self-evaluations*: ricerche sugli studenti universitari hanno mostrato che gli studenti che si percepiscono come competenti, capaci e meritevoli di successo, cioè che hanno un'autovalutazione positiva, ottengono risultati migliori (Debicki et al., 2016). Conta molto l'effetto di mediazione dell'*orientamento allo scopo*, distinto fra orientamento all'apprendimento, caratteristico di persone che hanno un desiderio intrinseco di migliorare la loro competenza, che ha un impatto significativo sulla qualità dell'apprendimento e *orientamento alla prestazione*, tutto concentrato sul risultato finale: i ragazzi spinti dall'orientamento alla prestazione possono adottare un *performance approach*, quando tendono a mettersi alla prova e a fare meglio degli altri e un *performance avoidance*, quando invece tendono ad evitare le prove per non sfigurare (Dweck, 2000).

I programmi di insegnamento e di valutazione

I programmi di insegnamento/apprendimento basati sulle competenze (CBL, *competence based learning*) richiedono innanzitutto di stabilire quali sono le competenze necessarie nel mondo contemporaneo, per poi sviluppare le competenze generali o trasversali che servono agli studenti per applicare le conoscenze in contesti complessi, per sviluppare la loro autonomia e la capacità di imparare ad apprendere:

- *competenze strumentali*, che funzionano come mezzi per un fine. Richiedono una combinazione di abilità manuali e capacità cognitive di cui c'è bisogno per la competenza professionale. Includono la capacità di

maneggiare le idee e l'ambiente e di costruire manufatti, l'abilità fisica, la comprensione cognitiva e linguistica;

- *competenze interpersonali*, che richiedono capacità personali e relazionali. Comprendono la capacità di esprimere adeguatamente i propri sentimenti ed emozioni e di accettare quelli degli altri, rendendo possibile lavorare insieme per un obiettivo comune. Le competenze interpersonali consentono di agire con generosità e comprensione, partendo dalla conoscenza di se stessi, riconoscendo e interpretando i propri e gli altrui sentimenti ed emozioni, per ottenere interazione sociale e collaborazione.
- *Competenze sistemiche*, che richiedono capacità e abilità in relazione ad un intero sistema. Comprendono una combinazione di immaginazione, sensibilità e abilità, per capire in che modo le parti di un sistema entrano in relazione e sono collegate. È necessario saper progettare dei cambiamenti per introdurre dei miglioramenti nel sistema, ma anche saper progettare sistemi nuovi. Queste competenze vengono costruite sulle competenze strumentali e interpersonali preesistenti.

Le competenze chiave fondamentali in questi programmi sono spesso accostate alle competenze di cittadinanza, o identificate con i "valori civici". A parte il rischio di una 'retorica della cittadinanza' (Losito, 2014), questa identificazione finisce con il coinvolgere solo gli insegnanti le cui materie sono più vicine ai temi presenti in essa, perdendo il suo carattere trasversale, anche se le competenze chiave più direttamente 'sociali', legate alla dimensione relazionale, come capacità di comunicare, spirito di iniziativa, autonomia, capacità di identificare e risolvere i conflitti, sono vicine alle competenze di cittadinanza. Nel CBL è fondamentale la *valutazione*, che definisce che cosa si intende valutare e come si intende farlo, e poi misura il successo dei programmi accertando se le competenze oggetto di progettazione siano o no state trasmesse. Le competenze di cittadinanza, pur molto studiate, sono raramente oggetto di attività di monitoraggio, valutazione e autovalutazione⁶: l'*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) ha realizzato una serie di indagini, la prima nel 1972, denominate ICCS, *International Civic and Citizenship Study*, ripetute nel

⁶ David Campbell ha analizzato i valori di cittadinanza in nove tipi di scuola (cattoliche, protestanti,...) per esaminare in che modo si formano i valori personali e pubblici, ipotizzando una relazione fra questo processo e l'orientamento valoriale delle scuole, e fra la scuole e la formazione della sensibilità morale. Dalle ricerche emerge che non c'è attenzione specifica su questo punto ma nelle scuole cattoliche c'è una migliore preparazione alla partecipazione democratica e anche migliori apprendimenti (Campbell, Putnam, 2010).

2009 e nel 2016⁷, che ricavano informazioni dettagliate sulla conoscenza delle istituzioni politiche e sociali, sul giudizio sulle istituzioni e sugli atteggiamenti legati alla vita sociale e civica, come gli atteggiamenti nei confronti delle differenze etniche e di genere. Gli studenti italiani hanno punteggi superiori alla media per le conoscenze che possono essere acquisite nell'extrascuola, in famiglia o nei mezzi di comunicazione, inclusa la rete, confermando che la scuola non è responsabile da sola dell'educazione civica, ma deve collaborare con le altre istituzioni, a partire dalla famiglia.

Un'ipotesi sviluppata per le università, che potrebbe essere utilmente adattata alle scuole, individua tre livelli di competenze: *basico*, riferito alle *conoscenze* che uno studente deve avere per sviluppare competenze di livello superiore, partendo dalla consapevolezza del punto già raggiunto; *intermedio*, che riguarda la capacità di applicare le conoscenze acquisite; *avanzato*, che comporta l'*autonomia*, cioè la capacità di utilizzare nella vita quotidiana quello che si è imparato. È il punto di arrivo della formazione, in quanto "padroneggiare una competenza significa combinare i diversi elementi (conoscenze, tecniche, atteggiamenti, valori) in una situazione data, per affrontarla con successo"⁸. I programmi CBL sono spesso accusati di enfatizzare il rapporto con il lavoro (l'ambito in cui nasce l'approccio per competenze), trascurando o abbandonando l'educazione "umanistica", mentre i valori umanistici dovrebbero essere integrati nel concetto di competenza, ma questa accusa è infondata: la conoscenza applicata è innanzitutto "conoscenza", e richiede una buona formazione concettuale e la padronanza di conoscenze e contenuti⁹, come aveva già sottolineato il rapporto Delors sui "quattro pilastri dell'educazione": imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a vivere e imparare ad essere.

L'organizzazione e il ruolo degli insegnanti

Ci sono delle condizioni relative all'organizzazione e agli operatori che condizionano la riuscita dei programmi CBL. Ne sono stati indicati almeno quattro:

- La scuola opera come una *learning organization* centrata sullo studente, con una cultura che incoraggia la disponibilità ad apprendere, a cam-

⁷ La prossima è prevista per il 2022. Collaborano con lo IEA l'Australian Council for Educational Research (ACER), il Laboratorio di Pedagogia Sperimentale (LPS) di Roma Tre e la LUMSA, oltre all'INVALSI.

⁸ *Ibidem*, p. 55.

⁹ Scrive Nicoli (2015): "La didattica per competenze non viene concepita come un'alternativa alle conoscenze canoniche, perché, se è vero che senza una loro mobilitazione competente rimangono inerti, è anche vero che senza il sapere la competenza è vuota".

biare gli schemi mentali, tollerante verso gli errori, tesa a soddisfare i bisogni dello studente e a fornirgli continui riscontri;

- lo staff lavora come gruppo e valorizza la cooperazione
- i responsabili guidano e valorizzano le persone
- l'organizzazione si basa su di un coinvolgimento etico e sociale, con uno spirito di servizio e il desiderio di aiutare i più svantaggiati.

Per *learning organization* si intende "un'organizzazione che facilita l'apprendimento in *tutti* i suoi membri e si modifica continuamente [...] in base alla convinzione che gli individui sono pronti e desiderosi di partecipare ad un apprendimento auto diretto, e di cambiare di conseguenza" (Pedler, Burgoyne, Boydell, 1991). Ancora più specifico il concetto di *learning society*, così descritta dall'ESRC (Economic and Social Research Council): "la *learning society* è una società in cui *tutti i cittadini* dispongono di un'educazione generale di alta qualità, di un'adeguata Formazione Professionale e di un lavoro dignitoso, partecipando per tutta la vita a forme di educazione e addestramento. Una *learning society* unisce eccellenza ed equità, dando ai suoi cittadini conoscenze, comprensione e competenze per garantire la prosperità economica propria e del Paese. Il termine è attraente perché contiene una promessa non solo di sviluppo economico ma di rigenerazione della sfera pubblica. Grazie alla formazione permanente, i cittadini sono in grado di impegnarsi in un dialogo critico e in un'azione di crescita della qualità della vita per tutti, assicurando sia l'integrazione che il successo economico" (ESRC, 1994).

Quanto agli insegnanti, ci si chiede se un insegnante, così come deve sapere la matematica o la geografia, per sviluppare nei suoi alunni le NCS deve a sua volta possederle, o quantomeno considerarle importanti: ma nella formazione iniziale e in servizio dei docenti questo tema è praticamente assente, anche se di fatto gli insegnanti tengono presenti nel valutare gli studenti anche i loro tratti di carattere. Edgar Morin, in una intervista di qualche anno fa, asseriva che "l'insegnante è un mediatore che aiuta ciascuno a comprendersi, a conoscersi[...] Il compito della scuola è aiutare ad imparare a vivere. Certi insegnamenti non fanno parte delle discipline, ma permettono di integrarle. Che cos'è essere umani? [...] Essere umani è senz'altro essere un individuo, ma un individuo che fa parte di una società e di cui anche la società fa parte. Da quando si nasce ci viene inculcato infatti il linguaggio, la cultura, quel che si deve fare, non fare, eccetera. Secondo me, conoscere la nostra natura umana è dunque essenziale. E questo passa per forza attraverso l'insegnamento dell'incertezza[...] essere specialista di tutto è essere specialista di niente, ma anche il contrario: se si ha un'informazione completa, ma si è incapaci di collocarla nel suo contesto, frammentato attraverso le discipline, si arriverà per forza ad un'informazione senza interesse."

Parlare del ruolo degli insegnanti ha comunque senso se si ritiene che le NCS siano in qualche misura *malleabili* dopo l'infanzia. Per chi le considera essenzialmente *tratti di personalità*, prevale un orientamento innatista, che le considera date e non modificabili; per chi invece sottolinea la dimensione della *competenza*, esse possono essere acquisite, lungo due assi di variabili che si incrociano: *l'agenzia* (famiglia, scuola, amici, media...) e il *tempo* (prima infanzia, adolescenza, tutta la vita...). Anche considerando un basso livello di malleabilità per opera della scuola, è doveroso individuare delle politiche di promozione, sia per accrescere le NCS già esistenti, sia per dotarne i ragazzi che ne sono privi, e sono così penalizzati¹⁰. La maggior parte dei docenti, che già non conosce o non utilizza le tecniche di valutazione delle conoscenze, come i test a risposta multipla, e tantomeno quelle, più complesse, di valutazione degli atteggiamenti e dei valori (osservazione, autovalutazione, scale di atteggiamento) e del comportamento competente (capacità di svolgere un compito, di scrivere un testo, di analizzare, sintetizzare, paragonare, prendere decisioni...), si trova in difficoltà nell'individuare il livello complessivo a cui ogni ragazzo è pervenuto, e non riesce a trasformare la valutazione sommativa in formativa.

Nella scuola, soprattutto negli indirizzi tecnici e professionali, la prevalenza della conoscenza e delle "competenze per l'impiegabilità" lascia ai margini chi ha difficoltà di apprendimento, o anche solo gli *slow learner* e crea una tensione fra "umanisti" e "utilitaristi" che rischia di tradursi in spaccatura fra "buoni" e "cattivi", in cui gli utilitaristi "cattivi" respingono i più deboli (si veda che cosa è successo nella fase di scarsità di posti nelle terapie intensive durante la pandemia) e identificano categorie di "gente di scarso valore" che può essere abbandonata a se stessa (rinchiusi in casa, istituzionalizzati, destinati a lavori di enclava, relegati a mansioni dequalificate), anche se fortunatamente non più realmente soppressa. Gli umanisti "buoni" invece si prendono cura dei deboli, li incoraggiano ad entrare nel mercato del lavoro, riducendo i requisiti cognitivi richiesti, in parte aiutati dalle tecnologie digitali, che producono ausili che consentono a persone un tempo escluse di esercitare un ruolo attivo, con una *ricontestualizzazione della disabilità* (si pensi alle Paralimpiadi), non più vista medicalmente come un carattere negativo della persona, ma come *esito dell'incapacità della società di abolire le barriere*. Oggi una persona in difficoltà è uno "straniero involontario" (Schutz, 2013) ed ha un capitale sociale svalutato o inesistente. La concezione umanista richiede alla società di sviluppare il concetto di cittadinanza, partecipazione, dignità umana, integrazione e inclusione

¹⁰ Le ricerche volte a cogliere la possibilità di interventi specifici per ridurre il fallimento scolastico di studenti in difficoltà, che avevano ripetute assenze, potenziando le competenze non cognitive hanno avuto esiti contraddittori (Holmlund, Silva, 2014).

sociale per tutti e parte dall'idea che il capitale sociale, grande o piccolo, non è dato, ma può essere modificato, attraverso un cambiamento delle relazioni sociali. Discorso umanitario e utilitarista devono essere collegati e ad esempio il lavoro per i disabili non deve essere solo assistenziale e nemmeno fittizio o svalutato, ma un "vero" lavoro, un'occasione di apprendimento e di costruzione della propria identità. La logica competitiva che viene vista come indispensabile per il successo deve convivere con l'integrazione sociale.

Qualche spunto per concludere

Se vogliamo chiudere riprendendo il tema del rapporto fra NCS, valori e integrazione sociale, un interessante contributo viene da James Hunter (2000), che fa risalire la "morte del carattere" alla disintegrazione delle condizioni morali e sociali che lo rendono possibile. Questo è evidente soprattutto nell'educazione morale, in cui la società si assume il compito esplicito di trasmettere ai giovani degli ideali e un coinvolgimento morale duraturo. Per farlo adotta strategie psicologiche, comunitarie, tradizionaliste, ma in ultima analisi è il contesto che rende possibile raggiungere l'obiettivo. Nel contesto contemporaneo assistiamo ad uno svuotamento del senso e dell'autorità a cui si rifà la morale, che viene ridotta ad una piatta banalità, tagliata via dalle radici sociali, storiche e culturali che la rendono concreta e in ultima analisi vincolante. L'educazione morale, proprio mentre si propone di forgiare il carattere, ottiene il risultato opposto ed educa i bambini in una cosmologia al di là del bene e del male, relativizzando tutto, come avviene ad esempio nel discorso sul genere o nella cosiddetta *cancel culture*, o nell'affermazione di fenomeni non razionali come la resistenza di credenze consolidate di fronte a prove scientifiche che le smentiscono. Hunter seziona impietosamente il confuso discorso sulla morale e sull'educazione ed evidenzia come sia difficile tornare a un'educazione finalizzata a promuovere la formazione di un carattere le cui caratteristiche aiutano a costruire una società migliore. Il potenziamento quasi esclusivo delle finalità economiche ha fatto passare in secondo piano, e poi distrutto, questa finalità ultima dell'educazione (Arthur, 2003), che potrà essere ripristinata solo reintroducendo il concetto di "bene" e "male", "vero" e "falso" e il valore della verità.

La trasmissione intergenerazionale sembra essere venuta meno e i ragazzi si trovano di fronte strane figure di adulti adulescenti, in condizione di fragilità esistenziale. Non ha senso applicare etichette generazionali a queste categorie così fluide, per cui l'identità passa dalla scelta di comportamenti caratterizzanti: se ogni generazione scoprisse una pratica contestativa destinata a generalizzarsi, oggi questa pratica potrebbe essere gli interventi sul corpo come ritorno

ad una dimensione premoderna (Langman, 2008) o anche “post-post moderna”, caratterizzata da fenomeni di localismo, recupero delle culture locali, anti globalismo. La scuola, pubblica, gratuita e obbligatoria, a cui la modernità aveva assegnato una funzione fondamentale di integrazione e di creazione di *personalità modali* di buoni cittadini, padri di famiglia, capaci lavoratori e all’occorrenza, coraggiosi soldati, si è svuotata di significato. O, forse, è la società che non ha più bisogno di questo tipo di persone.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV., *La tecnologia per il XXI secolo. Prospettive di sviluppo e rischi di esclusione*, Torino, Einaudi, 1998.
- ADLER A., *Teaching Well-Being increases Academic Performance: Evidence From Bhutan, Mexico, and Peru*, 2016. https://www.researchgate.net/publication/311861428_Teaching_wellbeing_increases_academic_performance_Evidence_from_Bhutan_Mexico_and_Peru
- ARTHUR J., *Education with Character: The Moral Economy of Schooling*, London & New York Routledge, 2003.
- BENADUSI L., MOLINA S. (a cura di), *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, Bologna, Fondazione Agnelli Il Mulino, 2018.
- BORGHANS L., TER WEEL B., WEINBERG B.A., *People skills and the labor market outcomes of underrepresented groups*. *Industrial & Labor Relations Review*, 67(2), 2014, pp. 287-334.
- CAMPBELL D., PUTNAM R.D., *American Grace: How Religion Divides and Unites Us*, New York, Simon & Schuster, 2010.
- CARNEIRO P., CRAWFORD C., GOODMAN A., *Le conseguenze a lungo termine delle competenze cognitive e non cognitive apprese nei primi anni di vita*, CEE Centre for the Economics of Education, Quaderni della Fondazione Ispirazione, n.6, Treviso, 2008.
- CARNEIRO P., HECKMAN J., MASTEROV K., “*Labour market discrimination and racial differences in pre-market factors*”, *Journal of Law and Economics*, vol. 48, 2005, pp.1-39.
- CARNEIRO P., HECKMAN J., *Human Capital Policy*, NBER Working PAPER n. 9495, 2003.
- COBB J., SENNETT R., *The hidden injuries of class*, New York, W.W. Norton, 1972.
- DEAKIN CRICK R., “*Key Competencies for Education in a European Context: Narratives of Accountability or Care*”, *European Educational Research Journal*, vol. 7, n. 3, 2008.
- DEBICKI B. et al., *Beyond the Big Five: The mediating role of goal orientation in the relationship between core self-evaluations and academic performance*, *The International Journal of Management Education*, vol. 14, n. 3, 2016.
- DELORS J., *Nell’educazione un tesoro. Rapporto all’UNESCO della Commissione Internazionale per l’educazione nel secolo XXI*, Roma, Armando, 1997.
- DWECK C.S., *Self-theories: their role in motivation, Personality and development*, New York, Psychology Press, 2000.
- ESRC, *The learning society: knowledge and skills for employment: research specification*, ESRC, SWINDON, cit. in COFFIELD F. (ed.), *Learning at work*, Bristol, The Policy Press, 1994, pp. 49-58.
- FALLOWS S., STEVEN C., *Integrating key skills in higher education. Employability, transferable skills and learning for life*, London, Routledge, 2000.
- HECKMAN J., KAUTZ T., *Hard evidence on soft skills*, *Labour economics*, 19, 2012, pp. 451-464.
- HECKMAN J., STIXRUD J., URZUA S., *The Effects of Cognitive and Noncognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior*. *Journal of Labor Economics*, 24(3), 2006, pp. 411-482.

- HIGGINS D.M. et al., *Prefrontal cognitive ability, intelligence, big five personality, and the prediction of advanced academic and workplace performance*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93, 2017, pp. 298-319.
- HOLMLUND H., SILVA O., *Targeting Noncognitive Skills to Improve Cognitive Outcomes: Evidence from a Remedial Education Intervention*, *Journal of Human Capital*, vol. 8, 2014, pp. 126-160.
- HUNTER J.D., *The death of character. Moral Education in an Age Without Good or Evil*, New York, Basic Books, 2000.
- KAUTZ T., HECKMAN J.J., DIRIS R., ter WEEL B., *Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-Cognitive Skills to Promote Lifetime Success*, IZA Paper n. 8696, 2014.
- LANGMAN L. (2008), *Carnevalization: the body and the liminal*, in POIRANI B.M., VARGA I (eds.) *The new boundaries between bodies and technologies*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle, pp. 55-90
- LOSITO B. , "Educazione alla cittadinanza, competenze di cittadinanza e competenze chiave", *Scuola Democratica*, n. 1, 2014, pp. 53-72.
- MARTINS P., *How do non cognitive skills Programs improve adolescent school achievement? Experimental evidence*, Centre for Globalization Research Working Paper 81, 2017.
- NGUYEN N. T., ALLEN L. C., FRACCASTORO K., *Personality predicts academic performance: exploring the moderating role of gender*. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 27, 2005, pp. 105-116.
- NICOLI D., "La formazione al lavoro nella prospettiva del senso comune", *Rassegna CNOS*, n.1, 2015, p. 100.
- PEDLER M., BURGOYNE J., BOYDELL T., *The Learning Company. A Strategy for Sustainable Development*, London, Mc Graw-Hill, 1991.
- PESCHAR J.L., *Prepared for life? How to measure cross-curricular competencies. Prets pour l'avenir? Comment mesurer les competences transdisciplinaires?*, Paris, OECD/ODCE, 1997.
- RYCHEN D.S., SALGANIK L., *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*, Cambridge (Ma), Hoegrefe & Huber, 2003, trad. It. *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole*, Milano, FrancoAngeli, 2007.
- SCHUTZ A., *Lo straniero. Un saggio di psicologia sociale*, Trieste, Asterios, 2013 (es. or. 1944).
- VITERITTI A., *Identità e competenze*, Milano, Guerini, 2005.
- WEHNER C., SCHILS T., BORGHANS L., *Personality and Mental Health: The Role and Substitution Effect of Emotional Stability and Conscientiousness*, IZA Paper 10377, 2016.
- WEINERT F.E., *Concept of competence: A conceptual clarification*, in D.S. Rychen & L.H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies*, Groningen, Hogrefe & Huber Publishers, 2001, pp. 45-65.
- WOLFE R.N., JOHNSON S.D., *Personality as a predictor of college performance. Educational and psychological measurement*, vol. 55, 1995, pp. 277-186.

Costruire buone pratiche. Il valore aggiunto di un'alleanza territoriale tra Centri di Formazione Professionale (CFP) e Istituzioni scolastiche

MIRKO VECCHIARELLI¹

Il valore aggiunto di un sistema formativo allargato è enorme, per tali ragioni va accolto e implementato. Prospettive pedagogiche, ricerche empiriche ed esperienze progettuali mostrano ed evidenziano i benefici derivanti dalla collaborazione tra le diverse istituzioni educative e formative di un territorio e dal rapporto tra queste con l'insieme della comunità educante. Diversi possono essere gli attori di un sistema formativo allargato: Istituti scolastici; Centri di Formazione Professionale; Università; Terzo settore; famiglie; Municipio; Servizi sociali; mondo del lavoro; etc. In un'ottica di società educante, differenti possono essere i luoghi e le occasioni di apprendimento: laboratori; luoghi di lavoro; quartieri; piazze; giardini; musei; natura; etc. Dall'opera *Scuola e società* di John Dewey, che già sul finire dell'Ottocento poneva tra i principali obiettivi pedagogici il collegamento della scuola alla vita sociale, agli odierni "Patti educativi di comunità"², che chiamano a raccolta la comunità intera nella sfida educativa, molta strada è stata costruita e percorsa. Tuttavia, restano ancora troppi ostacoli da dover superare e nuovi percorsi da poter intraprendere.

Proposito del presente contributo è mettere in evidenza e riflettere sulle possibili potenzialità educative e formative derivanti da un'alleanza territoriale tra Centri di Formazione Professionale (CFP) e Istituti scolastici. In particolare, l'attenzione è posta su tre principali aspetti, che riflettono il possibile valore aggiunto dell'alleanza: 1) nuovi approcci educativi, relazioni e progettazioni didattiche; 2) facilitare le transizioni tra i diversi sistemi di istruzione e formazione; 3) costruire buone pratiche, dove si dedica attenzione al recente Accordo di collaborazione siglato tra l'Associazione CNOS-FAP Regione Lazio e l'Istituto

¹ Dottore di ricerca (PhD) in Pedagogia Sperimentale, "Sapienza" Università di Roma.

² I Patti educativi di comunità, introdotti con il Piano Scuola 2020-2021, consentono agli istituti scolastici di ampliare la loro offerta formativa, valorizzando le risorse presenti nel territorio in cui le scuole si inseriscono (<https://www.invalsiopen.it/patti-educativi-comunita/>).

comprensivo “Gigi Proietti” di Roma per la co-costruzione di innovativi percorsi didattici basati sul saper fare.

1. Nuovi approcci educativi, relazioni e progettazioni didattiche

Ripensare e riformare radicalmente gli ambienti di apprendimento a partire dal basso; sviluppare attività didattiche in vari ambiti disciplinari; rilanciare la professionalità insegnante e il ruolo dei dirigenti scolastici come mediatori e figure di sistema per il successo formativo; uscire dall'autoreferenzialità e costruire reali percorsi di apprendimento che possano coinvolgere e rimotivare gli studenti annoiati e disinteressati; instaurare nuove relazioni tra le comunità di apprendimento: sono questi alcuni degli obiettivi realizzabili di un'alleanza territoriale tra Centri di Formazione Professionale e Istituti scolastici per il successo formativo.

La collaborazione progettuale tra l'ambiente scolastico e il mondo della Formazione Professionale può contribuire alla promozione di modalità didattiche e relazionali differenti e la costruzione di una conoscenza che si sostanzia nell'incontro e scambio tra i diversi approcci al sapere. Gli innovativi laboratori dei Centri di Formazione Professionale possono rappresentare per gli studenti delle scuole un luogo “di attività comune e produttiva”.

Una società – scriveva John Dewey – consiste di un certo numero di individui tenuti insieme dal fatto di lavorare in una stessa direzione in uno spirito comune, e di perseguire mire comuni. Le esigenze e gli scopi comuni esigono un crescente scambio di idee e una crescente unità del sentimento di simpatia. La ragione radicale per cui la scuola presente non può organizzarsi come naturale unità sociale è proprio l'assenza di questo elemento di attività comune e produttiva. Nel campo da giuoco, così nei giuochi come nello sport, l'organizzazione sociale si realizza spontaneamente e inevitabilmente. C'è qualcosa da fare, certe attività da svolgere, che esigono naturali divisioni del lavoro, scelta di capi e di gregari, mutua cooperazione od emulazione. Nell'aula scolastica, la ragione e il cemento dell'organizzazione sociale fanno egualmente difetto. Sotto l'aspetto etico la debolezza tragica della scuola presente consiste nel fatto che essa si adopera a preparare futuri membri dell'ordine sociale in un ambiente in cui sono in gran parte assenti le condizioni dello spirito sociale³.

Il raccordo e interscambio tra le diverse istituzioni educative e il territorio può contribuire a risolvere il problema degli sperperi in educazione (“waste in

³ DEWEY J., *Scuola e società*, trad. it. di E. Codignola e L. Borghi, Firenze, La Nuova Italia, 1949, pp. 7-8.

education”) dovuti all’isolamento e ad una mancata organizzazione scolastica, che produce lo spreco delle intelligenze. La soluzione organizzativa di un’alleanza territoriale tra Centri di Formazione Professionale e Istituzioni scolastiche può rappresentare uno slancio propositivo nella implementazione di una cultura didattica orientativa basata sul valore educativo del lavoro. L’energia creativa di alunni di diverse età, unitamente al forte potenziale di innovazione dei laboratori dei CFP e alla professionalità di docenti di scuola e formatori professionali, può costituire un asse portante del sistema formativo allargato. Un’esperienza positiva per i docenti e per gli studenti delle scuole, così come per gli allievi dell’Istruzione e della Formazione Professionale (IeFP) e per i formatori, poiché fondata sulle potenzialità del ricercare e dell’agire in rete, misurandosi sul terreno più difficile della didattica attiva. A tal proposito, scriveva ancora John Dewey:

La nuova situazione che si verifica quando date occupazioni diventano i centri di articolazione della vita scolastica non è facile a descriversi a parole: si tratta di un mutamento nel movente, nello spirito e nell’atmosfera. Chi entra in cucina, in cui un gruppo di ragazzi è tutto preso a preparare le vivande, è colpito in pieno dal loro atteggiamento psicologicamente contrastante con quello dei ragazzi costretti più o meno alla ricezione passiva ed inerte e ostacolati nella libera espansione della loro briosa energia. Difatti coloro che hanno un’immagine stereotipa della scuola non possono non sentirsi urtati⁴.

Il richiamo di John Dewey è alla scuola laboratorio, un’istituzione educativa in grado di liberare e sviluppare le capacità degli individui attraverso una didattica esperienziale. Una scuola nuova, una *comunità in miniatura*, una *società embrionale* che sappia valorizzare il lavoro manuale per un *cambiamento nell’attitudine sociale*. Un ambiente formativo legato a tutto ciò che è extra scuola e alle profonde trasformazioni della società: «[...] così, nella scuola, dovranno essere costruiti laboratori di vario tipo che colleghino le attività scolastiche con quelle produttive, quali la tessitura e la falegnameria, e con le attività familiari, quali il cucinare, che possono introdurre nell’ambito scolastico motivazioni più concrete per l’apprendimento delle varie materie e una precisa coscienza della loro utilità» (Cambi, cit. p. 55). Una scuola che rifiuta un approccio al sapere basato sulla semplice trasmissione passiva delle conoscenze:

la mera ingestione di fatti e di attività – continua ancora Dewey – è un affare così esclusivamente individuale che tende in modo molto naturale a diventare egoismo. Non c’è motivo sociale evidente nell’acquisto di puro sapere, non c’è chiaro beneficio sociale nel procurarselo. Quasi l’unico criterio per misurare il trionfo è il successo nella gara, nel brutto senso di questo termine; il confronto dei risultati nella ripetizione o nell’esame

⁴ Ivi, p. 8.

per vedere quale dei ragazzi ha superato gli altri nell'immaginazione, nell'accumulare il maggior numero di nozioni. Questa atmosfera domina talmente che l'aiutare un compagno nel suo compito diventa un delitto scolastico. Dove il lavoro della scuola consiste unicamente nell'apprendere lezioni, la mutua assistenza, invece di essere la forma più naturale di cooperazione e di associazione, diventa uno sforzo clandestino di alleggerire il vicino dei suoi doveri. Dove fa capolino il lavoro attivo, tutto questo cambia. Aiutare gli altri, invece di essere una forma di carità che impoverisce chi la riceve, è semplicemente un aiuto a liberare le capacità e a promuovere l'impulso di chi è aiutato. Uno spirito di libera comunicazione, di scambio di idee, di suggerimenti, di risultati, tanto nei successi quanto negli insuccessi nelle esperienze passate diventa la nota predominante della ripetizione. La emulazione, quando si verifica, si risolve nel paragone fra loro individui non in quanto concerne la quantità delle nozioni personalmente ingerite, ma in quanto concerne la qualità del lavoro fatto, che è la vera misura del valore di una comunità. In modo casuale ma per questo appunto tanto più penetrante, la vita scolastica si organizza come una società⁵.

Ecco, dunque, il valore educativo del lavoro manuale in un contesto di apprendimento, dove si vengono a creare e sviluppare le attitudini sociali, le disposizioni al collaborare e al cooperare, le capacità di mediazione dei conflitti. Elementi, questi appena citati, ancora oggi assenti in: «un impianto strutturale del sistema scolastico che oppone resistenza al cambiamento, continuando a proporre enciclopedismo e rigidità delle materie, modello impiegatizio della figura dei docenti, struttura dei curricoli e dei sistemi di valutazione. Un modello formativo che affida l'efficacia della didattica allo studio individuale fuori dall'orario scolastico, con una delega di assistenza alle famiglie, che amplifica le disuguaglianze presenti invece di compensarle» (cit. Piero Lucisano, in Benvenuto, Rescalli, Visalberghi 2000, pp. 219-220). In tale ottica, i pilastri dell'autonomia scolastica e della cooperazione in rete possono trovare in un'alleanza territoriale tra scuole e Centri di Formazione Professionale una soluzione organizzativa in favore dei bisogni formativi delle studentesse e degli studenti.

Il modello formativo scolastico trova oggi, nella realizzazione dei Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO) (ex Alternanza scuola-lavoro), un'altra possibile soluzione per un nuovo modo di organizzare l'apprendimento e i processi cognitivi. Scuola e lavoro sono due ambiti della formazione umana divenuti oramai imprescindibili in un percorso educativo che intenda preparare i giovani alla vita. Se realizzati tenendo conto di determinate caratteristiche, i Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento permettono di dare significato a ciò che si è imparato a scuola, collegando la teoria all'esperienza pratica, nonché orientare gli studenti verso scelte post-diploma più

⁵ Ivi, pp. 8-9.

consapevoli e non pre-determinate rispetto alle condizioni sociali, economiche e culturali di partenza.

Il vero problema – come scriveva ancora John Dewey – non è di fare delle scuole un'appendice dell'industria e del commercio, ma di utilizzare i fattori dell'industria per rendere la vita scolastica più attiva, più piena di significato immediato, più aderente all'esperienza extra-scolastica⁶.

La realizzazione dei PCTO, oltre alla dimensione formativa, necessita di una forte dimensione organizzativa capace di collegare tra loro, all'interno di un disegno organico e unitario, tutti i diversi soggetti che possono e devono partecipare al processo formativo: scuole, imprese, parti sociali, enti locali, università, associazioni di categoria e altri soggetti attivi sul territorio. In tale quadro, il potenziale educativo e innovativo contenuto nei laboratori della Istruzione e Formazione Professionale dei CFP, laddove questi ultimi si propongano come “enti ospitanti”, potrebbe costituire ancora una volta, per le Istituzioni scolastiche, un valore aggiunto per la realizzazione dei Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento. Non solo per il loro alto livello formativo, ma anche per la forte valenza orientativa rispetto alle future transizioni post-diploma.

2. Facilitare le transizioni tra i diversi sistemi di istruzione e formazione

La produzione scientifica internazionale evidenzia le difficoltà riscontrate dagli studenti nel passaggio da un ordine di scuola all'altro, una problematica comune alla maggior parte dei Paesi europei (OECD, 2021). La sovrapposizione dei fattori che incidono nella scelta individuale è evidente, a cominciare dal condizionamento sociale (Brunetti, 2020). Le differenze nel profitto scolastico, nelle decisioni post-diploma e nel successo professionale degli allievi – come rilevato – sono interpretate come “ripetizione/riproduzione” di quelle dei genitori, salvo “scarti minimi” e salva la possibilità di “eccezioni individuali”, o sono scelte legate alle circostanze ambientali e alle differenze culturali (Tarozzi, 2015; Szpunar, 2017) e di genere (Gabrielli, Szpunar, & Livi 2020; Szpunar, Gabrielli, 2020; Arace, 2020; Beicht, Walden, 2016). Studi e ricerche hanno affrontato il fenomeno a diversi livelli e da differenti angolazioni, molteplici gli aspetti approfonditi: processi di disaffezione dovuti alle difficoltà incontrate nei nuovi contesti educativi; interazione tra l'individuo e il nuovo ambiente formati-

⁶ DEWEY J., *Democrazia e educazione*, trad. it. di E. Enriques Agnoletti e P. Paduano, Firenze, La Nuova Italia, 1949, p. 405.

vo in cui è inserito; ricaduta negativa delle transizioni tra diversi ordini di scuola; qualità dell'esperienza soggettiva degli allievi, di genitori ed insegnanti (per una rassegna degli studi: Scalerà; Alivernini, 2010). Ancora altre indagini hanno focalizzato l'attenzione sui processi di transizione che coinvolgono bambini e adolescenti con bisogni educativi speciali e disturbi comportamentali (Nese *et al* 2021; Dawn, 2019; Nuske *et al*, 2019); sui processi riguardanti transizioni scolastiche e background migratorio (Kristen, 2005; Jackson *et al.*, 2007; Azzolini, Ress, 2015; Beicht, Gunter, 2019); sulle transizioni dalla scuola alla filiera della Formazione Professionale (Gebhardt *et al*, 2011; Protsch, Dieckhoff, 2011; Federazione CNOS-FAP, 2021).

In Italia il sistema educativo e formativo si articola nella scuola dell'infanzia, in un primo ciclo che comprende la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado e in un secondo ciclo che comprende il (sotto)sistema dell'Istruzione Secondaria Superiore e il (sotto)sistema dell'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP). Il (sotto)sistema dell'Istruzione e Formazione Professionale prevede percorsi formativi di durata triennale e quadriennale che si concludono con un esame che rilascia una qualifica o un diploma professionale. Una analoga opportunità formativa è prevista nell'istituto dell'apprendistato per la qualifica e il diploma professionale. Dopo il 4° anno sono attive altre possibilità sperimentali. In alcune Regioni si sperimenta un anno che porta all'esame di Stato.

Rispetto al quadro sopra tracciato, il momento più critico in termini di dispersione e abbandono scolastico è quello che si colloca al termine della scuola secondaria di primo grado, quando al conseguimento della licenza media gli studenti devono esprimere la scelta di un percorso scolastico-formativo superiore. In questa fase di transizione si manifestano spesso tutte le insicurezze legate al proprio futuro in termini scolastici e professionali. Spesso si assiste ad un generale disorientamento dovuto alla ridondanza di informazioni che non vengono veicolate e accompagnate da un processo decisionale corretto e consapevole. Il punto centrale è costituito dai processi di orientamento. I temi e i problemi dell'orientamento in relazione alla scelta del percorso scolastico successivo, prioritariamente nel passaggio dal termine della scuola secondaria di primo grado al secondo ciclo di istruzione e formazione, nonché del ri-orientamento rispetto alle scelte effettuate per gli studenti del biennio di scuola secondaria di secondo grado, sono diventati sempre più obiettivo centrale e nevralgico per le prassi organizzative e didattiche delle singole istituzioni scolastiche e formative (Benvenuto, Giacomantonio, 2004)

Il fenomeno delle transizioni scolastiche dalla scuola secondaria di primo grado al secondo ciclo di istruzione e formazione deve richiamare l'attenzione sul rapporto tra Istituzioni scolastiche e (sotto)sistema della Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), che si scontra con due sostanziali criticità: 1) un

“sistema reputazionale” che attribuisce un differente valore sociale ai percorsi professionalizzanti; 2) una scarsa conoscenza di questo segmento formativo da parte di docenti e famiglie. Eppure, il settore della Formazione Professionale Iniziale non solo produce lavoratori della conoscenza dotati di competenze flessibili, ma assolve anche ad una funzione di contrasto alla dispersione scolastica, alla marginalità sociale e alla precarietà socioeconomica e lavorativa (Lucisano, P., 2001). Sarebbe riduttivo spiegare questo fenomeno addossandone le responsabilità agli insegnanti. Occorre tenere conto dei limiti strutturali nei quali ci si muove e avviare una seria riflessione per un sistema integrato di orientamento alla scelta scolastica e professionale (Benvenuto, 2011). Un maggiore raccordo tra Istituzioni scolastiche e IeFP **è dunque auspicabile**. Il D.lgs. 61/2017 dovrebbe facilitare tali raccordi, ma al di là dell’aspetto normativo, solo una concreta alleanza territoriale tra Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) e Istituzioni scolastiche potrebbe facilitare le transizioni tra i diversi sistemi di istruzione e formazione.

Occorre rimettere al centro del dibattito pubblico il tema del valore educativo del lavoro e il tema dell’integrazione tra i sistemi di Istruzione e Formazione Professionale, il settore della ricerca, le politiche attive del lavoro, il mondo delle imprese, la comunità educante quale fattore primario di progresso umano, sviluppo economico e inclusione sociale. Elaborare un concreto modello territoriale che consenta, per un verso, di raccogliere dati, per l’altro verso di ridurre e/o eliminare le ridondanze, in modo da razionalizzare il sistema attraverso una rete che consenta ai vari soggetti che concorrono allo sviluppo della conoscenza e all’innovazione del sistema produttivo – Università, Istituti scolastici, Centri di Formazione Professionale, imprese, comunità educante – di integrarsi ed interagire tra loro, favorendo così processi di transizioni scolastiche, universitarie, occupazionali.

3. Costruire buone prassi. L’Accordo quadro siglato dall’Associazione CNOS-FAP Regione Lazio e l’Istituto Comprensivo “Gigi Proietti” di Roma

Nel mese di dicembre 2021 è stato siglato un Accordo quadro tra l’Associazione CNOS-FAP Regione Lazio e l’Istituto Comprensivo “Gigi Proietti” di Roma. Tale Accordo mira alla realizzazione di progetti e percorsi di natura esperienziale e operativa capaci di promuovere l’interazione delle professionalità e la crescita positiva degli alunni della scuola primaria e della secondaria di primo grado e gli allievi della IeFP. Il proposito si concretizzerà nella realizzazione di percorsi formativi tra l’ambiente scolastico e il mondo della Formazione Professionale, per promuovere modalità didattiche e relazionali differenti, fortemente attive e

dove la costruzione della conoscenza passa per la costruzione fisica di oggetti. Azione, pensiero e collaborazione sono le parole chiave che guideranno le progettualità, elementi essenziali allo sviluppo di personalità adatte ad una società democratica, dove sono fondamentali la discussione, la cooperazione, la valorizzazione delle differenze e lo scambio di idee. Attitudini e atteggiamenti, questi ultimi citati, che solo una didattica laboratoriale è in grado di garantire. Un approccio pedagogico capace di valorizzare l'operatività e la cultura laboratoriale.

Per la sua natura esperienziale e operativa, le azioni si struttureranno in esperienze di progettazione e realizzazione concreta di oggetti e servizi, manipolazione di strumenti e materiali. Nei laboratori all'avanguardia della IeFP sarà possibile svolgere attività di costruzione di manufatti o progettare dispositivi tecnologici ed elettrici, con il supporto di strumenti come, ad esempio, la stampante 3D. I laboratori esperienziali con i quali si intende partire riguardano in particolare Coding e Robotica creativa. L'alleanza territoriale tra l'Associazione CNOS-FAP Regione Lazio e il Dirigente scolastico dell'Istituto Comprensivo "Gigi Proietti", garantirà una co-progettazione e una migliore definizione dei contenuti e dei tempi delle attività in orario scolastico. Un modello formativo capace di recuperare la dimensione operativa della conoscenza.

Bibliografia

- ARACE A., *Stereotipi e disuguaglianze di genere nell'istruzione scolastica*, Roma, Franco Angeli, 2020.
- AZZOLINI D., RESS A., *Quanto incide il background migratorio sulle transizioni scolastiche? Effetti primari e secondari sulla scelta della scuola secondaria superiore*, Quaderni di sociologia, 2015, <https://doi.org/10.4000/qds.338>, pp. 9-27.
- BEICHT U., GÜNTER G., *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*, v6 n1, pp. 20-45 Apr 2019.
- BENVENUTO G., *La scuola diseguale*, Roma, Anicia, 2011.
- BENVENUTO G., GIACOMANTONIO A., *Studio o lavoro? Un'indagine sui percorsi post-diploma*, Roma, Anicia, 2004.
- BENVENUTO G., RESCALLI G., VISALBERGHI A., *Indagine sulla dispersione scolastica*, Firenze, La Nuova Italia, 2000.
- BEICHT U., WALDEN G., *Transitions into vocational education and training by lower and intermediate secondary school leavers. Can male adolescents compensate for their school-based educational disadvantage in comparison with female adolescents?.* *Empirical Res Voc Ed Train* 8, 11 (2016). <https://doi.org/10.1186/s40461-016-0037-9>.
- CAMBI F., *Le pedagogie del Novecento*, Roma-Bari, Laterza, 2005.
- BRUNETTI I., *Istruzione e mobilità intergenerazionale: un'analisi dei dati italiani*, SINAPPSI - Connessioni tra ricerca e politiche pubbliche | Anno X | n. 3/2020 | Rivista quadrimestrale dell'INAPP, 2020.
- DAWN R., *The Importance of Secondary School Transition as It Relates to the Future Success of Students with Disabilities*, Alliant International University. ProQuest Dissertations Publishing, 2019. 13887253.
- DEWEY J., *Democrazia e educazione*, trad. it. di E. Enriques Agnoletti e P. Paduano, Firenze, La Nuova Italia, 1949.

- DEWEY J., *Scuola e società*, trad. it. di E. Codignola e L. Borghi, Firenze, La Nuova Italia, 1949.
- FEDERAZIONE CNOS-FAP, *Dossier Successo formativo 2020. A tre anni dal conseguimento del titolo. Anno formativo di riferimento 2016-17*, Roma, Federazione CNOS-FAP, 2021.
- GABRIELLI S., SZPUNAR G., & LIVI S. *Ridurre il pregiudizio implicito in classe per favorire l'inclusione: un percorso di formazione con gli insegnanti pre-servizio*. Education Sciences & Society - Open Access, 11(1): in <https://journals.francoangeli.it/index.php/ess/article/view/9476> (Ultima consultazione 12 febbraio 2022).
- GEBHARDT M., TRETTER T., SCHWAB S. & GASTEIGER-KLICPERA B., *The transition from school to the workplace for students with learning disabilities: status quo and the efficiency of pre-vocational and vocational training schemes*, European Journal of Special Needs Education, 26:4, 2011, pp. 443-459, DOI: 10.1080/08856257.2011.597181.
- JACKSON M., ERIKSON R., GOLDTHORPE J.H. e YAISH M., *Primary and Secondary Effects in Class Differentials in Educational Attainment. The Transition to A-Level Courses in England and Wales*, «Acta Sociologica», 50, 3, 2007, pp. 211-229.
- KRISTEN C. (2005), *School Choice and Ethnic School Segregation: Primary School Selection in Germany*, Munster, Germany, Waxman, 2005.
- LUCCHESI, G. (2018), Ammorbidire le transizioni scolastiche per il successo formativo, *Formazione & Insegnamento XVI – 1 – 2018*, doi:107346/-fei-XVI-01-18_07.
- LUCISANO, P., *Il contributo delle regioni alla costruzione dell'obbligo formativo: l'altra faccia della riforma dei cicli*, in VERTECCHI, B., *La scuola italiana da Casati a Berlinguer*, Milano, Franco Angeli, 2011, pp. 81-100.
- NESE R., TRIPLETT D., SANTIAGO-ROSARIO M.R., AUSTIN S.C., *Promising Practices for Improving the Middle to High School Transition for Students with Emotional and Behavioral Disorders*, in: https://assets-global.website-files.com/5d3725188825e071f1670246/609967fe9e1de9a85119a55a_Promising%20Practices.pdf (Ultima consultazione 15 febbraio 2022).
- NUSKE HJ, MCGHEE HASSRICK E, BRONSTEIN B, et al., Broken bridges, New school transitions for students with autism spectrum disorder: A systematic review on difficulties and strategies for success. *Autism*. 2019;23(2):306-325. doi:([10.1177/1362361318754529](https://doi.org/10.1177/1362361318754529)) (Ultima consultazione 12 febbraio 2022).
- OECD (2021), *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, (<https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>) (Ultima consultazione 17 febbraio 2022).
- SCALERA, V., ALIVERNINI, F. (2010), *La transizione alla scuola superiore: modello teorico, costruzione e validazione della Scala di Difficoltà di Transizione (SDIT)*, EPCS Journal – 2/2010, (<http://www.ledonline.it/ECPS-Journal/>) (Ultima consultazione 18 febbraio 2022).
- PROTSCH P., DIECKHOFF, M. (2011), *What matters in the transition from school to vocational training in Germany*, European Societies, 13:1, 6991, DOI: 10.1080/14616696.2010.540352.
- SZPUNAR G., *Il pluralismo di Dewey: l'educazione al metodo sperimentale e la democrazia morale per lo sviluppo di una società interculturale*, Rivista Formazione Lavoro Persona, Anno VII, Numero 22, 2017.
- SZPUNAR G., GABRIELLI S., *Promuovere la sensibilità interculturale degli insegnanti in formazione: empatia, riduzione del pregiudizio e inclusione*, Rivista Internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione. DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XVIII-04-20_08 (Ultima consultazione 12 febbraio 2022).
- TAROZZI M. (a cura di), *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*, Roma, Franco Angeli, 2015.

L'educazione e la cultura nel tempo nuovo

DARIO EUGENIO NICOLI¹

Un'educazione nella cultura capace di suscitare i dinamismi umani

La ricerca di nuove modalità della relazione tra insegnanti e alunni, avvenuta durante la pandemia, ha prodotto un'accelerazione della riflessione circa il curriculum più appropriato alla realtà del tempo nuovo, nella prospettiva di una cultura viva, che sappia indicare ai giovani uno stile di vita all'altezza della dignità umana, fornendo loro le giuste occasioni affinché diventino protagonisti del proprio cammino concepito come una *strada buona* per la propria vita.

Ciò ha reso ancora più evidente la crisi del modo ordinario di insegnamento che dalla fine del secolo scorso ha sostituito quello che in precedenza era incentrato sulla strategia della scolarità di massa, sostituendolo con un ibrido tra programma e didattica innovativa. Questa svolta ha mostrato tutti i suoi limiti a partire dalla critica della nozione di "risultato di apprendimento" considerata troppo generica e poco profonda. Una prospettiva che mostra il suo punto debole nella incapacità di suscitare negli alunni la giusta motivazione alla conoscenza vista come fattore generatore di attenzione, la cui labilità e precarietà si manifesta specie a partire dalla preadolescenza.

Tre sono le proposte che mirano a superare questa defaillance dei modelli scolastici:

1. *visione patologistica*: è propria di chi propone di generalizzare a tutta la classe il PDP come se l'attuale gioventù fosse portatrice di un generale disturbo di attenzione entro un processo di indebolimento delle facoltà intellettive;
2. *visione del "funzionalismo soffice"*: è quella di chi sostiene la necessità di introdurre nei programmi degli studi l'attenzione alle "non cognitive skill" da aggiungere a quelle cognitive giudicate, da sole, incapaci di rendere significativo l'insegnamento sul piano della sensibilità soggettiva;

¹ Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia.

3. *visione generativa*: è la prospettiva di coloro che ritengono necessario un curriculum rinnovato al cui centro vi sia l'allievo corresponsabile del suo cammino di crescita nella cultura, connotato dall'ingaggio e finalizzato alla consapevolezza (Baldacci 2014).

Fra le tre, la risposta più convincente appare la terza in quanto si rivolge al soggetto umano nella sua pienezza; la svolta della generatività, che rappresenta in buona sostanza la ripresa della visione educativa della scuola² concepita entro una prospettiva pedagogica, indica un passaggio non indolore visto che le "scienze dell'educazione" per quasi quattro decenni sono state popolate da approcci di provenienze differenti, ma scarsamente ancorati ad una antropologia dell'educazione culturalmente fondata.

Incamminandoci in un percorso che voglia superare tale limite antropologico (Bruzzone 2012), incontriamo innanzitutto l'idea che la persona è *Qualcuno*, non qualcosa, dotato di un proprio nome, quindi singolare ed unico, che non si rivela mai come tale: il suo apparire rinvia a qualcosa che si mostra e si nasconde allo stesso tempo. Possiede una struttura impulsiva derivante da un bisogno radicale di senso circa le domande ultime, unito ad un desiderio di pienezza, ragionevole a modo suo, apparentemente autosufficiente, ma alla radice in cerca di un adulto che la riconosca ("essere stato atteso" da un altro che "è lì per te"). Da questo incontro nasce una speciale affezione che, suscitando le sue forze di vita, ne mette in moto le forze di conoscenza.

Il vivente è pertanto un soggetto essenzialmente bisognoso, rimesso a un "venire incontro" sempre incerto, entro un cammino che necessita di dispendio, sforzo e dolore, ma che porta risonanza e conoscenza autentica quando sostenuto da buone ragioni (Spaemann 2016).

Inoltre, scopriamo che ogni persona possiede una naturale disposizione al bello ed al bene, ed una sorprendente vivezza del proprio desiderio di conoscere, sapendosi riscattare dalle contingenze individuali e sociali, quando viene sollecitata da un'esperienza gioiosa, viva, aperta, svolta in comune (Rosa 2020). Gli adolescenti ed i giovani sono combattuti tra lo scetticismo nei confronti degli adulti - che vedono «persi» entro un stile di vita accelerato e dispersivo, ma poco propensi a svolgere il loro compito di trasmissione di valori - e l'attesa di incontrare qualcuno, entro un ambiente accogliente e sfidante, che sia loro da guida nel difficile lavoro di «diventare grandi»: formare l'esigenza etica della realizzazione a favore della comunità mettendo a frutto i propri doni tramite un lavoro corrispondente alla propria vocazione.

² Intendiamo per "scuola" la categoria unitaria comprendente gli istituti scolastici, i CFP e le altre istituzioni che operano nell'ambito del diritto-dovere di istruzione e formazione.

In questa prospettiva antropologicamente fondata, l'educazione consiste nel perseguimento della autorealizzazione del soggetto-persona, sulla base di una proposta culturale orientata al futuro costituita da una costellazione di conoscenze, competenze, valori e significati posti entro un orizzonte di senso dotato di una speranza ragionevole, capace di suscitare la risorsa più preziosa dei giovani, l'entusiasmo.

Tramite l'educazione la persona vive una «seconda nascita» al mondo, dove ogni cosa assume un senso, informa l'essere umano e gli fornisce gli elementi per agire positivamente nel reale.

L'educazione non si riduce mai solo ad un problema di tecniche di apprendimento e di valutazione essa è, prima di tutto, una questione antropologica, quindi è centrata essenzialmente su una comunicazione di quello che sono, vivono e pensano l'educatore e la comunità educativa, offerto loro allo scopo di «liberare la libertà» spesso catturata dalla tecnologia della «disattenzione dolce» che li bombardava di messaggi e immagini che ne tarpano la vita.

Il rinnovamento dei curricula

Il passo preliminare di un curriculum generativo per la scuola nuova consiste nel liberarsi delle immagini deformanti che ne hanno degradato il significato. Vengono solitamente denominati "curricula" due tipi di modelli: da un lato troviamo elenchi di discipline e di saperi connessi, tenuti insieme da un quadro orario standard, con maggiori o minori margini di flessibilità, mentre dall'altro lunghi elenchi di conoscenze ed abilità collegati a traguardi formativi costituiti dalle competenze e strutturati per unità formative con forte enfasi sull'interdisciplinarietà (Martini - Michelini 2020).

Ambedue questi modelli presentano gravi criticità:

- i primi, facendo coincidere il curriculum con programmi disciplinari fondati su contenuti da insegnare concepiti come oggetti in sé, presuppongono una concezione trasmissiva e inerte della conoscenza e si concentrano unicamente sugli strumenti didattici e valutativi che di volta in volta vengono suggeriti dalle mode del momento. L'autoreferenzialità delle discipline porta ad una frammentazione della proposta formativa ed ostacola l'emersione di un senso pieno del vivere che consenta agli allievi di entrare in sintonia con quanto viene loro proposto e di mettere in moto i processi maturativi della conoscenza.
- I secondi, spinti dall'ossessione di procedere "oltre le discipline", e nella continua creazione di pratiche didattiche e relative performance, con un

accanimento sulle procedure di accertamento continuo e costante delle padronanze, rischiano di produrre apprendimenti superficiali e di mancare la formazione nell'educando di «disposizioni interne durevoli e trasferibili», solo in presenza delle quali si può parlare di formazione compiuta (Bourdieu 2013, p. 211).

Nel contesto italiano si è cercato di superare queste aporie tramite una soluzione mista disciplinare e per competenze, ma ciò non appare convincente in quanto entrambi i modelli mancano di profondità teorica e di coerenza metodologica in riferimento allo scopo della scuola. Questo non si può limitare agli "apprendimenti", ma consiste nel favorire il "diventar grandi" dei giovani, accompagnandoli ad un inserimento positivo nel reale, tramite esperienze culturali fondative e compiute. Se pure da diversi decenni i programmi sono stati sostituiti dai curricula, ciò non ha evitato il pericolo di una pratica formativa costituita da un accumulo di "cose" senza profondità e senza una luce che faccia da guida.

Diversamente, secondo un'accezione più appropriata, il curriculum è un "artefatto" intenzionale (comprende soltanto ciò che è previsionalmente ammesso a farne parte), riflessivo (è contraddistinto dalla non casualità dei comportamenti e dal controllo critico di ogni passaggio) e selettivo (non equivale alla "consegna" di tutto il sapere, ma soltanto di una selezione del capitale intellettuale, affettivo e tecnico di una società). Nel curriculum, le nozioni devono trasformarsi in attività e il guadagno conseguibile attraverso percorsi non è sostituibile da quello reso disponibile mediante trasmissioni (Scurati 1995, p. 35).

Un curriculum è un "percorso" in quanto non indica una stabilità appesantita da oggetti da apprendere o di performance da eseguire, bensì un cammino lieve e profondo orientato verso uno scopo dotato di valore e riconosciuto "sensibilmente" dall'allievo stesso che ne costituisce il soggetto protagonista.

La meta da raggiungere non equivale ad una contabilità di voti o certificazioni né si esaurisce nel perseguimento dei risultati standard, ma è un'avventura svolta insieme lungo un percorso capace di risonanza che, come in ogni cammino, abbisogna di una direzione, di una cartina e di una bussola; richiede il giusto bagaglio (canone); esige una compagnia adatta e guide capaci che sappiano suscitare e corrispondere al desiderio di una cultura per la vita.

Il contesto in cui si colloca il curriculum rinnovato

La fase della vita che i nostri giovani vivono nella scuola si svolge entro una inedita tensione tra le forze di vita proprie della gioventù al cui centro vi è l'innato entusiasmo, il desiderio di sapere, di trovare il proprio posto nel mondo e

di contribuire all'edificazione di una società umana, e un ambiente scettico circa l'effettiva consistenza dell'io e il valore della nostra tradizione, espressi tramite uno sguardo problematico se non apocalittico circa il futuro.

In questo faticoso passaggio storico, la civiltà Occidentale appare stanca e tentata di delegare alle corporazioni professionali ed alle tecniche il compito di proteggerla dagli imprevisti e di evitare la fatica di pensare e di agire con preveggenza, intelligenza e coraggio.

Ne risulta un rapporto tra le generazioni assolutamente opposto rispetto a quello delle epoche passate, sia quella precedente al '68 connotata dai principi di autorità e dovere sia quella antagonista alla ricerca di una redenzione politica sia infine quella susseguente concentrata sull'espansione dell'io "capriccioso" e stordita dall'accesso ai consumi, dai miti del benessere e dell'autorealizzazione.

L'impatto doloroso con i limiti naturali dello sviluppo, la fragilità della "costruzione sociale" e la vulnerabilità della vita umana, ha provocato un individualismo debole, ripiegato sulla propria *comfort zone*. Il disincanto della modernità provoca una crisi degli adulti che sono tentati di sostituire il proprio compito educativo con una iperprotezione e l'offerta ai giovani di compensazioni alla povertà del senso del vivere.

Da qui alcune delle questioni dell'attuale dibattito: gli insegnanti si lamentano della mancanza di "motivazione"; le imprese richiamano la necessità delle soft skill (o come altro vengono chiamate), gli psicologi dell'apprendimento presentano studi dai quali risulta che, per raggiungere gli apprendimenti necessari, la dotazione intellettiva è meno decisiva rispetto a caratteristiche della personalità quali la voglia, la volontà e la resistenza alle avversità, ma non sanno dire quale fonte alimenti tali preziosità.

La scuola è combattuta tra chi sostiene il tentativo di rispondere a questo scenario concentrandosi sulle tecniche di apprendimento e di valutazione, e da persone e forze che ne colgono la sfida profonda: la questione antropologica, centrata essenzialmente su una comunicazione di quello che sono, vivono e pensano l'educatore e la comunità educativa, offerto loro allo scopo di «liberare la libertà» spesso catturata dalla tecnologia della «disattenzione dolce» che bombarda la gioventù (e non solo) di messaggi e immagini che ne tarpano la vita.

L'educazione appare quindi come l'avverarsi di un compimento umano in cui le ragioni della proposta culturale, e l'affezione derivante dalla passione che gli adulti sanno vivere nel loro lavoro, riescono a smuovere i dinamismi profondi degli allievi generando un sovrappiù di esiti di cui gli apprendimenti e le competenze rappresentano i "funzionamenti", mentre l'arricchimento culturale, l'affinamento spirituale e la consapevolezza di sé ne costituiscono le dimensioni vitali.

In sostanza, il curriculum rinnovato si fonda su tre principi chiave:

- ✓ il *principio dello scopo*: scopo della scuola non sono gli apprendimenti, caso mai questi sono strumenti per qualcos'altro dotato di valore;
- ✓ il *principio antropologico*: ragionevolezza della posizione dell'allievo, necessità di un dialogo sulle domande fondative esistenziali al fine di ottenere un'alleanza;
- ✓ il *principio della sfida e del rischio*: il curriculum si pone entro un'intemperie di tensioni; non è un "progetto" che si pensa bell'è fatto e che chiede solo di essere messo in pratica, in quanto le tensioni che caratterizzano il nostro contesto richiedono l'assunzione di una posizione chiara e del rischio conseguente.

La scuola - di fronte ad una tecnicizzazione del mondo - non può rispondere con una cultura depotenziata ridotta a nozioni e a performance. Tutto può scadere in una formazione di mero adattamento passivo al contesto se non c'è dedizione, desiderio di rinascita e apporto creativo da parte dei ragazzi. Essi vanno scossi da uno stato di estraniamento e di inconsapevolezza, poiché la iperrealità li dota di comode protesi del pensare e del vivere: parcellizzazione interiore, gregarismo e autismo. Il curriculum rinnovato è la risposta alla sfida del tempo nuovo: «Mai l'educazione ha dovuto rispondere a una simile sfida[...]Mai la pratica precoce delle lettere e delle arti in senso antico è stata un lusso così elementare e così vitale» (Fumaroli 2011, p. 405).

Il curriculum formativo muove le dimensioni profonde ed originarie dell'essere umano - in modo particolare la meraviglia - e procede per comprensione, esperienza ed intellesione. Richiede la combinazione di un'ampia varietà di situazioni di apprendimento: lezione d'aula, gruppi di lavoro, laboratori interni e percorsi esterni, come pure il necessario lavoro domestico. È decisiva soprattutto la valutazione formativa - non quella compulsiva e stressante tipica di un modello centrato sulle performance - tesa al riconoscimento del valore ed al miglioramento, gestita in modo personalizzato.

In questo modo, tutto il percorso degli studi assume un carattere orientativo ovvero vocazionale, in quanto rivolto alla crescita della consapevolezza di sé nel mondo.

I "rumori" che minacciano i contesti dell'educazione

Perché in questo contesto si possa porre in atto un'opera autenticamente educativa, occorre contrastare una serie di "rumori" che minacciano l'ethos educativo, i primi due interni e gli altri due esterni:

- ✓ *La sciattezza o inerzia*: è quello stile mediocre che favorisce l'espansione di un atteggiamento superficiale da parte dei ragazzi, di un'accoglienza tiepida e di una relazione sbrigativa, di un modo di lavorare da parte degli adulti centrato esclusivamente sugli adempimenti, di una dotazione inadeguata delle risorse, di una metodologia noiosa e niente affatto sfidante, di un'incuria dell'estetica e del linguaggio, di un primato della macchina organizzativa e burocratica sull'evento educativo. Questo stile riflette la mancanza di ethos e di regole in grado di porre una barriera selettiva tra l'ambiente educativo e l'ambiente circostante, e di "far risuonare" la proposta formativa rivolta agli allievi. L'inerzia rispetto a questi fattori porta inevitabilmente ad una "scuola senz'anima".
- ✓ *L'incomunicabilità, la divisione e la ristrettezza culturale*: sono le caratteristiche di una scuola in cui ogni settore formativo è una sorta di "castello" chiuso in se stesso e sospettoso nei confronti degli altri, dove lo spazio delle premure ed attività comuni risulta ristretto al minimo, dove vige una cultura stagnante a causa sia di posizioni pregiudiziali considerate inamovibili sia della mancanza di un dialogo franco, rispettoso e arricchente tra le diverse componenti della struttura.
- ✓ *Il mutamento compulsivo e sempre provvisorio*: da diversi anni, le istituzioni responsabili degli indirizzi e del funzionamento del sistema educativo si sono dedicate, con uno zelo degno di miglior causa, a produrre procedure e formati a getto continuo, senza la necessaria prudenza ed essenzialità, ma soprattutto in assenza di una coerente visione di fondo circa la natura dell'azione formativa vista entro un ethos educativo. Il mutamento continuo e quindi la persistente provvisorietà dei dispositivi tecnici porta alla proceduralizzazione burocratica uniformante ed alla patologia del "doppio formativo" per cui, mentre una parte della scuola si occupa della didattica reale, un gruppo di persone è incaricato di produrre documenti allo scopo di corrispondere alle richieste formali.
- ✓ *L'accelerazione*: la continua produzione di spinte dall'alto verso il basso, ma anche la proliferazione di "mode didattiche", produce un effetto di dissociazione e favorisce una disposizione all'adattamento piuttosto che alla creatività. La dissociazione deriva dal fatto che la successione rapida e incessante di stimoli di diversa natura impedisce la «individuazione» della comunità educante e l'arricchimento della sua storia; ciò perché, mancando la necessaria mediazione con la realtà concreta e la riflessione approfondita da parte degli attori, non trovano il tempo di formarsi le «protezioni» (Stiegler 2012) vale a dire speranze, progetti, ambizioni con cui si guarda - con desiderio - il tempo a venire. L'adattamento è l'esito del venir meno dell'orizzon-

te di attesa, cioè quel trampolino verso il futuro che anima la vita dell'uomo; in tal modo le azioni tendono a diventare povere di identità, creatività e di originalità.

Tre “premere” della guida pedagogica

L'opera di rinnovamento educativo converge sulla necessità di dotare le strutture educative di una guida autenticamente pedagogica. Quest'ultima consiste nella sostituzione delle pratiche usuali con altre che, tramite uno stile formativo centrato sulla corrispondenza e il desiderio di sapere, promette di raggiungere livelli più elevati di ottimizzazione delle risorse in gioco. Il rinnovamento consiste in un “lavoro di scavo” alla ricerca del valore essenziale della pratica educativa rimasto sepolto nel corso del tempo in quanto soffocato dal “rumore”, a causa dell'adozione di una razionalità orientata unicamente all'efficienza, oppure perché una certa pratica è rimasta cristallizzata per l'inerzia dell'abitudine nonostante la possibilità di modificarla.

Il processo di rinnovamento di un'opera educativa si impone quando risulta evidente la condizione di crisi da “perdita dell'anima” che ha dato vita al progetto iniziale, e la cui assenza porta all'esaurimento dell'energia - “fuoco”, passione, dedizione - necessaria a mettere in vita le strutture e le abitudini. Quest'opera consiste in un'operazione culturale che procede nella ricerca di una forma “autentica” in grado di esprimere il significato che ne ha segnato l'origine, valorizzato entro il nuovo contesto.

Tale guida prevede specialmente tre “premere”:

- ★ suscitare uno **scuotimento** dei ragazzi dallo stato semi-onirico, e dalla chiusura nei confronti del mondo (e del sé autentico, ovvero non difensivo ma aperto) tramite una proposta di accoglienza, relazionalità e risonanza che metta in moto i dinamismi profondi presenti in ogni essere umano: bellezza, entusiasmo (avere dentro di sé un impeto, un fuoco interiore ispirato da Dio), desiderio di sapere, desiderio di rendersi utili per gli altri, e di riconoscimento, segnando il mondo con la propria impronta personale. Ogni opera umana significativa inizia sempre da una risonanza che suscita desiderio, attesa e dedizione. La risonanza procura un empito, un sovrappiù di energie di vita, in entrambi i soggetti: allievi e formatori; mentre questi ultimi insegnano ai primi gli aspetti canonici del sapere, compreso quello professionale, sono gli allievi che, con il loro entusiasmo, riaccendono la vocazione educativa dei primi.



Inserto

FORMARSI NEL CAMBIAMENTO

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

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

NULLA SARÀ PIÙ COME PRIMA?

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

RASSEGNA CNOS propone 9 voci per orientarsi:

poche parole consistenti e aggiornate da possedere, che possono aiutare a dipanare una matassa aggrovigliata. Nove voci compilate per l'anno 2022 e distribuite nei tre numeri della Rivista focalizzate su: Contesto Italiano e Internazionale, Sistema Educativo di Istruzione e Formazione, Processi Formativi.

CONTESTO ITALIANO E INTERNAZIONALE

1 Patto educativo globale

2. Next Generation Eu e PNNR
3. La povertà educativa in Europa e in Italia

SISTEMA EDUCATIVO DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE

1 Sistema Nazionale e sistemi regionali di leFP

2. La formazione e lo sviluppo professionale dei formatori (e di altre figure professionali)
3. I nuovi fabbisogni formativi e la Formazione Professionale

PROCESSI FORMATIVI

1 La personalizzazione nei percorsi formativi

2. La mobilità internazionale
3. La valutazione nella scuola e nella leFP

Il Patto Educativo Globale

S.E. Mons. Vincenzo Zani

Segretario della Congregazione per l'Educazione Cattolica

Il 12 settembre 2019 Papa Francesco ha lanciato un invito ad un'alleanza educativa mondiale (un Patto Educativo Globale) tra tutti coloro che operano a vario titolo nel campo dell'educazione con l'obiettivo di educare le nuove generazioni a una fratellanza universale che abbracci tutta l'umanità e il creato. In quell'occasione aveva invitato gli educatori a partecipare a un evento che si doveva svolgere a Roma il 14 maggio 2020, ma venne rimandato a causa della pandemia da Covid-19. Prima della pandemia il tema era stato approfondito a più riprese dal Papa stesso in vari discorsi e si erano avviate diverse iniziative finalizzate a sviscerare l'argomento, da vari punti di vista, e a tracciare specifici percorsi formativi, indirizzati soprattutto agli educatori e alle giovani generazioni.

Il 15 ottobre 2020, in un videomessaggio il Pontefice rilanciò il Patto Educativo Globale collocandolo nel contesto del drammatico fenomeno pandemico diffuso ovunque e ponendolo in relazione, oltre che con l'enciclica *Laudato si'*, come aveva già fatto nel messaggio precedente, anche con la nuova enciclica *Fratelli tutti*, pubblicata pochi giorni prima.

Il 5 ottobre 2021, in un Meeting mondiale dei Rappresentanti delle Religioni svoltosi in Vaticano, Papa Francesco ha esteso l'invito a un Patto Educativo Mondiale ai leader religiosi del mondo che per la prima volta si erano riuniti a parlare di educazione.

Con questi interventi, il Patto Educativo Globale assume una cornice sempre più ampia e concreta da cui emergono una linea di pensiero e una strategia da cui possono scaturire percorsi e progetti a tutti i livelli educativi, scientifici, sociali ed ecclesiali. L'invito del Papa orienta ad impegnarsi per le giovani generazioni affinché diventino protagoniste di una cultura del dialogo e di una civiltà dell'armonia. Questo mosaico di stimoli è un punto di riferimento per ripensare i paradigmi educativi e ridisegnare il compito dei cristiani nel loro essere fermento vivo del bene comune e di una umanità nuova.

Come nasce l'idea del patto educativo e qual è il suo significato?

L'iniziativa proposta deriva dall'attenzione all'ambito educativo che ha sempre accompagnato l'espe-

rienza pastorale di Jorge Mario Bergoglio, legata soprattutto alla sua preoccupazione per la formazione delle giovani generazioni. Inoltre, essa intende rispondere alle richieste di numerose personalità di culture e appartenenze religiose e sociali diverse le quali hanno chiesto al Papa di indicare alcuni suggerimenti capaci di influire sull'umanità di oggi che vive un "cambiamento d'epoca" ed ha bisogno di leader adeguatamente preparati. Molti, infatti, sono alla ricerca di sicuri punti di riferimento valoriali, che siano in grado di incidere su scelte capaci di costruire il bene comune. Da qui scaturisce l'idea di proporre un'iniziativa specifica a livello mondiale sul tema: *"Ricostruire il Patto Educativo Globale"*, particolarmente attento alle aspettative delle giovani generazioni.

1. Obiettivi del Patto Educativo Globale

In un contesto frammentato e in continua trasformazione diventa ancora più urgente e indispensabile avere obiettivi ben definiti come bussola orientativa per rendere efficace la prassi educativa ad ogni livello, formale ed informale. Nei due principali messaggi del Papa, dove risuona l'appello indilazionabile ad unire gli sforzi di un'ampia alleanza educativa per formare persone mature e ricostruire il tessuto di relazioni per un'umanità più fraterna,

si possono rinvenire chiare indicazioni in merito, sintetizzabili nei seguenti punti.

In primo luogo, egli indica *il coraggio di mettere al centro la persona*. Si tratta di un principio che conduce al cuore dell'educazione. Papa Francesco, parlando del patto educativo afferma che occorre "mettere al centro di ogni processo educativo... la persona, il suo valore, la sua dignità, per fare emergere la sua propria specificità, la sua bellezza, la sua unicità e, al tempo stesso, la sua capacità di essere in relazione con gli altri e con la realtà che la circonda, respingendo quegli stili di vita che favoriscono la diffusione della cultura dello scarto".

Il secondo obiettivo è *il coraggio di investire le migliori energie con creatività e responsabilità*. Per potere andare in questa direzione Francesco indica la necessità di avere "una progettualità di lunga durata che non si arena nella staticità delle condizioni, ma che mira a formare persone aperte, responsabili, disponibili, capaci di costruire un tessuto di relazioni con le famiglie, tra le generazioni, con le componenti della società civile, puntando a comporre un nuovo umanesimo".

Come terzo obiettivo, consequenziale al secondo, Papa Francesco indica *il coraggio di formare persone disponibili a mettersi al servizio* della comunità e, in questo modo, far sperimentare che c'è più gioia nel dare che nel ricevere (Cf.

Atti degli Apostoli 20,35). Si tratta di un obiettivo che rimanda ai contenuti del magistero della Chiesa, soprattutto quello che si può attingere dagli insegnamenti sociali, e che il Papa ha sviluppato ampiamente nelle due encicliche *Laudato si'* e *Fratelli tutti*. Richiamando la *Fratelli tutti* (n. 231), nel messaggio del 15 ottobre 2020, Francesco ricorda che le grandi trasformazioni, di cui oggi necessitiamo, non si costruiscono a tavolino, ma occorre attuare una "architettura" della pace e dell'armonia in cui intervengono le varie istituzioni e persone della società.

Per raggiungere questi obiettivi, Papa Francesco nel suo messaggio del 15 ottobre 2020 indica sette percorsi o impegni: 1. Mettere al centro la persona 2. Ascoltare le giovani generazioni 3. Promuovere la donna 4. Responsabilizzare la famiglia 5. Aprire all'accoglienza 6. Rinnovare l'economia e la politica 7. Custodire la casa comune.

2. I campi di applicazione dei contenuti del Patto Educativo Globale

I contenuti del Patto Educativo non vanno ricercati solo nei brevi messaggi di lancio del Papa, ma rimandano agli interventi più importanti, citati nei messaggi, in cui il suo pensiero viene elaborato più ampiamente; mi riferisco all'Esortazione Apostolica *Evangelii gaudium*, alle Lettere encicliche *Lau-*

dato si' e *Fratelli tutti*, nonché al *Documento sulla fratellanza universale* firmato il 4 febbraio 2019 ad Abu Dhabi con il Grande Imam di al-Azhar, al-Tayyeb.

Partendo dagli obiettivi indicati nei messaggi e rileggendo i documenti del magistero del Pontefice, la Congregazione per l'Educazione Cattolica ha individuato cinque ambiti principali nei quali il patto educativo può trovare il terreno di attuazione nei prossimi anni e che dovranno essere sviluppati a vari livelli e con diversi progetti. Tale impegno è affidato ad alcune Università Cattoliche, scelte a livello mondiale per le loro competenze specifiche: 1. Dignità e diritti umani; 2. Fraternità e cooperazione; 3. Tecnologie e ecologia integrale; 4. Pace e cittadinanza; 5. Culture e religioni.

Dietro a queste Università si costituirà gradualmente una rete di numerose altre istituzioni di studi superiori per condividere il lavoro di approfondimento.

I temi, rielaborati e sviluppati a livello scientifico-accademico, pubblicate nel volume "Educazione tra crisi e speranza. Global compact on Education. Linee Guida", così come l'*Instrumentum Laboris* e il *Vademecum* del Patto Educativo Globale, possono offrire molti spunti da tradurre in percorsi o sussidi pedagogico-didattici anche per le scuole di ogni ordine e grado, la formazione professionale e per le agenzie educative che li vorranno utilizzare.

In conclusione

Come afferma Papa Francesco, dinanzi alla realtà drammatica che stiamo vivendo, non possono bastare le ricette semplicistiche né i vani ottimismo, ma si deve puntare sull'educazione in quanto essa ha un potere trasformante: educare è scommettere e dare al presente la speranza che rompe i determinismi e i fatalismi con cui l'egoismo del forte, il conformismo del debole e l'ideologia dell'utopista vogliono imporsi spesso come unica strada possibile.

L'educazione è un atto di speranza perché invita alla co-partecipazione e alla trasformazione dei modi di pensare e di vivere, aiuta a rispondere alle emergenze e sfide del mondo contemporaneo, ed è una via per umanizzare il mondo e la storia. Per questo è urgente formare persone capaci di incidere sul cuore della società proponendo una cultura nuova.

Il Patto Educativo Globale, lanciato da Papa Francesco ha dato inizio ad un processo che si sta dipanando ovunque, in tanti percorsi e modalità ai vari livelli istituzionali. La Congregazione per l'Educazione Cattolica, che ha il compito di accompagnarne l'attuazione, oltre a raccogliere e monitorare le esperienze più significative promosse in molti Paesi del mondo, coordina un Comitato creato a tale scopo, insieme alla Fondazione "Gravissimum educationis" e alla Scuola di Alta Formazione "Educare

all'Incontro e alla Solidarietà" (EIS) dell'Università LUMSA. Questo lavoro di coordinamento, accompagnamento e di approfondimento scientifico delle iniziative realizzate vedrà coinvolta un'ampia rete di università cattoliche e laiche; esse promuoveranno nei prossimi anni progetti volti, da una parte, a sostenere gli educatori impegnati in prima linea nelle scuole e nelle varie agenzie formative e, dall'altra, a preparare leader in grado di assumere ruoli di responsabilità ai vari livelli istituzionali per diffondere nel mondo una cultura dell'incontro, dell'inclusione e della solidarietà.

Bibliografia

- Sito: <https://www.educationglobalcompact.org/>
- GLOBAL COMPACT ON EDUCATION, *Patto educativo globale, Vademecum* (Italiano) Newsletter del Comitato per il Global Compact on Education (dal 2021)
- PAPA FRANCESCO, *Evangelii gaudium*, Esortazione apostolica, LEV, 2013
- PAPA FRANCESCO, *Laudato si. Lettera Enciclica sulla cura della casa comune*, LEV, 2015
- Documento sulla fratellanza umana per la pace mondiale e la convivenza comune*, firmato ad Abu Dhabi il 4 febbraio 2019 da Sua Santità Papa Francesco e dal Grande Imam di Al-Azhar Ahmad Al-Tayyeb
- PATTO EDUCATIVO GLOBALE, *Instrumentum laboris*, 12 settembre 2019
- PAPA FRANCESCO, *Fratelli tutti. Lettera Enciclica sulla fraternità e l'amicizia sociale*, LEV, 2020
- ANGELO VINCENZO ZANI (a cura di), *Educazione tra crisi e speranza. Global Compact on Education. Linee guida*, LEV, 2021

Sistema nazionale e sistemi regionali di IeFP

Giulio M. Salerno
Università di Macerata

Dal punto di vista giuridico-costituzionale la IeFP è un ambito di attività pubbliche e private che, da un lato, si presentano distribuite e articolate nei “sistemi” presenti nell’ambito di ciascuna Regione e Provincia autonoma e, dall’altro lato, si compongono unitariamente in un “sistema” a livello nazionale.

I sistemi regionali (e provinciali per quanto riguarda Trento e Bolzano) di IeFP sono tali in quanto sono disciplinati dal rispettivo Ente territoriale esercitando la potestà legislativa - e conseguentemente la potestà regolamentare - e le competenze amministrative che ne discendono, sulla base dell’art. 117, comma 3, Cost., come modificato dalla legge costituzionale n. 3 del 2001. Più esattamente, la Costituzione vigente sancisce l’appartenenza della materia “istruzione e formazione professionale” alla sfera della competenza esclusiva o primaria delle Regioni e tale competenza si estende alle Regioni a statuto speciale e alle Province autonome di Trento e Bolzano, in virtù della clausola di “maggior favore” prevista dall’appena ricordata riforma costituzionale del 2001.

Questa è la previsione costituzionale, ma come noto la Costitu-

zione “vivente” è quella che scaturisce dall’attuazione e dell’applicazione del testo costituzionale, anche sulla base della giurisprudenza costituzionale. Ed allora è evidente, se si analizza la concreta attuazione di questo aspetto della Costituzione come modificata nel 2001, che il panorama nazionale dei sistemi territoriali (cioè relativi alle Regioni e alle Province autonome) di IeFP è assai differenziato.

Sino ad oggi, dal 2001 in poi, soltanto poco più della metà degli Enti territoriali hanno effettivamente esercitato la competenza legislativa sulla “nuova” materia della IeFP, nuova in quanto necessariamente distinta dalle competenze già spettanti alle Regioni e Province autonome in tema di formazione professionale, avviamento al lavoro e aggiornamento professionale. Per di più, negli Enti che si sono dati il proprio sistema di IeFP, si sono definiti modelli differenziati, talora accomunando la IeFP agli altri interventi regionali in tema di istruzione ed educazione, e talvolta, invece, avvicinandoli maggiormente alle politiche regionali in tema di professioni, lavoro e sviluppo economico. Con la conseguenza che questa diversificazione dei model-

li rende complessivamente incerta la stessa “natura” della IeFP. In altri termini, la IeFP, che si presenta come un’endiadi tra “istruzione” e “formazione professionale”, sembra essere rimasta in mezzo al guado. E tale situazione di incertezza continua a caratterizzare l’atteggiamento e i comportamenti dei decisori politici - sia statali che territoriali - nei confronti della IeFP.

Negli altri Enti - quelli cioè che non hanno approvato una legge compiutamente dedicata a disciplinare il proprio sistema di IeFP - si è intervenuto per lo più correggendo, integrando e modificando quanto già vigente nel rispettivo ambito territoriale. Sicché non si è data piena attuazione alla modifica della Costituzione, e il relativo sistema di IeFP è risultato come un progressivo, contingente e settoriale adeguamento delle precedenti discipline relative alle politiche territoriali concernenti, in vario modo, la formazione professionalizzante. In questi casi, dunque, il sistema territoriale di IeFP appare per lo più incompleto e parziale, e si resta in attesa di un opportuno e compiuto intervento legislativo di messa a regime della IeFP.

In alcuni casi, poi, il sistema territoriale di IeFP non è stato neppure creato, dato che vi sono state Regioni che praticamente nulla hanno fatto sul fronte della produzione di una disciplina legislativa volta a definire il proprio sistema regionale di

IeFP. Sicché, se talvolta l’azione amministrativa di queste Regioni è stata concretamente orientata all’implementazione dei percorsi di IeFP, ciò è avvenuto in totale assenza di una complessiva definizione legislativa del sistema di IeFP presente in quell’Ente. Così lasciando ai vertici politico-amministrativi di queste Regioni massima libertà - e quindi assoluta discrezionalità - di “fare e disfare” in tema di IeFP, e conseguentemente lasciando tutti coloro che operano nella IeFP in una condizione di incertezza e di instabilità, a dir poco insopportabili.

Dunque, i sistemi territoriali della IeFP si presentano a macchia di leopardo, sia perché notevoli sono le differenze circa il rispettivo assetto normativo, organizzativo e funzionale, sia perché vi sono veri e propri “buchi”, lacune ed omissioni che richiedono, con urgenza, un intervento dalla parte delle autorità competenti. Purtroppo, deve aggiungersi, di fronte a questa deprecabile condizione di “geopardizzazione” della IeFP, lo Stato si è sinora astenuto dall’esercitare quei poteri sostitutivi che pure la Costituzione gli consente. Nell’art. 120 Cost., infatti, si prevede che il Governo possa sostituirsi agli organi degli enti territoriali anche quando, tra l’altro, “lo richiedono la tutela dell’unità giuridica o dell’unità economica e in particolare la tutela dei livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali,

prescindendo dai confini territoriali dei governi locali”. E non vi è dubbio alcuno che, con riferimento alla IeFP, sia l’unità giuridica che i livelli essenziali delle prestazioni (tra l’altro, già indicati nel d.lgs. n. 226 del 2005) siano gravemente messi a rischio dalla mancanza di discipline legislative degli Enti territoriali competenti.

Eppure, nella normativa statale si parla di “sistema dell’istruzione e formazione professionale”, come, ad esempio, è stato espressamente scritto nell’art. 7 del d.lgs. n. 61 del 2017, in relazione alla creazione della “Rete nazionale delle scuole professionali”. In altre parole, il legislatore statale parte dal presupposto che sussista un “sistema dell’istruzione e formazione” che sia composto, in ciascuna realtà territoriale, da un complesso di istituzioni formative accreditate che erogano i percorsi della IeFP all’interno di una cornice legislativamente dettata da ciascun Ente competente (Regione o Provincia autonoma), e dunque nell’ambito del rispettivo sistema territoriale di IeFP. Una visione che, passando alla realtà dei fatti, appare alquanto ottimistica, ma che pure corrisponde alla volontà del legislatore statale che sin dal 2005 ha espressamente prescritto che “il secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione è costituito dal sistema dei licei e dal sistema dell’istruzione e formazione professionale” (vedi art. 1 del d.lgs. n. 226 del 2005). In altre

parole, lo Stato, proprio nell’esercizio delle sue competenze legislative esclusive in tema di “principi generali sull’istruzione” e di “livelli essenziali delle prestazioni” - competenze che, va aggiunto, consentono l’adozione di norme prevalenti rispetto a quelle prodotte, sempre con legge, dagli Enti territoriali in tema di IeFP - ha definito la IeFP come costituita da un “sistema” unitario a livello nazionale. E per di più lo Stato ha stabilito principi di carattere unitario di estrema rilevanza, ma che non sempre trovano riscontro a livello regionale. Ad esempio, nell’art. 1, comma 4, del d.lgs. n. 226 del 2005 si è prescritto che “tutte le istituzioni del sistema educativo di istruzione e formazione” - e dunque anche quelle che fanno parte del “sistema di istruzione e formazione” - “sono dotate di autonomia didattica, organizzativa, e di ricerca e di sviluppo”. Oppure, nell’art. 7, comma 3 del d.lgs. n. 61 del 2017 si prescrive che “il sistema dell’Istruzione Professionale” e il “sistema dell’Istruzione e Formazione Professionale” hanno “diversa identità” e sono dotati di “pari dignità”. Ed ancora si prevedono opportuni “passaggi”, con specifiche modalità, tra i due sistemi (art. 8 del d.lgs. n. 61 del 2017), e si dispone la correlazione tra i titoli di studio rilasciati dal sistema della Istruzione Professionale e i titoli di Istruzione e Formazione (art. 8, comma 8, d.lgs. n. 61 del 2017). In definitiva, il sistema nazionale di IeFP come definito

dalla disciplina di legge dello Stato che detta, in tema di istruzione professionalizzante, i “principi generali sull’istruzione” (anche, ad esempio, in relazione al diritto allo studio) e i “livelli essenziali delle prestazioni”, non trova compiuta e coerente applicazione nei sistemi regionali di IeFP (peraltro laddove questi ultimi siano effettivamente esistenti). Occorre dunque recuperare e garantire il corretto rapporto tra l’autonomia delle istituzioni territoriali e l’unitarietà del sistema a livello nazionale.

Oltre a ciò, è evidente che una tale analisi del sistema nazionale di IeFP resta al mero livello “formale” del rapporto tra le norme di legge statale e le norme delle leggi regionali (o provinciali), se non si considera quanto è necessario dal punto di vista strutturale: perché vi sia un vero ed effettivo sistema nazionale di IeFP occorre che un complesso di soggetti, di organi e di poteri siano appositamente destinati a concretizzare il “governo” unitario della IeFP. Ma da questo punto di vista siamo assai lontani da qualcosa che si avvicini ad un qualsivoglia formula di governo unitario della IeFP. Gli enti territoriali, come noto, si raccordano nella Conferenza delle Regioni e delle Province autonome al fine di trovare - con evidenti difficoltà - una posizione comune nei confronti dello Stato. Per di più, di recente, in questa Conferenza le attribuzioni sulla IeFP sono state sostanzialmente frazionate tra la Commissione

competente sull’istruzione e la Commissione competente su lavoro e formazione professionale, così tornando, in pratica, ad un’impostazione pre-riforma 2001. Parimenti, a livello governativo, le competenze sono distinte tra il Ministero dell’Istruzione (ove, peraltro, continua a mancare una struttura amministrativa che sia univocamente dedicata alla IeFP) e il Ministero del Lavoro e delle politiche sociali (ove la IeFP trova soltanto parziale riferimento nelle competenze della Direzione generale delle Politiche attive del lavoro).

Se, quindi, si vuole davvero giungere ad un “sistema nazionale di IeFP”, ancora molta strada deve essere percorsa, a partire dagli Enti territoriali sino allo Stato. Qualche tempo fa si era proposta la formula dell’Agenzia nazionale, un’ipotesi che forse potrebbe essere utilmente ripresa per consentire, nel rispetto delle reciproche competenze, di trovare una sintesi efficace ed efficiente dei processi decisionali, e per consentire alla IeFP di operare davvero come “sistema” della formazione professionalizzante nell’interesse del Paese tutto.

Bibliografia

SALERNO G.M., *Istruzione e Formazione Professionale di fronte al Decreto legislativo n. 61/2017. Modelli territoriali e principi di unitarietà*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2021

La personalizzazione nei percorsi formativi

Dario Eugenio Nicoli

Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia

L'espressione "personalizzazione" è sempre più presente nella riflessione pedagogica e trova un riscontro nelle norme riguardanti l'istruzione e la formazione¹. Essa riflette la consapevolezza che il modo *ordinario* di perseguire i "risultati di apprendimento" dei percorsi formativi trova un ostacolo nella mancanza - variabile tra soggetto e soggetto - di "prerequisiti" in una parte rilevante e crescente di studenti, con particolare riferimento alla "motivazione" vista come fattore generatore di attenzione, la cui labilità e precarietà si manifesta specie a partire dalla preadolescenza.

Ma le risposte a tale criticità differiscono profondamente: vi è chi intende per personalizzazione la generalizzazione a tutta la classe del PDP (Piano Didattico Personalizzato) come se l'attuale gioventù fosse portatrice di un disturbo di attenzione, posizione che possiamo definire *patologista*; altri sostengono la necessità di introdurre nei programmi degli studi una nuova attenzione formativa definita "non cognitive skill", una prospettiva di "*funzionalismo soffice*"; altri infine puntano su un curriculum rinnovato

la cui esigenza fondamentale consiste nel porre al centro dell'agire educativo e formativo l'allievo nel suo cammino di apprendimento e di crescita, nella prospettiva dell'ingaggio e della consapevolezza, un'opzione che definiamo *educativa o generativa*.

Normalmente il tema della personalizzazione viene avvicinato in senso negativo, come "sforzo" ulteriore che gli insegnanti debbono mettere in campo in quanto aumentano le mancanze che impediscono il funzionamento dell'ordinario processo di apprendimento nella classe.

Ciò porta a due soluzioni segnate da parzialità:

- la risposta **patologista** consiste nel trattare tutti gli allievi come soggetti manchevoli dell'*attenzione* concepita come disturbo di apprendimento *generale* da trattare mediante le tecniche del PDP che consistono nell'elaborare un documento di programmazione secondo una procedura che prevede una diagnosi preliminare, il coinvolgimento della famiglia e di professionisti esperti, la definizione di una piano di

¹ Si veda la riforma degli Istituti professionali nel decreto 61/2017.

intervento e la sua implementazione passo passo con verifiche e correzioni lungo il percorso. Questo approccio vede nell'attuale gioventù esclusivamente ciò che manca rispetto ad un modello riferito ad una situazione scolastica "ordinaria" collocata in un tempo precedente rispetto all'attuale, e concepisce l'intervento come operazione riparativa. La medicalizzazione dell'attuale gioventù porta ad un affollamento negli ambienti educativi di esperti, ognuno dei quali con la propria prospettiva tende a diagnosticare una mancanza cui porre rimedio con tecniche mirate. Pierre Bourdieu stigmatizza questo tipo di specialismo come assunzione sulla realtà - forzando il suo carattere di ambiguità e indeterminatezza - un punto di vista dall'esterno per applicare ad essa schemi e modelli rigidi. Tim Ingold, a sua volta, definisce chi procede in questo modo "esperto che non è presente nell'ambito dell'azione concreta", che intrattiene con l'allievo un'interazione che induce rigidità e paralisi, ma non certo una corrispondenza che invece porterebbe la persona ad essere presente in un continuo esercizio di attenzione, conversazione ed esplorazione, e quindi di crescita.

- La risposta **funzionalista**, sia pure più "soffice" rispetto a quella della programmazione educa-

tiva di matrice comportamentista, sostiene la necessità di andare oltre i curricoli limitati all'intervento sulle sole competenze cognitive (alfabetico funzionale, linguistiche, matematiche, scientifiche, tecnologiche, digitali, ecc.). Il Premio Nobel per l'economia James Heckman, analizzando i fattori che conducono la persona a realizzare performance lavorative efficaci, individua l'importanza crescente di aspetti individuali come la coscienza, l'apertura mentale, il senso di efficacia, la resilienza, l'autodeterminazione, la mentalità dinamica. Questi, se sviluppati nel corso del periodo scolastico, possono avere un effetto positivo sull'apprendimento, sulla scelta dei percorsi e nel completamento degli studi, sull'accesso al mondo del lavoro, sulla salute mentale e fisica, sul senso civico e la cittadinanza attiva. Da qui la proposta di introdurre per legge nella scuola la formazione delle life skill quali: la flessibilità, la creatività, l'attitudine alla risoluzione dei problemi, la capacità di giudizio, la capacità di argomentazione e di interazione.

Mentre la prima soluzione tende a individualizzare il percorso dell'apprendimento tramite l'introduzione di figure di sostegno con il compito di far acquisire agli allievi *almeno* gli obiettivi minimi, la seconda si traduce in una sperimen-

tazione mirata a “migliorare il rapporto con gli studenti”, affidando agli insegnanti il compito di declinare lo sviluppo delle competenze non cognitive all’interno dei propri insegnamenti, senza peraltro alcun intervento sul curriculum e sull’organizzazione, quindi entro un quadro decisamente volontaristico.

Ambedue le proposte non sono ancorate ad una comprensione della persona umana e dei suoi dinamismi, e di come questa reagisce all’attuale contesto caratterizzato da accelerazione e distrazione.

Robert Spaemann afferma che la persona è Qualcuno, non qualcosa, dotato di un proprio nome, quindi singolare ed unico, che non si rivela mai come tale: il suo apparire rinvia a qualcosa che si mostra e si nasconde allo stesso tempo. Possiede una struttura impulsiva derivante da un bisogno (mancanza) radicale di senso circa le domande ultime, unito ad un desiderio di pienezza, ragionevole a modo suo, apparentemente autosufficiente, ma alla radice in cerca di un adulto che la riconosca (“essere stato atteso” da un altro che “è lì per te”).

Da questo incontro nasce una speciale affezione che, suscitando le sue forze di vita, ne mette in moto le forze di conoscenza; ella si dispone quindi ad un’alleanza mossa dalla promessa di compimento personale tramite un modo attivo e coinvolgente di fare cultura.

Il vivente è essenzialmente bisognoso, è rimesso a un “venire incontro” sempre incerto e necessita di dispendio, sforzo e dolore.

La varietà e la irriducibilità dei singoli individui rappresentano due caratteristiche stabili dell’attuale mondo dell’educazione:

- *Varietà*: ogni soggetto umano presenta caratteristiche proprie
 - fisiche, sociali, psichiche, etniche, culturali, formative, volitive
 - che lo rendono differente dagli altri; di conseguenza, il gruppo classe è un’entità sempre più variegata e disomogenea tanto da risultare sempre meno riconducibile a modelli che consentano un trattamento secondo standard predefiniti; si potrebbe dire che la differenza rappresenta la qualità propria dell’essere umano e dell’intero creato la cui caratteristica paradossale è di essere uno ed insieme assolutamente vario. Nella modernità è entrato in azione un dispositivo sociale mirante alla standardizzazione ed al disincantamento delle forme di vita; questa operazione si è riproposta con poteri crescenti nell’epoca delle tecnologie della iperrealità che procedono sottraendo agli individui l’attenzione alla vita reale e con essa l’esercizio dell’intelligenza naturale.

- *Irriducibilità*: ogni persona, ed in modo particolare i giovani che costituiscono la componente più impulsiva del mondo umano,

possiede l'intuizione primaria che la propria esistenza è connotata da una qualità unica ed irripetibile, da proteggere dagli attacchi delle ingerenze esterne, e da sostenere in ragione del proprio senso dell'onore. In un contesto di aggressione sistemica da parte dei poteri mediatici, propri di un'economia capitalistica transitata dal dominio degli oggetti a quello delle immagini e dei significati, l'individuo si pone a difesa dell'inviolabilità della propria umana singolarità chiudendosi nella sfera intima e rendendosi indisponibile alle tecniche di manipolazione che avverte come tali.

Contestualmente, ogni persona possiede una naturale disposizione al bello ed al bene, ed una sorprendente vivezza del proprio desiderio di conoscere, sapendosi riscattare dalle contingenze individuali e sociali, quando viene sollecitata da un'esperienza gioiosa, viva, aperta, svolta in comune. Ogni persona, inoltre, desidera contribuire al bene di tutti con i propri talenti ed essere riconosciuta come "valore" per la comunità.

È dirimente che la scuola si ponga in corrispondenza con questa dinamica fondamentale della vita dei giovani, avendo chiarezza circa i "fondamenti" della persona umana ed il suo dinamismo di apertura

e compimento, e di come, quando questo è bloccato, è possibile impostare una strategia educativa e formativa "viva" e sfidante.

Personalizzazione significa quindi aiutare l'allievo ad assumere una disposizione pienamente umana sul reale, trarre valore da ciò che apprende, assumere una decisione di vita e di lavoro espressiva della sua originalità e realistica.

L'opera del maestro o guida consiste nel sollecitare la presenza viva dell'allievo, affinché quest'ultimo svolga la sua parte nel cammino di crescita, non riducibile alla diligenza negli adempimenti, evitando il *paternalismo* (esplicito e implicito) proprio di chi si prende tutte le responsabilità, facendo la parte che spetta invece all'allievo.

L'esigenza fondamentale di una personalizzazione intesa in senso educativo e generativo consiste nel porre al centro l'allievo nel suo cammino di apprendimento e di crescita, nel renderlo partecipe e responsabile del suo progresso nell'accezione di "andare avanti" e procedere nel dar forma alla propria esistenza e divenire sempre più compiutamente se stesso.

Bibliografia

- BRUZZONE D., *Farsi persona. Lo sguardo fenomenologico e l'enigma della formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2012.
- CHIOSSO G., *La pedagogia contemporanea*, Brescia La Scuola, 2015.
- DEMAIO M.C., *La personalizzazione dei processi formativi scolastici*, Roma, Carocci, 2011.
- HECKMAN J.J. - KAUTZ T., *Formazione e valutazione del capitale umano. L'importanza dei "character skills" nell'apprendimento scolastico*, Bologna, Il Mulino, 2016.
- INGOLD T., *Corrispondenze*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2021.
- LONERGAN B., *Sull'educazione*, Roma, Città Nuova, 1999.
- MARTINI B. - MICHELINI M.C., *Il curricolo integrato*, Milano, FrancoAngeli, 2020.
- STIEGLER B., *Prendersi cura. Della gioventù e delle generazioni*, Napoli, Orthotes, 2014.
- REBOUL O., *Apprendimento, insegnamento e competenza scolastica*, Roma, Armando, 1998.
- R. SPAEMANN, *Persone. Sulla differenza tra "Qualcosa" e "Qualcuno"*, Bologna, Laterza, 2016.

- ★ Realizzare tra allievi e formatori un accordo fondato su **un'alleanza sostanziale** che consente l'avvio di un cammino formativo sostenuto da un duplice riconoscimento, una reciproca attribuzione di valore da parte dei soggetti in gioco in quanto atto morale, ovvero attestazione di rispetto verso l'altro, ed insieme processo epistemico, quindi consenso circa la modalità di conoscenza del reale (Honneth 2019). Entro questo accordo, gli allievi si impegnano con dedizione nel lavoro didattico confidando nel fatto che l'opera formativa porterà al compimento ed al riconoscimento delle proprie potenzialità e quindi ad una disposizione attiva, e consonante, nel reale; mentre i formatori si dedicano all'attività didattica confidando nella qualità generativa delle risorse poste in gioco in quanto capaci di suscitare i dinamismi degli allievi e di condurli all'autoconsapevolezza (Loneragan 2019). Tale alleanza va oltre il profilo metodologico, in quanto arricchisce la consapevolezza dei due attori in gioco, agendo sulle loro forze di vita e di conoscenza verso una formazione compiuta.
- ★ Perseguire **gesti formativi compiuti** che immettono gli allievi entro esperienze portatrici di significati sintetici (Maddalena 2021). Non si tratta di un "trasferimento" per ripetizione e neppure dell'applicazione pratica di un'idea bell'è fatta elaborata in precedenza, ma di un modo di accedere alla conoscenza che, partendo da uno stimolo iniziale, si determina in un'azione didattica particolare, di cui gli allievi sono protagonisti, che fa emergere significati generali. Il gesto compiuto è proprio del metodo laboratoriale dell'"imparare facendo" che consente all'allievo di conoscere se stesso e il mondo nel momento in cui consente all'allievo di maturare la decisione orientativa che più gli corrisponde, mettendo i propri talenti e le proprie capacità a disposizione degli altri e della comunità.

Il cammino di rinnovamento educativo

Sono decisive, in questa prospettiva, le seguenti condizioni:

Lentezza (e profondità)

La gestione del tempo deve consentire la formazione di una premura a lungo termine coerente con i tempi umani della conoscenza. Occorre preservare lo spazio della riflessione, del sentirsi se stessi; il rispetto dei tempi della conoscenza autentica favorisce negli allievi l'"identificazione" tramite il senso di appartenenza e l'orgoglio di svolgere il proprio cammino nella scuola. La lentezza di un tempo denso di approfondimenti e di sfide, potenzia il pensiero educando alla ragione ed alimentando in loro legami sociali stabili. In tal modo i ragazzi

possono conoscere il mondo, comprendere il proprio valore, orientarsi al bene (disposizione premurosa per sé e per gli altri), decidersi per un progetto di vita ricco di senso e di dedizione.

Compito sfidante

Se l'esercitazione consiste in una prestazione isolata dal contesto tramite la quale l'allievo acquisisce destrezza in una specifica operazione tramite imitazione della modalità esecutiva dimostrata dal formatore, il compito di realtà trae origine da un problema originato da un'esigenza reale che richiede una risposta adeguata basata su una intelligente orchestrazione dei fattori relazionali, culturali, tecnici e procedurali strettamente connessi all'agire competente. Il carattere sfidante del compito risiede a) nel tipo di ingaggio richiesto, non meramente esecutivo di adempimenti standard secondo una procedura predefinita, ma connotato dal fatto che l'allievo, entro il gruppo, assume personalmente la guida del proprio percorso risolutivo del problema iniziale; b) nel carattere aperto del compito, in ragione del quale esso non prevede un'unica modalità di risoluzione ma rende possibile diversi percorsi per giungere ad un risultato valido; c) nella responsabilità dell'allievo circa l'assunzione di una serie di decisioni che sollecitano varie facoltà della mente: padronanza dei linguaggi, ricerca, valorizzazione autonoma delle opportunità di apprendimento insite nelle esperienze, processi intellettivi (equivalenza, causalità, ipotesi, inferenza, dimostrazione ed argomentazione), progettualità, utilizzo consapevole delle tecnologie, elaborazione di testi e comunicazione.

Gruppo

Risulta decisiva la relazione individuo-gruppo in grado di mobilitare l'"intelligenza comune" dotata di una densità che va oltre la somma dei contributi individuali. Il gruppo rappresenta un "milieu associato", sostenuto da relazioni personali dirette, da un sentimento di appartenenza e da uno scopo comune, nel quale si sviluppa una premura per sé e per gli altri generando un'attenzione sociale a lungo termine basata sull'imperativo etico, ed esistenziale, del "prendersi cura" degli altri e di sé.

Il confronto e la collaborazione in gruppo costituiscono quindi elementi fondamentali per far sì che il compito di realtà - il cuore del metodo formativo - assuma un carattere veramente sfidante nel segno della trasversalità delle competenze.

Sul piano programmatico, la guida pedagogica della scuola riguarda quattro aspetti:

1. **la comunità educante:** è importante innanzitutto la presenza di un team composto da figure chiave nei vari ambiti/dipartimenti dell'attività formativa, con il compito di elaborazione della cultura della scuola, integrata dalle

riflessioni suscitate dalle vicende e novità intervenute, in modo da conservare ed approfondirne l'identità, mantenendo viva la dimensione educativa fondativa e gli orientamenti che la caratterizzano. Servono inoltre momenti di incontro, anche conviviale, per rafforzare tra gli insegnanti la conoscenza reciproca ed il senso di appartenenza, oltre a momenti di formazione esperienziale sui temi-valore della proposta formativa. Decisive sono le occasioni ricorrenti per l'educazione dell'anima: incontri di spiritualità, momenti forti di confronto e di discernimento, eventi chiave lungo l'anno. Sono rilevanti gruppi di lavoro e di confronto sulle questioni aperte (problematiche dell'apprendimento, relazione con i genitori ed il territorio, uso delle tecnologie, valutazione...) per formare l'attitudine dei formatori al dialogo, alla riflessione, all'arricchimento reciproco ed al giudizio sulla realtà, così da arricchire e condividere la cultura della scuola. Vanno gestiti con la giusta premura la selezione, l'ingresso e l'accompagnamento dei nuovi colleghi e la supervisione mirata in riferimento alle problematiche, ed ai successi, della vita della comunità educante.

2. **L'ambiente, le regole, il linguaggio ed i riti:** l'estetica della scuola e degli ambienti devono poter suscitare nei ragazzi – ma anche negli adulti - i “doni di risonanza della bellezza”. È importante che alle classi siano associati nomi e massime scelti dai ragazzi e non codici impersonali. A fronte della liquidità della cultura-ambiente, vanno definite regole molto chiare sugli orari, l'abbigliamento, il linguaggio, l'utilizzo degli smartphone, le relazioni da tenere in classe e negli altri ambienti, approfondendo il significato della regola come condizione per una libertà positiva. Molto rilevanti sono i riti della vita della scuola: l'ingresso ed il “buon giorno del mattino”, l'inizio e la fine della settimana, gli eventi significativi gioiosi e dolorosi, le feste religiose e civili, l'evento finale dell'anno e la partenza.
3. **Le attività educative ed il metodo:** è questo il cuore della guida pedagogica. Esso riguarda la cura delle attività di risonanza, l'adozione di una didattica stimolante e sfidante, la personalizzazione intesa in senso autentico ovvero come reale protagonismo degli allievi, il gruppo come forma stabile di apprendimento, l'inclusione benintesa, la collaborazione tra classi e allievi che seguono percorsi differenti in modo da rompere chiusure e incomunicabilità, “Incontri di democrazia” proposti degli stessi allievi sui temi che stanno loro a cuore. Soprattutto, l'attenzione ai giusti tempi della conoscenza riferiti ad ogni contesto (aula, laboratorio, spazio comune, attività esterne) in modo da non limitarsi al perseguimento degli apprendimenti, ma favorire il formarsi del senso di appartenenza, del gusto di approfondire insieme gli argomenti, di ciò che rende desiderabile il futuro: speranze, progetti, ambi-

zioni. In questo modo si evita di cadere nella logica dell'adattamento e si sollecita quell'orizzonte di attesa verso il futuro che conferisce anima alla vita degli allievi, di modo che le azioni siano ricche di identità, creatività e di originalità. Un'attenzione speciale va riservata alla valutazione che deve essere intesa come riconoscimento del valore di ciò che gli allievi realizzano e comunicano, oltre che di miglioramento continuo.

I tre aspetti indicati comportano necessariamente profonde ricadute sul piano organizzativo, a partire dalla gestione flessibile del tempo e dello spazio a favore di una formazione personalizzata, comprendendo anche il contenimento del fenomeno dell'eccesso di incarichi sulla stessa persona e degli orari frammentati, la cura delle relazioni con i collaboratori esterni perché siano posti a conoscenza di quanto accade e di ciò che si decide, oltre che di assisterli nell'adozione di una didattica coerente con lo stile della scuola. Molte delle indicazioni relative ai punti precedenti hanno infine un'influenza diretta sul calendario affinché si possa dedicare il giusto tempo alle iniziative comuni che presentano un influsso positivo sulla qualità del lavoro educativo e formativo.

Bibliografia essenziale

- BALDACCI M., *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, Milano, FrancoAngeli, 2014.
- BOURDIEU P., *Per una teoria della pratica*, Milano, Raffaello Cortina, 2013.
- BRUZZONE D., *Farsi persona. Lo sguardo fenomenologico e l'enigma della formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2012.
- CHIOSSO G., *La pedagogia contemporanea*, Brescia, La Scuola, 2015.
- DEMAIO M.C., *La personalizzazione dei processi formativi scolastici*, Roma, Carocci, 2011.
- FUMAROLI M., *Parigi - New York e ritorno. Viaggio nelle arti e nelle immagini*, Milano, Adelphi, 2011.
- INGOLD T., *Corrispondenze*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2021.
- HONNETH A., *Riconoscimento. Storia di un'idea europea*, Milano, Feltrinelli, 2019, pp. 11-12.
- LONERGAN B., *Sull'educazione*, Roma, Città Nuova, 1999.
- OCSE, *Future of Education and Skills 2030*, 2019 <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- MADDALENA G., *Filosofia del gesto. Un nuovo uso per pratiche antiche*, Roma, Carocci, 2021.
- MARTINI B. - M.C. MICHELINI, *Il curriculum integrato*, Milano, FrancoAngeli, 2020.
- ROSA H., *Pedagogia della risonanza. Conversazione con Wolfgang Endres*, Brescia, Scholé, 2020.
- SCURATI C., *Elementare oltre. Pedagogia della nuova scuola primaria*, Brescia, La Scuola, 1995.
- SPEAMANN R., *Persone. Sulla differenza tra "Qualcosa" e "Qualcuno"*, Bologna, Laterza, 2016.
- STIEGLER B., *Prendersi cura. Della gioventù e delle generazioni*, Napoli, Orthotes, 2014.

Il Successo formativo degli allievi del CNOS-FAP Qualificati e diplomati nel 2019-20

GUGLIELMO MALIZIA¹ – FRANCESCO GENTILE²

Il presente monitoraggio, che ha toccato ormai *l'undicesima edizione*, è realizzato dalla Sede Nazionale della Federazione CNOS-FAP al fine di descrivere la situazione degli ex-allievi a un anno dalla qualifica o dal diploma. Più precisamente si è inteso verificare il "successo formativo" dei giovani, facendo ricorso ai principali parametri che lo misurano quali: l'offerta formativa, le metodologie, la partecipazione degli allievi, i formatori e le altre componenti, la lotta alla dispersione, la capacità inclusiva e gli esiti occupazionali (Inapp, 2021).

Prima di presentare il disegno di analisi, è bene ricordare che per ragioni di opportunità, correlate allo slittamento temporale eccessivo del calendario dell'anno formativo in *Sicilia*, anche quest'anno non si è potuto far partecipare al monitoraggio i CFP dell'Associazione CNOS-FAP Sicilia. Data la mancanza di questa Regione, l'universo del 2020 non coincide quanto alle componenti territoriali con quello degli ex-allievi della IeFP salesiana, qualificati e diplomati degli anni 2009-10/2012-13, come risulta dai relativi monitoraggi (2011-14) (Malizia, Gentile, Nanni e Pieroni, 2016); esso però, comprende tutti gli ex-allievi qualificati e diplomati nell'Italia, eccetto che in Sicilia, come nel 2013-14/2017-18, e nei corrispondenti monitoraggi 2015-19 (Malizia e Gentile, 2016, 2017 e 2018, 2019; Malizia e Gentile, Il successo formativo degli allievi del CNOS-FAP. Qualificati e diplomati nel 2017-18, 2020). Ciò vuol dire che potremo effettuare dei paragoni puntuali unicamente con le indagini del 2015-19 - ovviamente la rilevanza maggiore sarà data ai due ultimi anni (2018-19) per la maggiore prossimità temporale - mentre il confronto con le altre³ si dovrà limitare a confermare eventuali andamenti consolidati. Infine, si ricorda che nel 2020 non è stato realizzato il monitoraggio annuale dei qualificati e dei diplomati del

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

² Sede Nazionale CNOS-FAP.

³ Ricordiamo che i monitoraggi sono iniziati nel 2010, ma soltanto dal 2012 si sono coinvolti qualificati e diplomati, mentre i precedenti riguardavano solo i primi (Malizia, Gentile, Nanni e Pieroni, 2016).

2018-19 perché al suo posto è stato effettuato il monitoraggio a tre anni (Malizia e Gentile, Il successo formativo e occupazionale a tre anni dal titolo, 2020).

Allo scopo di verificare il successo formativo degli ex-allievi si è utilizzata, come negli anni precedenti, la seguente *metodologia di ricerca*. In una prima fase sono state contattate le segreterie dei 45 Centri del CNOS-FAP operanti in 11 Regioni - il totale senza la Sicilia - per accertare anzitutto il numero dei qualificati e dei diplomati a giugno-luglio 2020, distribuiti per i settori di qualifica funzionanti in ogni CFP e per raccogliere dati anagrafici ripartiti per comparto. Sulla base delle informazioni acquisite è stato delimitato l'universo di riferimento degli ex-allievi in 4.074 soggetti; di questi sono stati monitorati, tramite intervista telefonica personalizzata, 3.826, il 93,9% del totale⁴. Il campione di fatto raggiunto non è statisticamente rappresentativo in senso stretto perché non sappiamo se i 248 (6,1%) soggetti mancanti all'appello (164 o 4% non reperibili e 84 o 2,1% i cui telefoni erano inesistenti) si distribuiscono in maniera casuale; tuttavia, tenuto conto che costituisce *più del 90% dell'universo*, lo si può considerare comunque significativo, se non statisticamente, almeno socialmente. Perciò, dai risultati è possibile trarre, con la necessaria prudenza, generalizzazioni accettabili (Frudà, 2007).

I 3.826 ex-allievi intervistati *si ripartono* tra 2.813 qualificati (73,5%) e 1.013 diplomati dell'IteFP (26,5%). Ad essi è stata somministrata una breve scheda composta da una decina di domande, che ricalca generalmente quella utilizzata nelle edizioni precedenti. I dati del 2021 confermano le tendenze positive degli ultimi sondaggi e cioè la stabilizzazione tra l'80 e il 90% circa della quota degli ex-allievi a cui si è potuto somministrare il questionario e la riduzione della percentuale dei numeri di telefono inesistenti a una cifra molto limitata; inoltre, negli ultimi due anni diminuisce anche la percentuale degli ex-allievi che non si è riusciti a contattare (Malizia, Gentile, Nanni e Pieroni, 2016: Malizia e Gentile, 2018, 2019; Malizia e Gentile, Il successo formativo degli allievi del CNOS-FAP. Qualificati e diplomati nel 2017-18, 2020).

Prima di analizzare i dati del monitoraggio, conviene *inquadrarli* all'interno degli andamenti del mondo del lavoro in Italia, facendo riferimento ai primi semestri del 2020 e del 2021 entro i quali si situa l'anno trascorso dalla qualifica o dal diploma degli ex-allievi prima dell'intervista (Censis, 2021). Il paragone evidenzia l'aumento dello 0,8% della forza lavoro che tocca quasi i 25 milioni, mentre gli occupati si collocano al di sotto della soglia del 2020 con un calo di circa 200.000 (0,8%). A loro volta cresce tra i primi sei mesi

⁴ Ringraziamo la Dott.ssa Daniela Coialbu e il Dott. Massimiliano Ripanti che hanno curato con grande competenza e disponibilità rispettivamente le interviste telefoniche e l'elaborazione statistica dei dati.

dei due anni il tasso delle persone in cerca di lavoro (17,5%, con il Centro al 26,3% e il Nord al 20,6%, mentre il Sud si colloca al 12,6%). Un dato certamente positivo va identificato nel calo del 2,7% delle non forze di lavoro (coorte 15-64 anni) rispetto all'aumento del 5,8% riscontrato tra i primi due semestri del 2019 e del 2020.

La condizione *femminile* registra un miglioramento, anche se la parità di genere è ancora lontana. Comunque, si assiste a un recupero della forza lavoro (1% tra le donne, maggiore dello 0,6% tra gli uomini), a un calo degli occupati (minore tra le prime rispetto ai secondi, 0,7% vs 0,9%), a un aumento delle persone in cerca di lavoro (alla pari quasi tra i generi, con 17,5% vs 17,6%) e a una diminuzione delle non forze lavoro (minore tra le donne, 2,6% vs 2,8%, anche se di poco).

Il *tasso di attività* presenta una leggera crescita tra i due primi semestri, 63,7% vs 63%; tuttavia non si è ancora recuperato il 65,7% del 2019. Il divario tra i generi si mantiene in entrambi i casi quasi pari, ossia un poco al di sotto del 20%. Passando al tasso di *occupazione*, sul piano nazionale esso diminuisce leggermente nel biennio dello 0,3% (57,4% vs 57,1% rispetto al +0,4% del biennio precedente); invece, tra uomini e donne la differenza rimane intorno al 18%. Riguardo al tasso di *disoccupazione*, dopo una diminuzione costante dal 10,7% del 2018 al 9,3% del 2020 esso risale tra i primi semestri del 2020 e del 2021 dall'8,7% al 10,2%; anche tra i generi, il divario aumenta a scapito delle donne, dall'1,6% all'1,9%.

1. Le caratteristiche personali degli ex-allievi

Iniziamo con la ripartizione secondo il sesso che mostra una chiara preminenza dei maschi sulle femmine (3.220 o 84,2% in paragone a 606 o 15,8%) (cfr. tav. 1). L'andamento rispecchia la vocazione tradizionale del CNOS-FAP, creato per la formazione dei giovani alle professioni cosiddette "maschili". Al riguardo, va messo in risalto che i dati confermano sostanzialmente quanto emerso dai monitoraggi precedenti (sia quelli con gli ex-allievi della Sicilia, sia quelli senza); tuttavia, riguardo ai secondi si constata in negativo una leggera diminuzione della quota delle ex-allieve dopo la crescita negli ultimi quattro monitoraggi dal 15,1% al 18,3%.

Passando agli *incroci* con variabili socio-demografiche rilevanti, ci soffermeremo per quella di genere solo sui dati relativi alle ex-allieve, poiché quelli riguardanti i loro colleghi tendono a coincidere con i totali. Le femmine sono più giovani e, in quantità leggermente superiore, di nazionalità italiana; sono iscritte in percentuali maggiori nei CFP del Nord-Ovest e meno del totale in

quelli del Nord-Est e del Centro anche se in questo caso in misure modeste⁵; tra le Regioni sono sovrarappresentate in Piemonte e sottorappresentate in Lombardia, mentre sono assenti in Abruzzo, in Friuli-Venezia Giulia, in Puglia e in Valle d'Aosta; mancano quasi o del tutto nell'automotive, nell'elettrico-elettronico, nella meccanica industriale, nell'energia, nella lavorazione artistica del legno e nell'agricoltura, cioè nei settori tradizionalmente "maschili", e risultano sovrarappresentate in quelli "femminili" quali il turistico-alberghiero, il grafico, il benessere e il punto vendita.

Tav. 1: Distribuzione degli ex-allievi secondo le principali variabili socio-demografiche (2021; in %)

| Variabili | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
|----------------|------|------|------|------|-----|------|------|-----|-----|-----|------|
| Sesso | 84,2 | 15,8 | | | | | | | | | |
| Età | 19,4 | 41,1 | 24,6 | 11,5 | 2,6 | 0,5 | 0,2 | | | | |
| Nazionalità | 83,2 | 16,8 | | | | | | | | | |
| Regione | 0,9 | 4,5 | 3,0 | 9,4 | 3,9 | 20,5 | 33,4 | 0,2 | 0,8 | 0,1 | 23,3 |
| Circoscrizione | 57,9 | 30,8 | 11,1 | 0,2 | | | | | | | |
| Titolo finale | 73,5 | 26,5 | | | | | | | | | |

Legenda:

Sesso: 1 = *maschio*, 2 = *femmina*

Età: 1 = 17 anni; 2 = 18 anni; 3 = 19 anni; 4 = 20 anni; 5 = 21 anni; 6 = 22 anni; 7 = *altro*; 8 = *non risponde*

Nazionalità: 1 = *italiana*; 2 = *migratoria*

Regione: 1 = *Abruzzo*; 2 = *Emilia-Romagna*; 3 = *Friuli-Venezia Giulia*; 4 = *Lazio*; 5 = *Liguria*; 6 = *Lombardia*; 7 = *Piemonte*; 8 = *Puglia*; 9 = *Umbria*; 10 = *Valle d'Aosta*; 11 = *Veneto*

Circoscrizione: 1 = *Nord Ovest* (Liguria, Lombardia, Piemonte, Valle d'Aosta); 2 = *Nord Est* (Emilia-Romagna, Friuli-Venezia Giulia, Veneto); 3 = *Centro* (Abruzzo, Lazio, Umbria); 4 = *Sud* (Puglia)

Titolo finale: 1 = *Qualifica Professionale*; 2 = *Diploma Professionale*

N.B. In questa, come in tutte le altre tavole, per problemi di arrotondamento il totale può oscillare tra il 99,9% e il 100,1%

Se si fa riferimento all'età, si nota che nel 2021 il 41,1% ha 18 anni e il 19,4% 17 confermando che il 60,5% degli ex-allievi ha ottenuto il titolo con un'età regolare, 17 o 16 anni (cfr. tav. 1). Un quarto circa (24,6%) ha compiuto 19 anni e questi intervistati possono essere regolari se diplomati o irregolari se qualificati,

⁵ Negli incroci con le circoscrizioni geografiche non terremo conto del Sud perché l'assenza della Sicilia comporta una notevole distorsione dei relativi dati.

mentre i ventenni e oltre costituiscono appena il 14,9% del totale. Pertanto, è possibile concludere che una maggioranza rilevante degli ex-allievi ha ottenuto qualifica e diploma con una età regolare, un dato questo positivo che conferma gli esiti dei tre anni precedenti che hanno interrotto un andamento in calo nel tempo.

Passando agli *incroci* con le variabili elencate sopra, si nota che le coorti più giovani sono presenti in percentuali superiori al totale tra gli ex-allievi di nazionalità italiana e, ovviamente, nei qualificati e, in misura contenuta, tra le ragazze, nel Nord-Est, nel Piemonte e nel Veneto. L'andamento opposto si riscontra tra gli intervistati di origine migratoria e, come era da aspettarsi, tra i diplomati e leggermente tra i maschi, nel Centro e in Emilia-Romagna.

Gli intervistati di origine *migratoria* (stranieri o italiani di seconda generazione) rappresentano poco più del 15% (16,8%), mentre gli italiani costituiscono più dei quattro quinti (83,2%) (cfr. tav. 1). Nei precedenti due monitoraggi, l'andamento registrava una leggera crescita degli stranieri e un modesto calo degli italiani, mentre in quello che commentiamo l'aumento si interrompe e si ritorna al sondaggio del 2018; in ogni caso, va sottolineato in positivo che i primi costituiscono più del doppio degli studenti stranieri iscritti alla secondaria di secondo grado (7,6% nel 2019-20) (Censis, 2021, p. 131).

Dal momento che i dati sugli italiani si collocano sostanzialmente sul totale, ci limitiamo a fornire le cifre relative alle caratteristiche socio-demografiche degli ex-allievi di origine *migratoria*. Questi sono sovrarappresentati tra i diciannovenni e oltre, nell'Italia Centrale, in Abruzzo, Emilia-Romagna, Lazio, Umbria e Valle d'Aosta, nella meccanica industriale e in misura contenuta in Piemonte, nell'automotive, nel punto vendita e nell'energia. Le percentuali diminuiscono tra i 17enni e i 18enni in Veneto, Lombardia, nell'elettrico-elettronico, nel grafico, nel turistico-alberghiero e leggermente nel Nord-Est; inoltre, mancano nell'agricoltura.

Quest'anno le *Regioni* sono 11 e non 12, perché manca la Sardegna (cfr. tav. 1). La porzione maggiore degli ex-allievi risiede in Piemonte con oltre un terzo (33,4%); il Veneto si colloca a un quarto quasi (23,3%) e la Lombardia a più di un quinto (20,5%); il Lazio totalizza intorno al 10% (9,4%); altre 7 Regioni si collocano tra il 5% e lo 0,1% (Emilia-Romagna 4,5%, Liguria 3,9%, Friuli-Venezia Giulia 3%, Abruzzo 0,9%, Umbria 0,8%, Puglia 0,2% e Valle d'Aosta 0,1%). Rispetto all'ultimo monitoraggio del 2019 la situazione rimane sostanzialmente stabile (come nei precedenti tre): solo il Veneto cresce, ma in maniera contenuta, mentre diminuiscono, sempre leggermente, Puglia, Umbria e Valle d'Aosta.

Al fine di ridurre la dispersione delle frequenze, anche quest'anno ci limiteremo a commentare gli *incroci* che si riferiscono alle prime 4 Regioni che da sole rappresentano l'86,6% del totale. Il Piemonte si contraddistingue per delle percentuali superiori al totale di ragazze, delle classi di età più giovani (in misura contenuta), dei qualificati e dei settori turistico-alberghiero e benessere,

e per cifre inferiori dei maschi, della coorte di 19 anni e oltre (leggermente), dei diplomati e dei comparti elettrico-elettronico e grafico; il Veneto per una sovrarappresentazione dei più giovani, di italiani, di qualificati, dei settori elettro-elettronico e grafico, e per una sottorappresentazione di 19enni e oltre, di ex-allievi di origine migratoria, dei diplomati e dei settori automotive e leggermente del turistico-alberghiero, mentre è assente il comparto del benessere; la Lombardia per delle percentuali superiori al totale dei maschi, degli italiani, dei diplomati e dell'elettro-elettronico e per cifre inferiori delle ragazze, degli stranieri, dei qualificati e in misura contenuta della meccanica, mentre manca il settore del benessere; il Lazio per una sovrarappresentazione dei maschi (in misura contenuta), dei 19enni e oltre, degli ex-allievi di origine migratoria, dei diplomati e dei settori automotive, grafico ed elettrico-elettronico (leggermente), e per una sottorappresentazione delle ex-allieve (in misura contenuta), dei più giovani, degli italiani, dei qualificati e dei comparti della meccanica industriale mentre manca del tutto il settore energia.

La distribuzione per *circoscrizioni geografiche* vede al primo posto il Nord-Ovest con il 57,9% degli intervistati; seguono il Nord-Est con il 30,8%, il Centro con l'11,1% e il Sud con appena lo 0,2% a motivo, come sappiamo, dell'assenza della Sicilia. La mancanza di queste ultime informazioni comporta ovviamente una certa distorsione dell'andamento della ripartizione territoriale; inoltre, il confronto con i monitoraggi comparabili e, in particolare, i più vicini nel tempo, ossia quelli del 2018 e del 2019, registra una sostanziale stabilità dei dati con solo una diminuzione ulteriore al Sud rispetto al 2019.

Passando poi agli *incroci* con le solite caratteristiche socio-demografiche, non tratteremo del Mezzogiorno per il numero molto basso degli ex-allievi (appena 9) e non rappresentativo di tale parte dell'universo. Nel Nord-Ovest si riscontra una sovrarappresentazione leggera del comparto benessere e una sottorappresentazione del grafico. Il Nord-Est registra percentuali superiori al totale di maschi (in misura contenuta), tra i qualificati e nei settori meccanica industriale e grafico, e inferiori delle ragazze (leggermente) e del benessere. Il Centro evidenzia una sovrarappresentazione dei maschi, dei 19enni e oltre, degli intervistati di origine migratoria, dei diplomati (in misura contenuta) e dei settori automotive, grafico e leggermente dell'elettro-elettronico e una sottorappresentazione delle femmine (di poco), dei più giovani, degli italiani, dei qualificati (in misura modesta), della meccanica industriale e leggermente dell'energia, mentre sono totalmente assenti i comparti della lavorazione artistica del legno, dell'agricoltura, dell'amministrazione e del punto vendita.

2. Il percorso formativo

La prima domanda di questa area tematica è riferita al percorso svolto prima dell'*iscrizione* alla IeFP. Oltre tre quarti degli intervistati (77,7%) provengono direttamente da un percorso regolare nella secondaria di 1° grado, terminato con l'acquisizione del relativo titolo. Al contrario, è soltanto poco più di un quinto (21,8%) che si è iscritto alla IeFP dopo aver frequentato per uno o più anni la secondaria di 2° grado e appena lo 0,5% non possiede nessun titolo. Dopo il calo rilevante – dal 72,3% al 65,9% – degli ex-allievi passati direttamente dalla secondaria di 1° grado alla IeFP, diminuzione che si era osservata tra i monitoraggi del 2015 e del 2016, nel 2017 si era tornati a oltre i tre quarti (78,6%); tuttavia, l'andamento aveva subito di nuovo due modeste riduzioni nel 2018 (74,1%) e nel 2019 (73,5%), ma con il sondaggio del 2021 si è risaliti quasi al livello del 2017 (77,7%).

Dagli *incroci* con le caratteristiche socio-demografiche più volte richiamate, emerge che gli intervistati che sono passati direttamente dalla secondaria di 1° grado alla IeFP risultano sovra-rappresentati tra le ragazze, nelle coorti di età più giovani, nel Nord-Ovest (leggermente), in Friuli-Venezia Giulia, Lazio, Lombardia (in misura modesta), Valle d'Aosta e Veneto e nei comparti turistico-alberghiero, benessere e in misura contenuta nell'automotive, mentre sono sotto-rappresentati i 19enni e oltre, gli ex-allievi di origine migratoria, il Nord Est, le Regioni Abruzzo, Emilia Romagna, Liguria (leggermente), Puglia e Umbria, e i settori della energia e in misura contenuta della meccanica industriale. Un andamento opposto si riscontra tra gli inchiestati che sono arrivati all'IeFP dopo un periodo più o meno lungo di permanenza nella secondaria di 2° grado. Da ultimo, solo in Liguria si riscontra una sovrarappresentazione di intervistati senza titolo.

In base alla *tipologia* del percorso formativo seguito, più del 70% (72,2%) è iscritto al triennale di qualifica, mentre il quadriennale di diploma si situa a oltre un quarto (26,5%); al tempo stesso si riducono di molto i biennali (dal 9% all'1,3%) e tale andamento sembra preludere alla loro scomparsa come era già avvenuto per gli annuali e quelli di diploma di IP. Su questa domanda si riscontra una sostanziale stabilità tra i monitoraggi del 2015, del 2016 e del 2017, mentre i due immediatamente precedenti (2018 e 2019) evidenziavano due novità, l'aumento dei quadriennali (dal 10% circa a intorno a un quarto) e la diminuzione dei triennali (da intorno all'80% al 70% quasi); il sondaggio del 2021 conferma il primo andamento, mentre registra un leggero aumento dei secondi (probabilmente per la scomparsa delle altre tipologie) e il crollo dei biennali.

Come negli anni precedenti, anche nel 2019-20 tutti i qualificati e i diplomati hanno partecipato ad una *esperienza di stage* durante il loro percorso

formativo; inoltre, la totalità degli ex-allievi, tranne uno, l'ha giudicata coerente con la qualifica professionale conseguita. In linea con le altre edizioni, è stato chiesto agli intervistati di indicare la misura dell'*apprendimento* che ne avevano tratto: quasi il 90% (88,5%) lo valuta "molto" e il 10,7% "abbastanza", per cui solo lo 0,9% è sulla negativa ("poco" lo 0,8% e "per nulla" lo 0,1%); un altro andamento significativo è che tra le ultime sei edizioni del monitoraggio, quelle in cui è possibile un riscontro puntuale, si registra una crescita del 20% quasi (18,8%) di chi ha segnalato "molto", mentre quanti hanno indicato "abbastanza" sono diminuiti più del 16,2%.

Se si analizzano i dati relativi al *titolo conseguito* al termine del percorso di IeFP, i tre quarti quasi (73,5%) hanno ottenuto la qualifica e oltre un quarto (26,5%) il diploma professionale (cfr. tav. 1). Il confronto fra i sei ultimi monitoraggi mette in risalto un mutamento significativo nel senso che aumentano i diplomati dall'8,6% al 26,5% mentre calano i qualificati dal 90,3% al 73,5%, un andamento che certifica la diffusione dei percorsi di diploma, benché ancora lenta.

I qualificati crescono tra i 17enni e i 18enni, al Nord-Est, in Friuli-Venezia Giulia, Piemonte, Puglia, Umbria, Valle d'Aosta e Veneto, nel benessere e nell'energia, e diminuiscono tra i 19enni e oltre, nel Centro (in misura ridotta), nel Lazio, nella Lombardia e nel turistico-alberghiero. A loro volta, i diplomi professionali presentano l'andamento opposto.

Quanto al *mese* di conseguimento dei titoli appena menzionati, la quasi totalità dei qualificati (93,7%) l'ha ottenuto a giugno, mentre il rimanente 6,3% si suddivide tra settembre (3,9%) e l'alternativa "altra data" (2,4%); la prima scelta dell'attuale monitoraggio riprende la crescita graduale e costante degli ultimi anni che si era interrotta con un modesto calo del 4,2% nel sondaggio del 2019. Passando al diploma professionale, mentre nel monitoraggio del 2015 veniva indicato unicamente giugno, nel 2016 tale mese era segnalato da oltre l'80% (83,2%) e il resto degli intervistati (16,8%) si riferiva a luglio; nel 2017 è quest'ultimo ad avere la maggioranza con il 60% quasi (56,4%) mentre solo poco più del 40% (43,6%) aveva conseguito il titolo in questione a giugno, ma nel 2018 le segnalazioni sono ritornate alla distribuzione precedente con l'83% che indica giugno, il 15,7% luglio e l'1,3% un "altro" mese. Questo andamento viene confermato dai dati del 2019, che vedono aumentata in misura consistente la prima scelta e ridotta in maniera corrispondente la seconda (rispettivamente, 92,8%, 5,1% e 2,1%); nel 2021, cresce di poco l'indicazione di giugno (95,1%), scompare luglio, settembre ottiene il 4% e diminuisce il riferimento ad altra data (0,9%).

Concludiamo questa sezione sul percorso formativo, esaminando i *settori* della qualifica e del diploma (cfr. tav. 2). Un quarto circa degli ex-allievi ha frequentato il settore della meccanica industriale (23,8%), più di un quinto l'elettrico-elettronico (20,1%), intorno al 15% l'automotive (16,1%), oltre il 10%

il turistico-alberghiero (11,9%) e il grafico (11,7%), mentre al di sotto del 10% si collocano il benessere (6,4%), gli “altri” settori (5,4% che comprende il punto vendita, 2,8%, l’amministrazione, 1,2%, la lavorazione artistica del legno, 1%, e l’agricoltura, 0,4%) e l’energia (4,6%). Il paragone con i precedenti monitoraggi comparabili, mette in risalto una sostanziale stabilità nel tempo tranne che per un calo degli ex-allievi del settore elettrico-elettronico che, però, si interrompe nel 2021 in cui si riscontra lo stesso dato del 2019, e per una crescita del benessere e dei settori “altri” che, tuttavia, ha una battuta d’arresto contenuta nei sondaggi del 2019 e del 2021⁶.

La meccanica industriale è *sovrarappresentata* tra i maschi, gli ex-allievi di origine migratoria, al Nord-Est e nelle Regioni Abruzzo, Emilia-Romagna e Friuli-Venezia Giulia, ed è *sottorappresentata* tra le ragazze (quasi azzerandosi), al Centro, nel Lazio e nell’Umbria ed è assente in Liguria, Puglia e Valle d’Aosta. La percentuale degli ex-allievi che hanno ottenuto il titolo nell’elettrico-elettronico aumenta rispetto al totale in Abruzzo, Liguria, Lombardia, Puglia e Veneto e in misura contenuta tra i maschi, nel Centro, nel Lazio e in Lombardia, mentre si abbassa tra le femmine (quasi azzerandosi) e in Piemonte, mentre manca in Emilia-Romagna, Umbria e Valle d’Aosta. Quanto all’automotive, gli ex-allievi crescono tra i maschi (leggermente), al Centro, in Abruzzo, Lazio, Liguria (in misura contenuta), Umbria e Valle d’Aosta, mentre diminuiscono tra le femmine (quasi azzerandosi), nel Nord-Est, in Emilia-Romagna e Veneto e sono assenti in Puglia. Il turistico-alberghiero si presenta superiore al totale tra le ragazze, in Piemonte, Umbria e leggermente in Liguria, mentre si rivela inferiore tra i migranti, nel Nord-Est e in misura modesta tra i maschi, nel Lazio, Veneto e manca nelle Regioni dell’Abruzzo, Emilia-Romagna, Friuli-Venezia Giulia, Puglia e Valle d’Aosta. A sua volta, il grafico risulta sovrarappresentato tra le femmine, al Nord-Est, al Centro, in Emilia-Romagna, Lazio, Veneto ed è sottorappresentato nel Nord-Ovest e in Piemonte, mentre manca in Abruzzo, Friuli-Venezia Giulia, Liguria, Puglia, Umbria e Valle d’Aosta. Il benessere si presenta superiore al totale tra le ex-allieve e nel Piemonte e leggermente nel Nord-Ovest e nell’Umbria, mentre si rivela inferiore tra i maschi e manca nel Nord-Est e in Abruzzo, Emilia-Romagna, Friuli-Venezia Giulia, Liguria, Lombardia, Puglia, Valle d’Aosta e Veneto. I comparti “altri” sono sovrarappresentati tra le femmine e leggermente tra i 19enni e nella Lombardia, mentre risultano sottorappresentati tra i maschi e sono assenti al Centro, in Abruzzo, Friuli-Venezia Giulia, Lazio, Liguria, Puglia, Umbria e Valle d’Aosta. Da ultimo, il settore energia cresce in Umbria e in misura modesta in Emilia-Romagna e Lombardia, mentre diminuisce leggermente al Centro e manca tra le ragazze e in Abruzzo, Friuli-Venezia Giulia, Lazio, Liguria, Puglia e Valle d’Aosta.

⁶ Fino al monitoraggio del 2019 il benessere era compreso nei settori “altri”, mentre nel presente sondaggio è trattato separatamente data la sua rilevanza.

Tav. 2: I settori della qualifica e del diploma incrociati con le principali variabili socio-demografiche (2021; in VA e %)

| Settori | Tot. | Sesso | | Età | | | Origine | | | | Titolo | | | |
|-----------------------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|---------|-------|------------|----------|--------|-----------|-----------|---------|
| | | M | F | 17 | 18 | 19 e > | Ita. | Mig. | Nord-Ovest | Nord-Est | Centro | Sud Isole | Qualifica | Diploma |
| Automotive | 16,1 | 19,0 | 0,5 | 18,1 | 16,1 | 15,0 | 15,8 | 17,4 | 17,3 | 10,4 | 25,8 | 0,0 | 16,2 | 15,6 |
| Benessere | 6,4 | 1,2 | 34,0 | 7,7 | 7,4 | 4,8 | 6,4 | 6,2 | 10,1 | 0,0 | 4,7 | 0,0 | 7,4 | 3,6 |
| Elettrico elettronico | 20,1 | 23,8 | 0,5 | 18,1 | 20,2 | 21,1 | 20,6 | 18,0 | 18,6 | 21,2 | 23,4 | 100,0 | 20,9 | 18,2 |
| Energia* | 4,6 | 5,5 | 0,0 | 3,2 | 4,3 | 5,6 | 4,3 | 5,9 | 5,9 | 3,3 | 1,4 | 0,0 | 5,0 | 3,5 |
| Grafico | 11,7 | 9,4 | 23,8 | 13,4 | 11,8 | 10,7 | 12,1 | 9,8 | 6,1 | 20,3 | 17,0 | 0,0 | 11,5 | 12,2 |
| Meccanica Industriale | 23,8 | 28,3 | 0,3 | 21,9 | 23,4 | 25,2 | 22,8 | 29,0 | 21,4 | 32,2 | 13,7 | 0,0 | 23,0 | 26,3 |
| Turistico Alberghiero | 11,9 | 8,5 | 30,0 | 14,4 | 12,7 | 9,8 | 12,9 | 6,7 | 14,7 | 5,9 | 13,9 | 0,0 | 11,1 | 14,0 |
| Altri** | 5,4 | 4,3 | 10,9 | 3,1 | 4,0 | 7,9 | 5,0 | 7,0 | 5,7 | 6,7 | 0,0 | 0,0 | 5,0 | 6,5 |
| Tot %*** | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Tot VA | 3826 | 3220 | 606 | 744 | 1571 | 1511 | 3182 | 644 | 2217 | 1177 | 423 | 9 | 2813 | 1013 |
| % riga | 100,0 | 884,2 | 15,8 | 19,4 | 41,1 | 39,5 | 83,2 | 16,8 | 57,9 | 30,8 | 11,1 | 0,2 | 73,5 | 26,5 |

Legenda:

* = Energie alternative/rinnovabili - Edilizia

** = Lavorazione Artistica del Legno, Agricoltura, Amministrazione, Punto Vendita

*** = Per problemi di arrotondamento le percentuali possono oscillare tra il 99,9% e il 101%⁷

VA = Valori Assoluti

3. Posizione degli ex-allievi ad un anno dalla qualifica o dal diploma

A un anno dalla qualifica/diploma la posizione degli ex-allievi dal punto di vista dello studio e del lavoro si distribuisce tra le possibili tipologie di situazione come segue:

- più del 50% (54,3% corrispondenti a 2.076 intervistati) ha proseguito gli studi nel sistema di istruzione e di formazione e più precisamente il 24,9% nella scuola (951) e il 30% circa (29,4% o 1.125) nella FP;
- oltre un terzo (35,3% o 1.349) ha trovato un'occupazione;
- il 7,9% (302) non studia né lavora;
- lo 0,2% (9) svolge il servizio civile;

⁷ Questa nota vale anche per le successive tabelle.

- il 2,4% (90) è impegnato in altre attività (cfr. tav. 3).

Nel paragone fra gli ultimi monitoraggi comparabili, ai fini di una migliore comprensione dei dati vale la pena distinguere tra l'andamento prima del 2017 e quello dopo. Infatti tra il 2015 e il 2017 cresce del 10% quasi (8,1%) la quota di chi continua gli studi e questo per effetto dell'aumento degli iscritti alla IeFP del 12% mentre si arresta la crescita del passaggio all'istruzione che segna una riduzione del 3,9%, anche se la scuola rimane maggioritaria; in secondo luogo diminuisce del 7,5% la percentuale degli intervistati che non lavorano e non studiano; inoltre, rimane sostanzialmente stabile, tra un terzo e il 30%, il dato di chi ha trovato un'occupazione. A sua volta, il monitoraggio del 2018 conferma le tendenze del 2017, rafforzandole anche se in misura modesta, tranne che per la prosecuzione degli studi che vede la IeFP maggioritaria; in aggiunta, il 2019 registra una crescita del passaggio al lavoro, una diminuzione della continuazione degli studi con la IeFP che, però, accresce leggermente la sua posizione maggioritaria, mentre rimangono stabili le opzioni di chi né studia né lavora (intorno al 10%) e di chi si impegna in altre attività (neppure il 3%). A sua volta, nel 2021, rimane scostante la transizione al sistema di istruzione, mentre crescono le iscrizioni alla IeFP e, globalmente, la continuazione degli studi; calano, anche se solo del 2%, gli intervistati che lavorano e sul piano positivo diminuisce grosso modo della stessa percentuale (1,8%) la quota dei Neet mentre resta pressoché invariata la porzione impegnata nel servizio civile e in altre attività (2,6%). In conclusione, va evidenziato che nel 2021 si rafforzano tre andamenti di medio termine: la riduzione di quanti non studiano e non lavorano e di quelli che hanno reperito un'occupazione e l'aumento degli ex-allievi che rimangono nel sistema educativo (oltre la metà del totale), in particolare di chi opta per la FP.

Se si esaminano gli incroci con le solite variabili, risulta che le ragazze continuano la formazione nella IeFP in percentuali superiori (di poco) al totale; inoltre, esse lavorano in quota più ridotta e il loro tasso tra i Neet è più elevato, sempre del totale (cfr. tav. 3). I 17enni e i 18enni sono sovrarappresentati tra quanti proseguono gli studi nella scuola o nella FP, e sottorappresentati tra gli intervistati che hanno trovato un'occupazione; l'andamento opposto si riscontra invece tra i 19enni. A loro volta, gli ex-allievi italiani si situano generalmente sui dati del totale, mentre gli intervistati di origine migratoria frequentano la scuola in percentuali leggermente più basse e tra loro i Neet registrano quote più alte, anche se in misura contenuta. Se si fa riferimento al titolo, i qualificati sono sovrarappresentati tra gli intervistati che continuano gli studi nella FP e sottorappresentati tra quanti hanno reperito un lavoro, mentre i diplomati aumentano tra i secondi e tra quelli che proseguono la loro formazione nella scuola, ma calano tra gli ex-allievi che continuano nella IeFP.

Tav. 3: Posizione degli ex-allievi ad un anno dal titolo incrociata con il sesso, la circoscrizione e i settori (2021; in VA e %)

| Posizione | Tot | M | F | Circoscrizioni | | | | Settori | | | | | | | |
|-----------------|-------|-------|-------|----------------|----------|--------|-------|------------|-----------|-----------------------|----------|---------|-----------------------|-----------------------|---------|
| | | | | Nord- Ovest | Nord-Est | Centro | Sud | Automotive | Benessere | Elettrico elettronico | Energia* | Grafico | Meccanica industriale | Turistico alberghiero | Altro** |
| Scuola | 24,9 | 25,2 | 23,3 | 20,3 | 34,0 | 23,9 | 0,0 | 20,4 | 11,0 | 27,5 | 18,1 | 42,5 | 27,5 | 20,0 | 10,7 |
| IeFP | 29,4 | 28,9 | 31,8 | 34,0 | 19,1 | 34,7 | 0, | 30,8 | 34,2 | 34,1 | 15,3 | 32,0 | 23,7 | 31,6 | 28,3 |
| Lavora | 35,3 | 36,9 | 26,8 | 34,9 | 37,9 | 28,4 | 100,0 | 38,7 | 33,8 | 32,7 | 51,3 | 14,8 | 41,2 | 35,2 | 41,0 |
| Neet*** | 7,9 | 6,6 | 14,5 | 7,9 | 7,2 | 9,7 | 0,0 | 7,1 | 16,3 | 4,0 | 10,2 | 7,8 | 5,6 | 10,5 | 17,1 |
| Servizio Civile | 0,2 | 0,2 | 0,7 | 0,4 | 0,1 | 0,0 | 0,0 | 0,3 | 0,8 | 0,1 | 5,1 | 0,2 | 0,1 | 0,2 | 0,5 |
| Altro | 2,3 | 2,2 | 3,1 | 2,5 | 1,7 | 3,3 | 0,0 | 2,4 | 3,7 | 1,6 | 0,0 | 2,7 | 1,9 | 2,4 | 2,4 |
| Tot % | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Tot VA | 3286 | 3.220 | 606 | 2217 | 1177 | 423 | 9 | 615 | 245 | 771 | 176 | 447 | 912 | 455 | 205 |
| % riga | 100,0 | 84,2 | 15,8 | 57,9 | 30,8 | 11,1 | 0,2 | 16,1 | 6,4 | 20,1 | 4,6 | 11,7 | 23,8 | 11,9 | 5,4 |

Legenda:

* = *Energie alternative/rinnovabili - Edilizia*

** = *Lavorazione Artistica del Legno, Agricoltura, Amministrazione, Punto Vendita*

*** = *Né lavora né studia*

VA = *Valori Assoluti*

Venendo alle *circoscrizioni geografiche*, gli ex-allievi del Nord-Ovest preferiscono proseguire gli studi nella IeFP piuttosto che nell'istruzione, anche se il totale di quanti continuano nel sistema educativo resta inalterato rispetto al dato generale (cfr. tav. 3). Nel Nord-Est cresce la percentuale degli ex-allievi che si iscrivono alla scuola, ma tale aumento è compensato da una diminuzione simile nei passaggi alla IeFP. Al Centro risultano sovrarappresentati, gli intervistati che proseguono i loro studi nella IeFP; al tempo stesso calano gli ex-allievi che riescono a reperire una occupazione.

Un'analisi più particolareggiata a livello territoriale è offerta dall'esame dei dati per *Regione*. In Abruzzo aumentano in confronto al totale gli ex-allievi che hanno reperito un lavoro, mentre quanti continuano la loro formazione diminuiscono nella prosecuzione nella IeFP e nessuno si iscrive al sistema scolastico. Il medesimo andamento riguardo al sistema educativo si riscontra in Emilia-Romagna che registra al tempo stesso un aumento di chi lavora e dei Neet. Nel Friuli-Venezia Giulia crescono gli intervistati che passano al sistema di istruzione, mentre diminuiscono gli occupati, i Neet e, in misura contenuta, quelli che

proseguono nella IeFP. Nel Lazio gli ex-allievi sono sovrarappresentati tra quanti continuano gli studi soprattutto nella IeFP, mentre calano quanti lavorano. Nella Liguria si riscontra una crescita di quanti si iscrivono alla scuola e un calo nel passaggio alla IeFP e tra gli occupati. In confronto con il totale la Lombardia vede aumentare gli ex-allievi che optano per la IeFP e calare quelli che passano all'istruzione, gli occupati e, in misura ridotta, i Neet. In Piemonte si nota una sovrarappresentazione contenuta di chi lavora e una sottorappresentazione di chi prosegue nella IeFP. In Puglia, Umbria e Valle d'Aosta aumentano le percentuali degli occupati, mentre mancano quelle di chi continua l'istruzione e la formazione e dei Neet (tranne che in Umbria in cui crescono). In Veneto sono sovrarappresentati gli ex-allievi che si iscrivono al sistema scolastico e sottorappresentati quelli che proseguono nella IeFP, mentre sale la quota degli occupati, anche se in misura contenuta.

Passando ai *comparti*, la meccanica industriale presenta un aumento degli ex-allievi che lavorano, mentre il calo contenuto di chi passa nella IeFP viene compensato dalla crescita di quanti proseguono nell'istruzione. Nell'elettrico-elettronico crescono quanti restano nel sistema educativo, più nella IeFP che nella scuola, mentre calano leggermente occupati e Neet. Gli ex-allievi che hanno frequentato l'automotive sono sovrarappresentati, anche se in misura contenuta, tra chi ha trovato un lavoro, mentre sono sottorappresentati leggermente tra chi si iscrive all'istruzione. Il turistico-alberghiero si caratterizza per una percentuale leggermente più elevata rispetto al totale sia di Neet che di quanti optano per il sistema scolastico. Nella grafica è il 74,5% (la quota più elevata tra i settori) che prosegue gli studi nella scuola (principalmente) e nella IeFP, mentre la percentuale degli occupati scende al di sotto del totale. Il comparto del benessere vede sovrarappresentati gli ex-allievi che restano nella FP e i Neet e sottorappresentati quelli che proseguono nella scuola. Nei settori "altri" aumentano in paragone con il totale gli occupati e i Neet, mentre diminuiscono gli intervistati che passano alla scuola. Gli ex-allievi del comparto dell'energia continuano gli studi in una percentuale inferiore al totale sia complessivamente che distintamente nella scuola e nella IeFP, mentre sale la quota degli intervistati che hanno reperito un'occupazione e, in misura contenuta, dei Neet.

3.1. Gli ex-allievi che hanno proseguito gli studi

Come si è precisato sopra, *più del 50%* degli intervistati (54,3% o 2.076) dichiara che, dopo aver ottenuto il titolo dell'IeFP, ha proseguito la sua formazione. In particolare, la maggioranza assoluta (54,2%, 1.125) ha scelto la IeFP e oltre il 40% (45,8%, 951) ha optato per il sistema di istruzione. Come si è già notato

prima, il monitoraggio del 2021 consolida la condizione maggioritaria del passaggio al sistema educativo e, al suo interno, quella della continuazione nella IeFP.

Se si prende in considerazione l'iscrizione alla *secondaria di 2° grado*, il 55,1% (524) ha optato per l'istituto Tecnico e più del 40% (41,3% o 393) per l'Istituto Professionale; quasi del tutto marginali sono, invece, "altre" scelte che ottengono solo il 3,6% (34). Il monitoraggio del 2021 segna rispetto al 2019 un'importante novità e cioè il sorpasso da parte dell'Istituto Tecnico; tuttavia, è ancora troppo presto per affermare che siamo di fronte a un cambiamento di tendenza.

Il 92% (1.035) ha proseguito la formazione nella IeFP e si è iscritto al IV anno, mentre quote poco consistenti hanno scelto altri percorsi: il 3,4% l'IFTS, il 2% l'annuale di specializzazione e il 2,6% altri corsi di Formazione Professionale. I dati sono globalmente in linea con quelli del monitoraggio del 2016 che aveva registrato un balzo in avanti del IV anno e una forte riduzione dell'annuale di specializzazione, mentre l'IFTS, che emerge per la prima volta nel 2017, non è riuscito finora a decollare.

3.2. Gli ex-allievi che hanno trovato un'occupazione

In termini quantitativi, il secondo⁸ percorso che gli ex-allievi hanno seguito è stato quello di trovare un *lavoro* (35,3% o 1349). Ricordiamo che nel monitoraggio del 2021 il dato registra un leggero calo rispetto al 2019 senza però ritornare alla sostanziale stabilità tra un terzo e il 30% che ha caratterizzato i monitoraggi precedenti, tra i quali era possibile un confronto.

Allo scopo di identificare i fattori che favoriscono il reperimento di un'occupazione, si è iniziato analizzando i *settori* nei quali gli intervistati sono riusciti a trovare un lavoro (cfr. tav. 4). Al primo posto si colloca la meccanica industriale che presenta maggiori opportunità di lavoro e più precisamente occupa un quinto circa degli ex-allievi (22,3%); intorno al 15% si situano l'elettrico-elettronico (15,3%) e il turistico-alberghiero (13,3%); a loro volta, sono appena superiori al 10% l'automotive (11,6%) e l'energia (10,4%); al di sotto di questa cifra si riscontrano "altri" comparti (8,6%) e il punto vendita (6%); da ultimo e con percentuali inferiori al 5% si trovano il benessere (4,4%), l'agricoltura (4,1%), il grafico (1,8%), la lavorazione artistica del legno (1,3%) e l'amministrazione (1%). Il confronto tra gli ultimi tre monitoraggi mette in risalto una sostanziale stabilità con le sole eccezioni di una crescita degli occupati nei comparti dell'energia e dell'elettrico-elettronico e la diminuzione del turistico-alberghiero,

⁸ Il secondo se si considera come un tutt'uno il passaggio al sistema educativo, ma il primo se si distingue tra l'iscrizione all'istruzione e quelle alla IeFP.

Se i settori non si prendono in considerazione in sé stessi ma in paragone con la ripartizione generale degli ex-allievi tra i comparti⁹, emerge che la meccanica industriale, il benessere, la grafica, la lavorazione artistica del legno e l'amministrazione evidenziano una sostanziale corrispondenza tra le percentuali dei comparti occupazionali e quelle della qualifica/diploma, che il turistico-alberghiero, l'energia, il punto vendita e l'agricoltura presentano una capacità occupazionale superiore (le percentuali dei settori occupazionali sono maggiori di quelle dei comparti di qualifica/diploma) e che l'elettrico-elettronico e l'automotive, si contraddistinguono per una potenzialità minore (le percentuali dei settori occupazionali sono inferiori a quelle dei settori di qualifica/diploma). Mettendo insieme i due tipi di dati si può dire che la meccanica industriale e il turistico-alberghiero sono i comparti che possono assicurare una maggiore occupabilità.

Passando agli *incroci* con le variabili socio-demografiche, limitando naturalmente l'esame ai settori principali e alle differenze più rilevanti, si riscontra che gli ex-allievi della meccanica industriale presentano percentuali *superiori di occupati* rispetto ai dati del totale nel Nord-Est e in Emilia-Romagna, Friuli-Venezia Giulia e leggermente in Veneto e inferiori tra le ragazze, al Centro, nel Lazio, in Umbria e in misura contenuta nel Nord-Ovest e in Abruzzo. L'elettrico-elettronico offre opportunità lavorative maggiori in Abruzzo, Liguria, Lombardia, Veneto e in misura contenuta al Centro e tra i diplomati, mentre sono minori tra le femmine, in Emilia-Romagna, Friuli-Venezia Giulia, Umbria e leggermente tra le coorti di età più giovani (17enni e 18enni). Nel turistico-alberghiero si registra una sovrarappresentazione (tra chi ha trovato lavoro in questo comparto) delle femmine, delle Regioni Lazio, Umbria, Valle d'Aosta e in misura ridotta dei 17enni e del Centro, e una sottorappresentazione dell'Abruzzo, della Lombardia e leggermente dei maschi e della Puglia. Gli intervistati dell'automotive si caratterizzano per percentuali più elevate del dato generale al Centro, in Abruzzo, Lazio, Valle d'Aosta e in misura ridotta in Emilia-Romagna e Liguria, e più basse tra le ex-allieve, al Nord Est, nel Friuli-Venezia Giulia e nel Veneto. Nel punto vendita si osserva una sovrarappresentazione delle ex-allieve e leggermente del Veneto e una sotto-rappresentazione dei 17enni e dei 18enni e in misura modesta della Lombardia. Nel comparto del benessere si nota una sovrarappresentazione di ragazze, delle Regioni Piemonte e Umbria e leggermente dei 17enni e del Lazio e una sottorappresentazione di maschi, di migranti del Nord-Est, della Lombardia e del Veneto. Da ultimo, gli intervistati del comparto dell'agricoltura

⁹ Il confronto è stato effettuato tra la distribuzione di tutti gli ex-allievi in base ai settori del titolo e quella tra gli occupati, sempre secondo i settori dei titoli, ma non tenendo conto degli "altri" settori perché non trovano corrispondenza nell'altra distribuzione.

evidenziano una percentuale di poco superiore al dato del totale in Piemonte e leggermente inferiore tra i migranti, tra i diplomati, nel Centro e nel Lazio.

Soltanto nel caso all'automotive è stato domandato agli intervistati che hanno trovato lavoro in questo settore (11,6% sul totale degli assunti o 156) di indicare il nome dell'azienda. Oltre tre quarti (75,6% o 118) è occupato presso officine indipendenti mentre le altre alternative si collocano a considerevole distanza: Fiat (8,3% o 13), Mercedes e Volkswagen (1,9% o 3), Citroen, Honda e Renault (1,3 o 2), Nissan e Toyota e (0,6% o 1) e altre marche (7% o 11). Rispetto ai monitoraggi del 2015 e del 2016 in cui i dati erano rimasti complessivamente stabili riguardo al rapporto tra officine indipendenti e marche di livello internazionale, nel 2017 aumenta la presenza delle prime da intorno ai tre quarti a oltre l'80% e si riduce quella delle seconde, ma nel 2018 si ritorna alla situazione precedente che si consolida nel 2019 e nel 2021.

Per reperire un'occupazione, più di un terzo (36,6%) degli ex-allievi che hanno trovato un'occupazione, si è rivolto al Centro che avevano frequentato, mentre meno di due terzi (63,4%) non ha fatto ricorso al proprio CFP. Se fra i tre monitoraggi, 2015, 2016 e 2017, i primi totalmente comparabili, si era registrata una sostanziale stabilità riguardo alla prima percentuale, il 2018 aveva evidenziato un miglioramento rilevante da neppure un terzo al 50% circa; tuttavia, nel 2019 si è riscontrata una diminuzione senza, però, ritornare alla situazione di prima del 2018, e tale andamento è continuato nel 2021 su cui, però, ha influito negativamente la pandemia che ha reso problematici i contatti con il Centro a cui si era iscritti. Tuttavia, pur tenendo conto di quest'ultima difficoltà, ma non essendo stato comunque raggiunto il massimo, ci permettiamo di richiamare in sintesi le osservazioni in proposito contenute negli ultimi cinque articoli sul successo formativo.

«Il numero di coloro che ricorrono al proprio CFP per reperire un'occupazione è senz'altro consistente se si tiene conto del comportamento grandemente prevalente tra le imprese di servirsi di conoscenze dirette o di banche dati [...]; tuttavia, ci si sarebbe attesa una percentuale più alta, anzi che tutti o quasi si fossero rivolti al Centro frequentato perché il servizio dei CFP del CNOS-FAP, cioè dei salesiani di Don Bosco, ai loro allievi non si può limitare al conseguimento del titolo e soprattutto non dovrebbe mancare in una fase così delicata dell'esistenza dei giovani come quella della ricerca di un'occupazione. In un'ottica migliorativa e sulla base dei riscontri avuti, in questo e nei precedenti monitoraggi, insieme con le famiglie e con gli allievi qualificati si è deciso all'interno della Federazione CNOS-FAP di avviare un progetto di supporto alla ricerca del lavoro attraverso gli sportelli dei Servizi Al Lavoro (SAL). Questi, presenti a poco a poco in un sempre maggior numero di CFP salesiani, offrono la possibilità agli ex-allievi qualificati-diplomati e alle persone in cerca di una opportunità lavorativa

di essere accompagnati e guidati con il supporto della figura di un operatore con competenze orientative. Il servizio erogato viene attuato attraverso una nuova metodologia di accompagnamento al lavoro che prevede un primo colloquio e successive fasi di consulenza che consentono la valutazione delle competenze e delle potenzialità del candidato con lo scopo di ottimizzare e facilitare un processo di inserimento lavorativo che sia soddisfacente sia per le persone che per le aziende» (Malizia e Gentile, 2019 p. 126, 2018, p. 90, 2017, p. 84, 2016, p. 96; Malizia e Gentile, Il successo formativo degli allievi del CNOS-FAP. Qualificati e diplomati nel 2017-18, 2020 pp. 76-77).

Tav. 4: I settori in cui gli ex-allievi hanno trovato lavoro incrociati con le principali variabili socio-demografiche (2021; in VA e %)

| Settori | Tot. | Sesso | | Età | | | Origine | | Circoscrizione | | | | Titolo | |
|-----------------------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|---------|-------|----------------|----------|--------|-----------|-----------|---------|
| | | M | F | 17 | 18 | 19 e > | Ita. | Mig. | Nord Ovest | Nord Est | Centro | Sud Isole | Qualifica | Diploma |
| Automotive | 11,6 | 13,0 | 0,6 | 11,5 | 13,2 | 10,6 | 11,9 | 10,0 | 13,3 | 6,0 | 21,7 | 0,0 | 10,4 | 13,4 |
| Elettrico elettronico | 15,3 | 17,3 | 0,6 | 12,7 | 12,3 | 17,6 | 15,6 | 13,5 | 13,3 | 16,8 | 18,3 | 66,7 | 13,0 | 18,7 |
| Energia* | 10,4 | 11,8 | 0,0 | 1,9 | 10,8 | 10,0 | 10,1 | 11,7 | 12,1 | 8,1 | 7,5 | 11,1 | 12,9 | 6,4 |
| Grafico | 1,8 | 1,4 | 4,3 | 1,9 | 1,8 | 1,8 | 1,6 | 2,6 | 0,8 | 4,0 | 0,0 | 0,0 | 1,3 | 2,5 |
| Meccanica Industriale | 22,3 | 25,1 | 1,9 | 19,7 | 25,0 | 21,2 | 21,8 | 23,8 | 19,2 | 30,3 | 14,2 | 0,0 | 21,6 | 23,4 |
| Turistico Alberghiero | 13,3 | 10,4 | 34,8 | 16,6 | 13,2 | 12,7 | 13,0 | 15,2 | 13,3 | 12,6 | 16,7 | 11,1 | 12,6 | 14,6 |
| Benessere | 4,4 | 1,1 | 28,6 | 8,9 | 4,6 | 3,3 | 4,9 | 1,7 | 6,5 | 0,2 | 6,7 | 0,0 | 4,8 | 3,8 |
| Legno | 1,3 | 1,5 | 0,0 | 2,5 | 1,5 | 0,9 | 1,5 | 0,4 | 1,0 | 2,2 | 0,0 | 0,0 | 1,7 | 0,8 |
| Agricoltura | 4,1 | 4,3 | 2,5 | 3,8 | 5,7 | 3,1 | 4,6 | 1,3 | 4,9 | 3,4 | 1,7 | 0,0 | 5,7 | 1,5 |
| Amministrazione | 1,0 | 0,8 | 1,9 | 0,6 | 0,7 | 1,2 | 0,8 | 1,7 | 1,7 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,6 | 1,5 |
| Punto vendita | 6,0 | 4,5 | 16,8 | 1,9 | 2,9 | 8,8 | 5,6 | 7,8 | 5,3 | 7,2 | 6,7 | 0,0 | 5,5 | 6,8 |
| Altro | 8,6 | 8,7 | 8,1 | 8,9 | 8,3 | 8,7 | 8,5 | 9,1 | 8,5 | 9,2 | 6,7 | 11,1 | 9,9 | 6,6 |
| Tot % | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Tot VA | 1349 | 1188 | 161 | 157 | 455 | 737 | 1119 | 230 | 774 | 446 | 120 | 9 | 820 | 529 |
| % riga | 100,0 | 88,1 | 11,9 | 11,6 | 33,7 | 54,6 | 83,0 | 17,0 | 57,4 | 33,1 | 8,9 | 0,7 | 60,8 | 39,2 |

Legenda:

* = Energie alternative/rinnovabili - Edilizia

VA = Valori Assoluti

Al 66,4% degli ex-allievi che non sono ricorsi al proprio CFP per trovare un lavoro è stato chiesto di specificare in che modo ci siano riusciti. Per la prima volta i contatti familiari (35%) non occupano più il primo posto e sono sostituiti

dalla presentazione del proprio curriculum vitae (37%); in aggiunta, il 18,6% si è servito di altre modalità che, però, non sono state precisate. Meno del 10% ha utilizzato le agenzie interinali (6,6%) e percentuali ancora più basse la rete (2,3%) e i Centri per l'Impegno (CPI) (0,3%). In questo caso un confronto puntuale è possibile solo con il monitoraggio del 2019 quando è stata introdotta una riformulazione della domanda e al riguardo, abbiamo appena segnalato la novità importante del 2021 che, però, ha bisogno di conferme nei prossimi anni per diventare un trend; tuttavia, se si fa riferimento agli andamenti di medio periodo, si può dire che la riforma del Jobs Act non è riuscita ancora a lanciare i CPI tra gli ex-allievi dell'IeFP, in quanto le indicazioni che li riguardano sono in forte calo, e che gli ex-allievi non sembrano nutrire molta fiducia nella rete riguardo al reperimento di un lavoro.

Un'altra modalità per trovare un'occupazione è offerta dall'*azienda* in cui l'ex-allievo ha effettuato lo *stage*. Soltanto il 30,8% di quanti lavorano risponde positivamente a riprova dei problemi che i giovani incontrano nel reperire un'occupazione anche nelle imprese dove si è conosciuti e stimati. Dal lato positivo va evidenziato un aumento significativo nel monitoraggio del 2018 del ricorso alla modalità in esame in paragone ai tre precedenti (da meno di un quinto a oltre un terzo) che nel 2019 è confermata, anche se con una leggera decrescita: quest'ultima risulta in aumento nel 2021 – senza, però, che vi sia un ritorno alla situazione precedente al 2018 – probabilmente per effetto della pandemia.

Una domanda introdotta nel questionario del monitoraggio del 2015, riguarda il *Programma Garanzia Giovani*. Soltanto un quarto (25,5%) degli ex-allievi dichiara di conoscerlo, mentre gli altri tre quarti circa (74,5%) rispondono negativamente. La disinformazione evidente chiama in causa, in primo luogo, i responsabili a livello politico e amministrativo nel governo nazionale e nelle Regioni; al tempo stesso i dati mettono in risalto un impegno piuttosto modesto dei Centri al riguardo. Inoltre, preoccupa che l'aumento, nel quadriennio 2015-18, da un quinto a un terzo di chi è informato sul programma, si sia interrotto nel 2019 con oltre un dimezzamento rispetto al 2018; i dati del 2021 sembrano indicare un miglioramento nella direzione giusta che, però, necessita di una conferma negli anni futuri.

Servendosi delle strategie appena richiamate, più del 50% degli intervistati che ha un'occupazione (55,7%) afferma di essere stato assunto *entro tre mesi* dalla qualifica/diploma e l'11,8% ha trovato un lavoro dopo sei mesi, mentre un terzo circa (32,2%) ha avuto bisogno di un anno; altre risposte sono indicate da appena lo 0,5%. Benché non sempre in maniera chiara, l'andamento dei sei ultimi monitoraggi evidenzia un trend in crescita - dal 40% circa a oltre il 50% - degli ex-allievi che segnalano tre mesi; al contrario, la tendenza alla diminuzione di quelli che

indicano un anno da più del 30% a poco oltre il quinto si interrompe nel 2019, che vede un ritorno al 30% circa, e che, anzi, pare consolidarsi nel 2021.

Passando dal percorso formativo all'occupazione che si è riusciti a reperire, due terzi (63,8%) degli ex-allievi che lavorano la ritiene *coerente* con la qualifica/diploma, mentre il 36,2% risponde negativamente. Il confronto con i monitoraggi precedenti che sono pienamente comparabili mostra che i risultati del 2018 che mettevano in risalto il recupero della situazione positiva del 2016 (crescita della corrispondenza intorno al 10%) e il suo consolidamento del 2019 ricevono una smentita nel 2021 che, tuttavia, non può essere da sola considerata come una tendenza di medio periodo.

La *tipologia delle aziende* in cui lavorano gli ex-allievi vede in prima posizione con i tre quarti (75%) le microimprese (strutture imprenditoriali con meno di 10 occupati e un fatturato annuo, oppure un totale di bilancio annuo, non superiore a 2 milioni di euro). A considerevole distanza si collocano: con il 13,3% le piccole imprese (strutture imprenditoriali con meno di 50 occupati e un fatturato annuo, oppure un totale di bilancio annuo, non superiore a 10 milioni di euro); con il 7,5% le grandi (strutture imprenditoriali con più di 250 occupati e un fatturato annuo superiore a 50 milioni di euro, oppure un totale bilancio annuo superiore a 43 milioni di euro); con il 4,1% le medie (strutture imprenditoriali con meno di 250 occupati e un fatturato annuo non superiore a 50 milioni di euro, oppure un totale bilancio annuo non superiore a 43 milioni di euro). Il monitoraggio del 2017 ha riportato l'andamento dei dati alla situazione del 2015, cioè alla prevalenza netta delle microimprese dopo che nel 2016 si era riscontrata una diminuzione di un quinto a favore delle piccole imprese; gli esiti del 2018, del 2019 e del 2021 consolidano questo trend e pure la tendenza all'aumento delle aziende grandi e medie, anche se si presenta molto lento.

Quanto, infine, alla *tipologia contrattuale di assunzione*, meno del 50% (46,5%) degli occupati dispone di un contratto di apprendistato professionalizzante, più di un quinto (20,8%) di uno atipico e appena il 17,8% di uno a tempo determinato; al 10,1% si situa la figura del socio d'opera/collaboratore familiare, mentre il tempo indeterminato è indicato da appena il 3,9% e altre modalità contrattuali non formalizzate ottengono lo 0,6%. Anche se non è possibile un confronto puntuale tra il monitoraggio del 2021 e i cinque precedenti perché è leggermente cambiata la formulazione della domanda, tuttavia si possono segnalare gli andamenti principali di medio periodo che, però, si presentano lenti e non sempre continui: la crescita dell'apprendistato professionalizzante, la riduzione dei contratti atipici e la diminuzione del tempo determinato: pertanto, si può parlare di una modesta riduzione della precarietà contrattuale.

3.3. Gli ex-allievi che non lavorano né studiano (i Neet)

Complessivamente i Neet ammontano a 302 (7,9%) (cfr. tav. 3). Al riguardo e in positivo si può anzitutto osservare che la loro quota, rimasta stabile nei due monitoraggi del 2015 (17,3%) e del 2016 (17,7%), nel 2017 è diminuita più del 7%, situandosi al 10,2%, e i dati del 2018, del 2019 e del 2021 confermano l'andamento in discesa al 10%, al 9,5% e al 7,9% rispettivamente.

Passando a precisare la loro *condizione*, il 55,6% (168), ossia la maggioranza assoluta, immediatamente dopo aver ottenuto il titolo ha incominciato a ricercare un'occupazione senza successo e il 30,1% (91) l'ha trovata, ma al momento dell'intervista era disoccupato; in aggiunta, il 6,6% (20) ha scelto l'alternativa "altro"; di conseguenza, solo il 7,6% (23) è rimasto in attesa di migliori opportunità (cfr. tav. 5). A causa delle revisioni che sono state effettuate riguardo alla formulazione della domanda negli ultimi sei monitoraggi, benché non molto rilevanti, non è possibile un confronto puntuale sui dati per cui ci limitiamo alla segnalazione di alcuni andamenti di medio periodo e più precisamente: le percentuali riguardanti gli ex-allievi che si sono impegnati a reperire un'occupazione senza riuscirci e che hanno trovato un lavoro, ma che ora lo hanno perso, si pongono in generale oltre l'80%; ancora più rilevante è la riduzione a una quota trascurabile (7,6% di questo sottocampione e 0,6% di tutti gli intervistati) degli ex-allievi in attesa di migliori opportunità di scelta, cioè di quelli che costituiscono la vera categoria degli inattivi.

Passando agli incroci con le solite variabili, l'analisi sarà concentrata sui due item maggiormente segnalati dai Neet, sommati assieme, a motivo della scarsità dei consensi ottenuti dalle altre alternative; tuttavia, tra queste terremo conto anche dei risultati relativi alla risposta che definisce i veramente inattivi. I gruppi che sembrano incontrare maggiori difficoltà nel trovare un lavoro e nel conservarlo sono costituiti dai 19enni ed oltre, dagli ex-allievi di origine migratoria, dal Nord Est, dalle Regioni dell'Abruzzo, del Friuli Venezia Giulia, della Lombardia, dell'Umbria e del Veneto, dai diplomati e dai settori dell'automotive, dell'energia e leggermente della grafica e della meccanica, mentre ne hanno di meno le Regioni dell'Emilia Romagna, del Lazio, della Liguria e dei comparti del benessere e dell'elettrico-elettronico, I veri inattivi sono sovrarappresentati nei settori del benessere, dell'elettrico-elettronico, e della grafica, e sottorappresentati tra i 17enni, tra gli stranieri, nel Veneto, nella meccanica industriale e assenti nell'Abruzzo, nel Friuli Venezia Giulia, nell'Umbria, nella Puglia, nell'energia.

Tav. 5: Situazione degli ex-allievi che non lavorano né studiano incrociata con il sesso, la circoscrizione e i settori (2021; in VA e %)

| Posizione | Tot | M | F | Circoscrizioni | | | | Settori | | | | | | | |
|----------------|-------|-------|-------|----------------|-------|-------|-----|------------|-----------|-----------------------|----------|---------|-----------------------|-----------------------|---------|
| | | | | NO | NE | C | S | Automotive | Benessere | Elettrico elettronico | Energia* | Grafico | Meccanica industriale | Turistico alberghiero | Altro** |
| Cercato lavoro | 55,6 | 53,2 | 61,4 | 51,1 | 61,2 | 63,4 | 0,0 | 52,2 | 62,5 | 51,6 | 33,3 | 60,0 | 49,0 | 60,4 | 65,7 |
| In attesa | 7,6 | 6,5 | 10,2 | 9,1 | 5,9 | 4,9 | 0,0 | 4,5 | 12,5 | 16,1 | 0,0 | 11,4 | 2,0 | 8,3 | 5,7 |
| Disoccupato | 30,1 | 33,2 | 22,7 | 32,4 | 29,4 | 31,9 | 0,0 | 43,1 | 17,5 | 16,1 | 61,1 | 28,5 | 39,2 | 25,0 | 20,0 |
| Altro | 6,6 | 7,0 | 5,7 | 7,4 | 3,5 | 9,8 | 0,0 | 0,0 | 7,5 | 5,6 | 5,6 | 0,0 | 9,8 | 6,2 | 8,6 |
| Tot % | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 0,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Tot VA | 302 | 214 | 88 | 176 | 85 | 41 | 0 | 44 | 40 | 31 | 18 | 35 | 51 | 48 | 35 |
| % riga | 100,0 | 70,9 | 29,1 | 58,3 | 28,1 | 13,6 | 0,0 | 14,6 | 13,2 | 10,3 | 6,0 | 11,6 | 16,9 | 15,9 | 11,6 |

Legenda:

* = Energie alternative/rinnovabili - Edilizia

** = Lavorazione Artistica del Legno, Agricoltura, Amministrazione, Punto Vendita

VA = Valori Assoluti

4. Valutazione complessiva dell'esperienza e bilancio conclusivo

Il 95,8% degli intervistati afferma di essere *soddisfatto* dell'esperienza formativa vissuta nei percorsi di IeFP offerti dai Centri del CNOS-FAP, l'80,1% "molto" e il 15,7% "abbastanza". Gli altri item sono segnalati da percentuali trascurabili di ex-allievi: "poco" l'1% e "per nulla" lo 0,4%, mentre il 2,9% non sa cosa rispondere. Nel sessennio di monitoraggi tra cui è possibile un paragone le indicazioni di "molto" e "abbastanza" si collocano tra il 90% e il 100% e fra il 2017 e il 2018 si osserva anche un leggero aumento del 3% circa che viene confermato nel 2019 da una crescita del 2,2% e nel 2021 dell'1,4%; inoltre, nello stesso periodo il "molto" aumenta da oltre i due terzi a più dei tre quarti fino a superare l'80% nel 2016 e soprattutto nel 2021. Pertanto, si può affermare che tra il 2015 e il 2021 la soddisfazione degli ex-allievi raggiunge livelli molto elevati.

La valutazione della IeFP del CNOS-FAP continua nelle due domande successive. Nella prima il 91,3% degli ex-allievi dichiara che *rifrequenterebbe* (o farebbe frequentare a suo/a figlio/a) i corsi della IeFP salesiana, mentre appena

l'1,3% dà un giudizio negativo e il 7,4% opta per un "non so". I risultati del 2021 ribadiscono il giudizio favorevole della maggior parte degli ex-allievi, opinione che costituisce un andamento costante dei sei ultimi monitoraggi.

I risultati della seconda domanda con cui si chiede una valutazione generale, confermano gli esiti della precedente: il 91,3% degli ex-allievi è pronto a *consigliare* ad un suo parente o amico di frequentare i percorsi di IeFP del CNOS-FAP; inoltre, appena l'1% da un parere negativo mentre il 7,4% appare indeciso. Il paragone con i precedenti monitoraggi vede, dopo il picco delle risposte positive del 2016 (98,2%) e il calo del 2017 all'85%, un aumento continuo nei tre monitoraggi successivi (2018, 2019 e 2021), anche se di poco; al tempo stesso si riducono gli indecisi (13,5% nel 2017 e 7,4% del 2021). Tenuto conto di tale andamento, appare del tutto confermata la valutazione grandemente positiva degli ex-allievi per i percorsi del CNOS-FAP.

Benché indirettamente, un giudizio simile si può inferire dai risultati della domanda in cui si chiede di indicare l'*ambito* dei percorsi della IeFP salesiana che si ritiene *migliorabile*. Infatti, il 92,2% degli ex-allievi risponde "nessuno"; inoltre, percentuali minime, al di sotto del 2%, segnalano nell'ordine per un miglioramento, le relazioni interpersonali (1,2%), i metodi di insegnamento (0,8%), i contenuti e gli argomenti trattati (0,6%), lo stage (0,4%), l'attrezzatura e il legame tra il CFP e gli ex-allievi (0,2%), la qualità dei formatori (0,1%), mentre lo 0,9% segnala altro e il 4% "non so". Il confronto con i cinque precedenti monitoraggi mette in evidenza una sostanziale stabilità dei dati e la segnalazione che "non c'è nulla da migliorare" ottiene sempre oltre il 90% di consensi.

A questo punto è opportuno ricordare brevemente i *principali andamenti* che emergono dal monitoraggio del 2021 e che confermano le tendenze del passato riguardo ai CFP del CNOS-FAP: il sorpasso della scelta degli ex-allievi di proseguire gli studi rispetto a quella di entrare immediatamente nel mondo del lavoro, che evidenzia la capacità della IeFP di rimotivare alla formazione giovani che a causa degli insuccessi scolastici precedenti correvano il pericolo di abbandonare il sistema scolastico; l'incidenza rilevante della IeFP sull'inserimento lavorativo dei giovani nella fascia 15-25, quella cioè che si contraddistingue per trovare maggiori problemi nella transizione occupazionale; la percentuale molto ridotta dei veramente inattivi; l'apporto positivo della IeFP alla formazione degli allievi; la brevità dei tempi di attesa per reperire un'occupazione; una valutazione complessiva molto favorevole da parte dei qualificati/diplomati circa la propria esperienza formativa (Malizia e Gentile, Il successo formativo degli allievi del CNOS-FAP. Qualificati e diplomati nel 2017-18, 2020).

Indubbiamente si riscontrano alcune *criticità* che, però, sono di molto minore rilevanza rispetto ai punti forti e che, soprattutto, sono superabili. In particolare, si tratta: della precarietà di chi viene assunto, di un ricorso al proprio CFP

per trovare un lavoro ancora non molto frequente e della indicazione da parte di oltre un terzo della mancata coerenza tra la formazione impartita dal CFP e la propria occupazione.

In *conclusione*, per gli ex-allievi, aver studiato presso i Centri di Formazione salesiani resta, anche in questa edizione, un percorso di grande maturazione nel loro delicato periodo di crescita. Emerge chiaramente, dalle interviste, come il riflesso benefico dell'esperienza salesiana si riverberi costantemente nella vita personale, professionale e nella prosecuzione agli studi degli intervistati. Si evidenzia, anche, come molti di quelli che si trovano momentaneamente inoccupati e fuori dai percorsi scolastici e formativi riconoscano il periodo vissuto presso i CFP del CNOS-FAP come un tempo utile e costruttivo per il loro futuro. Risulta inoltre, dalle interviste, come i formatori oltre al loro compito formativo ed educativo si siano rivelati dei facilitatori che hanno permesso agli allievi della IeFP salesiana di focalizzare e rendere concreti i propri obiettivi esistenziali, in un clima amicale caratterizzato da una fiducia reciproca. Infine è bene sottolineare come in ogni edizione del monitoraggio sul successo formativo il fattore temporale non sia stato determinante. In sostanza il tempo trascorso dalla qualifica e dal diploma non ha spezzato i legami tra gli ex allievi, i formatori, i direttori e i salesiani, e queste persone sono ancora viste, dai giovani, come figure di riferimento e di supporto e continuano ad esserlo anche quando il percorso formativo risulta essere terminato. E, cosa ancor più stupefacente, tutti questi risultati positivi si sono verificati in una situazione cui tra la qualifica/diploma e il monitoraggio si è interposta una crisi senza precedenti: l'arrivo e la diffusione della pandemia.

Bibliografia

- CENSIS, *55° Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2021*, Milano, FrancoAngeli, 2021.
- FRUDÀ L., *Strategie e tattiche di selezione dei casi*, in CANNAVÒ L.-L. FRUDÀ (a cura di), *Ricerca sociale. Dal progetto dell'indagine alla costruzione degli indici*. Vol. I, Roma, Carocci, 2007, pp. 127-179.
- INAPP - ISTITUTO NAZIONALE PER L'ANALISI DELLE POLITICHE PUBBLICHE, *XVIII Rapporto di monitoraggio del sistema di istruzione e di formazione professionale e dei percorsi in Duale nella IeFP a.f. 2018-19* Rapporto tecnico a cura di E. Crispolti, Roma, Unione Europea, Fondo Sociale Europeo, Ponspao, Anpal, Mlps, Inapp, 2021.
- MALIZIA G. - F. GENTILE, *Il successo formativo e occupazionale a tre anni dal titolo. Gli allievi del CNOS-FAP. Qualificati e diplomati nel 2016-17*, in «Rassegna CNOS», 36 (2020), n. 3, pp. 95-123.
- MALIZIA G. - F. GENTILE, *Il successo formativo degli allievi del CNOS-FAP. Qualificati e diplomati nel 2013-14*, in «Rassegna CNOS», 32 (2016), n. 1, pp. 79-105.
- MALIZIA G. - F. GENTILE, *Il successo formativo degli allievi del CNOS-FAP. Qualificati e diplomati nel 2014-15*, in «Rassegna CNOS», 33 (2017), n. 1, pp. 69-94.
- MALIZIA G. - F. GENTILE, *Il successo formativo degli allievi del CNOS-FAP. Qualificati e diplomati nel 2015-16*, in «Rassegna CNOS», 34 (2018), n. 1, pp. 71-97.

- MALIZIA G. - F. GENTILE, *Il successo formativo degli allievi del CNOS-FAP. Qualificati e diplomati nel 2016-17*, in «Rassegna CNOS», 35 (2019), n. 1, pp. 109-133.
- MALIZIA G. - F. GENTILE, *Il successo formativo degli allievi del CNOS-FAP. Qualificati e diplomati nel 2017-18*, in «Rassegna CNOS», 36 (2020), n. 1, pp. 59-84.
- MALIZIA G. - F. GENTILE - C. NANNI - V. PIERONI, *Successo formativo degli allievi del CNOS-FAP. Qualificati e diplomati negli anni 2010-14. Prospettive teoriche ed evidenze empiriche a confronto*, Roma, CNOS-FAP e Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2016.

I Padri Somaschi e la loro storia nella Formazione Professionale

PADRE MICHELE GRIECO¹

L'8 febbraio abbiamo celebrato la Festa di San Girolamo Emiliani (1486 - 1537), Fondatore dei Padri Somaschi e patrono universale degli orfani e della gioventù abbandonata. Il ricordo del fondatore ravviva ogni anno le motivazioni e le aspettative legate alla missione che il Santo ha lasciato alla Congregazione Somasca.

Facendo un breve excursus storico dagli inizi ad oggi, possiamo riscontrare come san Girolamo Emiliani (detto anche "Miani") intervenendo a sollievo di un settore della popolazione estremamente bisognosa, gli orfani e gli abbandonati, istituì opere in loro favore e l'azione del patrizio veneziano non poté essere svolta dapprima se non a provvedere al ricovero e all'assistenza dei fanciulli che radunò al Bersaglio, a san Basilio e a San Rocco di Venezia. Dovendosi occupare integralmente di tali giovani ha dovuto preoccuparsi non solo del sostegno morale ma anche quello corporale, inclusa la loro formazione. Inizialmente lo fece in un'attività familiare di lavorazione della lana, che poneva la sua famiglia nella necessità di continui, vari e vasti rapporti con lavoranti e clienti.

Girolamo si preoccupa che questi ragazzi (orfani e trovatelli), imparino a leggere e a scrivere, e pratichino la pietà cristiana. Per coloro che dimostrano maggiore attitudine alle lettere, dispone che rimangano a scuola per divenire anch'essi maestri, per gli altri che passino alle arti secondo l'inclinazione di ognuno. Ciò che precisamente fece San Girolamo è stato imporre la scuola fondamentale a tutti, permettendo e favorendo il proseguimento negli studi per alcuni e istradando tutti gli altri alle arti manuale, benché in contrasto con l'opinione comune del tempo che continuerà a parlare nella società dei "vili meccanici". Tuttavia, per San Girolamo gli orfani che si guadagnano il pane lavorando sotto un "padrone di buona qualità" rappresentano la possibilità di autonomia e dignità; per tale motivo, come testimoniano fonti contemporanee, il "padre Miani ai primi suoi orfanelli fece insegnare a far chiodi o brocche di ferro".

Il contesto sociale ed ecclesiale del XVI secolo in cui san Girolamo inizia la sua attività è quello della riforma cattolica avviata dal Concilio di Trento in risposta alla riforma luterana attraverso l'esercizio della carità mediante aggregazioni parrocchiali di cittadini preposti ad amministrare la pubblica

¹ Direttore Fondazione San Girolamo Emiliani Padri Somaschi.

beneficienza al fine di limitare il fenomeno della mendicizia. In tale contesto si colloca la missione di san Girolamo Emiliani e dei Padri Somaschi.

La Congregazione dei Padri Somaschi fin dal 1500, ereditando il carisma del proprio fondatore, ha individuato la sua specifica missione nella chiesa e nella società: la gioventù abbandonata e bisognosa. Nel 1928 il papa Pio XI ha proclamato San Girolamo Emiliani Patrono Universale della Gioventù orfana e abbandonata.

La nostra Congregazione ha continuato negli anni la missione di San Girolamo che possiamo definire come l'iniziatore delle scuole di Formazione Professionale. Infatti, già nel 1500 attento alle esigenze dei più bisognosi, a Venezia, si prodigava per togliere dalla strada giovani e ragazzi avviandoli al lavoro, mediante quello che oggi noi definiamo apprendistato, presso gli artigiani dell'epoca, in bottega, per apprendere un lavoro e una professione.

La Congregazione oggi in Italia gestisce soltanto due Centri di Formazione Professionale, uno ad Albate - Como e uno ad Ariccia - Roma. Ragioni storiche ed ecclesiali fanno sì che i Centri di Formazione Professionale siano soltanto due in Italia; al contrario, nelle terre di missione, soprattutto in Centro America e Asia, la Formazione Professionale è molto più presente.

Nel 1954 ad Ariccia (RM), la Congregazione dà vita ad un centro di Addestramento Professionale, inizialmente riservato ai ragazzi del collegio interno, provenienti dal Ministero di Grazia e Giustizia e dall'ENALI, dunque come attività finalizzata prevalentemente al recupero attraverso l'avviamento alle professioni in collaborazione e convenzione con il Ministero del Lavoro. Negli anni 70 la formazione professionale viene trasferita in capo alle regioni, e l'attività prosegue in maniera più istituzionalizzata offrendo a ragazzi in obbligo scolastico e/o formativo che non manifestano interesse per le discipline classiche e speculative l'opportunità di ottenere una qualifica professionale immediatamente spendibile sul mercato del lavoro.

Dunque, nel corso degli anni, soprattutto dopo che la legislazione italiana ha eliminato i collegi a favore di case famiglia e comunità familiari, il nostro centro si è evoluto adeguandosi ai tempi, passando da Centro di Addestramento Professionale a Ente di Istruzione e Formazione Professionale, aprendo i propri percorsi formativi ai giovani provenienti dal territorio dei Castelli Romani e dell'area metropolitana di Roma. Si è passati così dagli 80/100 allievi degli anni 60-70 ai 400/500 degli anni 2000/2020.

La Formazione Professionale si è maggiormente istituzionalizzata e inserita nel sistema nazionale di istruzione e formazione per l'assolvimento del diritto-dovere, seguendo le indicazioni dell'Unione Europea e mediante le riforme che lo Stato e le Regioni hanno emanato nel corso degli ultimi decenni.

L'Istruzione e Formazione Professionale, a partire dagli anni 2000, ha voluto innalzare il proprio livello culturale, aumentando la durata dei corsi che da Biennali sono passati a Triennali, integrando ulteriori ore di materie di base.

Da circa cinque anni nella Regione Lazio è stata avviata la sperimentazione del cosiddetto sistema Duale, finalizzato al conseguimento del diploma professionale in esito al quarto anno attraverso lo strumento dell'alternanza scuola lavoro o dell'apprendistato.

Inoltre per quei ragazzi, che desiderano ottenere il diploma di maturità per proseguire con l'università o l'istruzione tecnica superiore le istituzioni formative, attraverso dei protocolli di intesa, attivano dei percorsi integrativi con gli istituti tecnici superiori.

Infine, è obbligo ricordare che in Italia i percorsi di istruzione e Formazione Professionali sono del tutto gratuiti, grazie alle risorse che lo stato mette a disposizione tramite le regioni.

Oggi i Padri Somaschi portano avanti questa attività attraverso una Fondazione denominata San Girolamo Emiliani che è il braccio operativo dell'Ente religioso.

Chiaramente sono cambiate tante cose nel corso di questi 70 anni di storia, ma l'attenzione e la cura della formazione umana e professionale degli allievi è rimasta centrale nelle priorità della congregazione somasca.

Pertanto, in questo anno come anche in altri anni si integra l'offerta formativa guardando le necessità di ciò che il mercato offre nel mondo del lavoro.

A gennaio 2021 si sono aperte le iscrizioni per il nuovo anno scolastico 2021/2022, attraverso lo strumento "Iscrizioni on line" sul portale del MIUR.

Per facilitare la scelta della scuola da frequentare, abbiamo cercato di dare opportunità a tutti coloro che ne hanno avuto il desiderio di visitare la struttura Scolastica e partecipare a dimostrazioni nei laboratori attraverso l'organizzazione di giornate di "Open Day in sicurezza".

Nonostante le fatiche legate all'emergenza Covid-19, siamo riusciti ad organizzarci in maniera tale da garantire la ripresa dell'anno scolastico in piena sicurezza, nel totale rispetto delle norme e dei regolamenti emanati per il contenimento epidemiologico, garantendo la formazione in presenza delle attività di laboratorio e trasferendo in DAD unicamente le ore di formazione teorica.

Ogni aula è stata dotata di nuovi banchi monoposto al fine di garantire il corretto distanziamento interpersonale; negli spazi comuni sono stati installati punti di igienizzazione e apposita segnaletica verticale ed orizzontale per gestire lo scaglionamento degli accessi e delle uscite.

Per il prossimo anno scolastico abbiamo ritenuto opportuno ampliare l'offerta formativa arricchendola con ulteriori profili professionali desunti dal nuovo repertorio nazionale:

- Operatore alla riparazione dei veicoli a motore, indirizzo manutenzione e riparazione delle parti e dei sistemi meccanici ed elettromeccanici - Riparazione e sostituzione pneumatici (si tratta del classico meccanico auto, aggiornato con l'aggiunta di competenze specifiche in campo elettronico, tecnologia ibrida ed elettrica);
- Operatore Elettrico, indirizzo installazione e manutenzione di impianti elettrici civili – impianti speciali per la sicurezza e per il cablaggio strutturato (a questo profilo sono state implementate competenze in relazione all'automazione e la domotica);
- Operatore informatico (si tratta di un nuovo profilo professionale che va a sostituire l'elettronico, in cui, oltre alle competenze tipiche dell'elettronica, si aggiungono competenze specifiche di programmazione e gestione dati/reti);
- Operatore grafico, indirizzo ipermediale (anche questo profilo è stato aggiornato con un orientamento più decisivo verso il web e gli applicativi per i dispositivi multimediali);
- Operatore del Benessere (acconciatura).

La legislazione delle istituzioni territoriali sulla IeFP: approcci e modelli

GIULIO M. SALERNO¹

1. Premessa

È noto che in relazione alla materia dell'“Istruzione e Formazione Professionale” (IeFP) le Regioni a statuto ordinario dispongono della competenza legislativa costituzionalmente loro riconosciuta a partire dalla riforma del 2001. Infatti, l'art. 117, comma 3, Cost., come modificato dalla legge costituzionale n. 3 del 2001, esclude la materia in oggetto dalla competenza concorrente - quella competenza cioè che consente alla Regioni di dettare norme di legge nei limiti dei principi fondamentali stabiliti dalle leggi dello Stato - e pertanto ne sancisce l'appartenenza alla sfera della competenza esclusiva o primaria delle Regioni. Competenza esclusiva o primaria che, dunque, consente alle Regioni di dettare norme di legge in piena autonomia, seppure dovendosi rispettare le norme di legge statale che dettano alcuni principi di carattere unitario in nome di talune competenze esclusive dello Stato, come, in particolare, quelle sui “principi generali dell'istruzione” o sui “livelli essenziali delle prestazioni”. Tale competenza primaria o esclusiva sulla IeFP, come è altrettanto noto, si estende alle Regioni a statuto speciale e alle Province Autonome di Trento e Bolzano, in virtù della clausola di “maggior favore” prevista dalla già ricordata riforma costituzionale del 2001.

A ben vedere, tale competenza legislativa sulla IeFP è stata esercitata dalle istituzioni territoriali in modo assai differenziato, anche perché diversi e dunque non omogenei sono stati gli approcci seguiti. E conseguentemente sono molteplici e distinti i modelli di legislazione sulla IeFP effettivamente vigenti nel territorio nazionale.

Innanzitutto, vanno considerate le Regioni e le Province Autonome che hanno esercitato la nuova competenza sulla IeFP, e che, dunque, proprio traendo forza dall'attribuzione costituzionale del 2001, hanno dettato discipline legislative senz'altro innovative rispetto al previgente quadro normativo. Questo, dunque, può essere definito come **approccio proattivo**.

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

Dall'osservazione delle discipline legislative che rientrano in questo approccio, si possono identificare, a loro volta, **due distinti modelli**. Alcune istituzioni territoriali, infatti, hanno adottato discipline così ampie ed articolate da ricomprendere la IeFP all'interno di più complessive politiche pubbliche di rispettiva competenza, abbracciando, ad esempio, i processi educativi e formativi a tutto tondo, ovvero spingendosi ad affrontare in modo tendenzialmente sinergico con il sistema della IeFP anche le questioni attinenti al mondo del lavoro, alle professioni, alle imprese e allo sviluppo economico del rispettivo territorio. Tale modello, in breve, può essere definito come **modello inclusivo**, in quanto la disciplina legislativa della IeFP è stata ricompresa all'interno di più ampi ed estesi campi di intervento e di azione dell'Ente.

Diverso è stato, invece, il modello applicato da quelle istituzioni territoriali che hanno esercitato siffatta competenza legislativa concentrandosi essenzialmente sulla IeFP e, per lo più, considerando quest'ultima come ambito oggettuale del "sistema regionale della IeFP", ovvero come sistema composto non solo dalla cosiddetta IeFP iniziale - quella cioè destinata all'assolvimento del diritto-dovere all'istruzione e formazione - ma anche delle molteplici forme di attività di formazione professionalizzante che rientrano, a vario titolo, nelle attribuzioni di spettanza dell'Ente. Tale modello, quindi, può essere definito come **modello esclusivo**, in quanto la nuova legislazione sulla IeFP ha coinvolto esclusivamente l'istruzione professionalizzante e gli ambiti strettamente ad essa collegati, definendo in modo più o meno dettagliato i seguenti aspetti: le finalità del sistema; il ruolo dell'Ente, delle altre pubbliche autorità, dei soggetti privati e in particolare delle formazioni sociali che agiscono in nome della sussidiarietà orizzontale; i principi organizzativi e funzionali del sistema; gli elementi costitutivi dell'offerta formativa; i soggetti attuatori; la programmazione dei servizi e le modalità di gestione e di finanziamento delle attività formative; e, infine, gli aspetti informativi e conoscitivi.

Va rilevato, come vedremo meglio in seguito, che vi è stato anche un caso in cui l'approccio proattivo si è tradotto sostanzialmente in un **modello negativo**: è vero che si è approvata una nuova disciplina legislativa sulla IeFP, ma tale disciplina ha nei fatti negato la possibilità di attivare la IeFP mediante le istituzioni formative accreditate. Ciò deve farci riflettere, dunque, sul fatto che per la concreta esistenza e il diffuso sviluppo della IeFP non basta l'approvazione di una nuova legge sulla IeFP, ma occorre anche che tale disciplina sia coerente con lo scopo, cioè sia, in estrema sintesi, efficace ed efficiente. Per questo motivo, sarà nostro obiettivo procedere ed approfondire questa analisi con un prossimo contributo volto a verificare se ed in quale misura anche le vigenti discipline legislative di quelle istituzioni territoriali ove si è utilizzato un approccio proattivo, rispondano effettivamente all'obiettivo della concretizzazione della IeFP, e

dunque in quali casi sia opportuno, se non indispensabile, procedere alla correzione o all'integrazione di siffatte discipline.

Diverso dall'approccio proattivo è stato quello seguito dalle istituzioni che hanno sinora rinunciato ad adottare una normativa compiutamente innovativa in tema di IeFP, e si sono limitate ad interventi legislativi aventi carattere settoriale, soltanto integrativi e correttivi rispetto alla legislazione (regionale o provinciale) già vigente in tema di "formazione professionale". In questo approccio, in breve, la IeFP - come innovativamente definita dalla Costituzione a partire dal 2001 - è stata considerata come una sorta di prosecuzione e di specificazione delle precedenti competenze spettanti alle istituzioni territoriali nei campi della "formazione professionale" e dell'aggiornamento professionale" e come definite nelle leggi statali di principio. Questo, dunque, può essere definito come un **approccio conservativo**, in quanto rivolto a non modificare in profondità l'assetto della legislazione e delle conseguenti politiche pubbliche dell'Ente, ma ad operare con la tecnica - potremmo dire - del "cacciavite", cioè apportando modifiche legislative per lo più puntuali e circoscritte sulla legislazione dettata prima del 2001. In questi casi, evidentemente, non sono individuabili specifici modelli della disciplina correttiva o adeguatrice sulla IeFP, dato che gli interventi innovativi sono stati variamente apportati nelle singole istituzioni territoriali per tenere conto di specifiche e contingenti necessità di adeguamento della rispettiva legislazione rispetto al modificarsi dell'assetto nazionale della IeFP (ad esempio, dall'apprendistato alla certificazione delle competenze). Parimenti, è evidente che nelle istituzioni ove si è seguito questo approccio conservativo, si avverte - anche e soprattutto da parte dei soggetti che operano nella IeFP e per la IeFP - la pressante necessità di un intervento legislativo che definisca una disciplina pienamente e compiutamente rivolta a disciplinare la IeFP.

Non è mancato, poi quello che possiamo definire come **approccio passivo o omissivo**. Si tratta, cioè, di quelle Regioni che dopo il 2001 sono state praticamente silenziose sul piano della legislazione relativa alla IeFP, e che, dunque, anche quando hanno deciso di avviare i percorsi di IeFP secondo le linee di indirizzo determinate in modo contingente dalle autorità regionali, hanno preferito ricorrere soltanto agli strumenti della regolazione dettata in via amministrativa (delibere di Giunta, provvedimenti dirigenziali, etc.), e sempre fondata, in via tralatizia, sulle discipline legislative dettate prima della riforma costituzionale del 2001. In sostanza in queste Regioni, anche là dove ci si è dimostrati in qualche modo interessati alla IeFP e talvolta ciò è avvenuto dopo avere nei fatti cancellato la già esistente esperienza della IeFP, si è sostanzialmente trascurato il versante della legislazione regionale, che, così, è rimasto fermo alla situazione precedente al 2001. Di fronte a questo approccio passivo, forse, è stato dovuto alla difficoltà politica di compiere una manifesta correzione di rotta rispetto al

precedente atteggiamento di chiusura nei confronti della IeFP, è dunque necessario avvertire la necessità di procedere quanto prima all'introduzione di una compiuta disciplina legislativa, in assenza della quale si pongono anche delicato problemi di certezza del diritto e di rispetto del principio di legalità, con quanto ne potrebbe conseguire a carico degli amministratori. È stato invece pienamente omissivo l'approccio di quelle istituzioni territoriali che hanno mostrato totale disinteresse rispetto alla IeFP, non attivando affatto i percorsi della IeFP ovvero consentendolo in misura assolutamente marginale e residuale. In questi casi, dunque l'omesso intervento regionale è stato pressoché totale, sia sul versante della legislazione, che su quello della regolazione e della gestione amministrativa, sicché in questi casi si può anche parlare di **modello a IeFP zero (o quasi zero)**.

Innanzi a tale situazione, appare allora opportuno ricostruire, più in dettaglio, il quadro, per quanto possibile sistematico, degli approcci e dei modelli seguiti dai legislatori delle istituzioni territoriali in tema di IeFP.

2. I tre approcci alla disciplina legislativa della IeFP da parte delle Regioni e delle Province Autonome

Al fine di verificare come si sono effettivamente distribuiti i tre approcci sopra indicati - proattivo, conservativo e passivo ovvero omissivo - procediamo adesso ad analizzare l'evoluzione della disciplina legislativa relativa alla IeFP nelle 19 Regioni e nelle due Province Autonome di Trento e Bolzano, e dunque in relazione alle 21 istituzioni territoriali che sono complessivamente dotate della competenza legislativa primaria o esclusiva in ordine a tale materia.

Iniziando dall'approccio proattivo, esso è stato seguito da 12 istituzioni territoriali che, dopo la riforma costituzionale del 2001, hanno provveduto ad approvare innovative leggi (regionali o provinciali) concernenti - soltanto o anche in particolare - l'Istruzione e Formazione Professionale.

Più esattamente, in **Calabria** è stata approvata la legge regionale n. 53 del 18 dicembre 2013, recante la "Disciplina del sistema regionale dell'Istruzione e Formazione Professionale" (poi modificata dalla legge n. 5 del 2014); in **Emilia-Romagna**, è stata approvata la legge regionale n. 12 del 30/06/2003 recante "Norme per l'eguaglianza delle opportunità di accesso al sapere, per ognuno e per tutto l'arco della vita, attraverso il rafforzamento dell'istruzione e della formazione professionale, anche in integrazione tra loro", e poi la legge regionale n. 5 del 30 giugno 2011 recante la "Disciplina del sistema regionale dell'Istruzione e Formazione Professionale" (poi modificata dalle leggi n. 17 del

2014 e n. 13 del 2015); nel **Lazio** è stata approvata la legge regionale n. 5 del 20 aprile 2015 recante “Disposizioni sul sistema educativo regionale di Istruzione e Formazione Professionale”; in **Liguria** è stata approvata la legge regionale n. 18 dell’11 maggio 2009 recante norme sul “Sistema educativo regionale di istruzione, formazione e orientamento”, e modificata più volte (si vedano, in particolare, le leggi nn. 19 e 33 del 2009, n. 13 del 2012, n. 43 del 2013, nn. 15 e 29 del 2015, n. 30 del 2016 e n. 25 del 2018); in **Lombardia** è stata approvata la legge regionale n. 19 del 6 agosto 2007, recante “Norme sul sistema educativo di Istruzione e Formazione della Regione Lombardia”; in **Sicilia** è stata approvata la legge regionale 14 dicembre 2019, n. 23, relativa alla “Istituzione del sistema regionale della formazione professionale”; in **Toscana** è stata approvata la legge regionale n. 32 del 26 luglio 2002, recante il “Testo unico della normativa della Regione Toscana in materia di educazione, istruzione, orientamento, formazione professionale e lavoro” (questo testo unico, in particolare, è stato consistentemente - e in più punti anche in relazione alla IeFP - modificato con numerosi interventi legislativi, ad esempio con la legge regionale n. 63 del 2009 e poi dalle leggi n. 59 del 2014, n. 2 del 2016, nn. 1 e 15 del 2017, nn. 15 e 28 del 2018 e nn. 3 e 43 del 2019); nella **Provincia Autonoma di Trento**, sono state approvate la legge provinciale n. 5 del 15 marzo 2005 sull’istruzione e formazione (poi parzialmente abrogata), e la legge regionale n. 5 del 7 agosto 2006, anch’essa più volte modificata e aggiornata, recante norme sul “Sistema educativo di Istruzione e Formazione del Trentino”; in **Umbria** è stata approvata la legge regionale n. 30 del 23 dicembre 2013, recante la “Disciplina del sistema regionale di istruzione e formazione professionale”, poi modificata in alcuni punti con le leggi regionali n. 20 del 2017 e n. 1 del 2018, ed infine profondamente rivisitata con la legge regionale 16 luglio 2020 n. 6 recante “Ulteriori modificazioni ed integrazioni alla legge regionale 23 dicembre 2013, n. 30”; in **Valle d’Aosta**, è stata approvata la Legge 31 marzo 2003, n. 7, recante “Disposizioni in materia di Politiche Regionali del Lavoro, di Formazione Professionale e di riorganizzazione dei Servizi per l’Impiego”, che affronta anche la tematica del “Sistema regionale della Formazione Professionale” (vedi art. 8), al cui interno è stata disciplinata non la materia della “Istruzione e Formazione Professionale” ma la materia della “formazione iniziale”; in **Veneto** è stata approvata la legge regionale 31 marzo 2017, n. 8, recante disposizioni sul “Sistema educativo della Regione”; infine, una situazione del tutto particolare è quella della **Basilicata**, ove è stata approvata la legge regionale n. 33 del 11.12.2003 e poi la legge regionale n. 30 del 2015 recante norme sul “Sistema integrato per l’apprendimento permanente”, che detta formalmente disposizioni anche in materia di IeFP, ma, al di là di quanto formalmente previsto dalla predetta normativa in tema di IeFP (vedi l’art. 5), il sistema regionale previsto dalla

Regione Basilicata esclude del tutto la IeFP erogata dalle istituzioni formative accreditate, in quanto il Sistema regionale dell'offerta formativa è programmato in base al Catalogo unico regionale dell'offerta formativa ad accesso individuale (CUR), catalogo che a sua volta esclude del tutto il diritto-dovere di istruzione, e quindi la IeFP. Dunque, non vi è accreditamento per le istituzioni formative che erogano IeFP e, in sostanza, si consente lo svolgimento dei percorsi di IeFP soltanto da parte degli Istituti Professionali secondo il cosiddetto regime di sussidiarietà. Insomma, nella Basilicata, pur essendovi stato un approccio proattivo, vi riscontra nello stesso tempo un esempio modello "a IeFP zero" in relazione alle istituzioni formative accreditate.

Diversamente, l'approccio sopra definito conservativo è riscontrabile nelle sei seguenti istituzioni territoriali: nella **Provincia autonoma di Bolzano**, ove la legge provinciale vigente è la n. 40 del 12 novembre 1992, recante norme sull' "Ordinamento della Formazione Professionale", e che, dopo la riforma costituzionale del 2001, è stata più volte modificata e aggiornata (vedi, da ultimo, la legge provinciale n.11/2020 sul secondo ciclo di istruzione); in **Campania**, ove è stata approvata la legge regionale n. 14 del 18 novembre 2009, recante il "Testo unico della normativa della Regione Campania in materia di lavoro e formazione professionale per la promozione della qualità del lavoro", testo unico che è stato modificato, anche per taluni specifici aspetti relativi alla IeFP, dalle leggi regionali 20 luglio 2010, n. 7, 27 gennaio 2012, n. 1, 10 maggio 2012, n. 11, 10 luglio 2012, n. 20, 18 gennaio 2016, n. 1 e 7 agosto 2019, n. 16; in **Friuli-Venezia Giulia**, sono state approvate la legge regionale n. 18 del 29/12/2011 (che dispone nell'art. 10, comma 18 anche sulla IeFP) e la legge regionale n. 27 del 21 luglio 2017 recante "Norme in materia di formazione e orientamento nell'ambito dell'apprendimento permanente", che ha disciplinato anche il sistema regionale della IeFP; in **Molise**, ove la legge regionale vigente è ancora quella in materia di Formazione Professionale n. 10 del 30 marzo 1995, e, dopo il 2001, si sono approvate la legge regionale n. 24/2002 sulla rendicontazione e certificazione in materia di corsi di Formazione Professionale, e la legge regionale n. 3/2008 in tema di apprendistato; in **Piemonte**, dove alla legge regionale n. 63 del 13 aprile 1995 n. 63, recante la "Disciplina delle attività di formazione e orientamento professionale" cui si è aggiunta la legge 28 dicembre 2007, n. 28, recante "Norme sull'istruzione, il diritto allo studio e la libera scelta educativa", ove si affronta la IeFP con alcune disposizioni di carattere generale, ad esempio, nell'art. 1, comma 3 o l'art. 2, comma 2, lett. c) circa la promozione degli interventi per il raccordo tra il sistema dell'Istruzione e il sistema dell'Istruzione e Formazione Professionale; e in **Puglia**, dove è stata approvata la legge regionale 7 agosto 2002, n. 15, in materia di "Riforma della formazione professionale", poi modificata dalle leggi regionali nn. 1 e 14 del 2004, nn. 9 e 32 del 2006, n. 12

del 2009, n. 32 del 2011, n. 67 del 2018, che hanno consentito di affrontare - in modo, peraltro, soltanto parziale e contingente - alcune questioni relative anche all'istruzione e formazione professionale.

L'approccio che abbiamo definito passivo ovvero omissivo, infine, è riscontrabile nelle seguenti tre istituzioni territoriali che, dopo il 2001, non hanno dettato apposite normative inerenti alla IeFP: in **Abruzzo** (ove si richiama ancora la legge regionale sulla formazione professionale n. 111 del 15 maggio 1995); nelle **Marche** (ove si richiama ancora la legge regionale n. 16 del 26 marzo 1990, n. 16, recante l'"Ordinamento del sistema regionale di formazione professionale"); e in **Sardegna** (ove si richiama ancora la legge regionale n. 47 del 1° giugno 1979, concernente l'"Ordinamento della Formazione Professionale in Sardegna").

Nel complesso, dunque, su 21 istituzioni territoriali, dodici hanno applicato l'approccio proattivo ma una di esse lo ha tradotto in un "modello a IeFP zero"; sei hanno applicato l'approccio conservativo, e tre hanno seguito l'approccio passivo ovvero omissivo. Insomma, meno del sessanta per cento delle istituzioni territoriali si è attivata per dare applicazione legislativa alla nuova competenza sulla IeFP, mentre poco più del quaranta per cento si è diviso tra una maggior parte che ha deciso di procedere ad una sporadica e contingente manutenzione della legislazione previgente al fine di adeguarla per taluni aspetti all'introduzione e all'evoluzione della IeFP, e la parte restante che ha deciso di non decidere alcunché sul piano legislativo.

Ne risulta un quadro nazionale, dunque, non soddisfacente e che esige un deciso cambio di passo da parte delle istituzioni territoriali competenti nel senso di dare piena ed effettiva attivazione della competenza legislativa sulla IeFP.

Ciò riguarda, innanzitutto, quelle istituzioni territoriali che sinora hanno seguito l'approccio conservativo e quello passivo o omissivo. A questo proposito, secondo quanto è stato reso noto, proprio in materia di IeFP - considerata nell'ambito del più generale sistema educativo e formativo dell'Ente - sono in corso di elaborazione e di approvazione in alcune Regioni (in particolare in Sardegna, con un disegno di legge regionale già approvato dalla Giunta e recante "Principi e norme per l'educazione, l'istruzione e la formazione professionale", e in Piemonte con una bozza di disegno di legge regionale che è in via di consolidamento) le proposte di legge regionale che provengono dall'iniziativa delle rispettive Giunte. In altre Regioni le autorità politiche sembrano positivamente sensibili a questa tematica e stanno definendo il percorso più opportuno anche su sollecitazione delle forze sociali e delle stesse istituzioni formative, come, ad esempio, in Campania e in Puglia. Non si può che auspicare non solo il rapido concludersi di questi procedimenti, ma anche l'effettiva rispondenza del contenuto delle future leggi regionali alle esigenze di stabilità, di certezza e di

sviluppo dei rispettivi sistemi di IeFP. E tal fine, è evidente che appare particolarmente opportuno il coinvolgimento preventivo degli attori principali della IeFP, e soprattutto di quelli che sono espressione degli enti nazionali già dotati di particolare esperienza in questo ambito.

E queste Regioni a quale modello già utilizzato dalle istituzioni territoriali “proattive” potrebbero o dovrebbero ispirarsi? Passiamo dunque a verificare i due principali modelli dell’approccio proattivo per trarne riflessioni utili a tal fine.

3. I due modelli principali (inclusivo e esclusivo) di disciplina legislativa della IeFP

Come detto nella premessa, il modello inclusivo e quello esclusivo sono due modelli di disciplina legislativa della IeFP che possono essere individuati con riferimento all’approccio proattivo e che dunque possono essere utilizzati quale punti di riferimento per le istituzioni territoriali che intendano procedere nell’approvazione di nuove leggi (regionali o provinciali) in tema di IeFP, seguendo dunque anch’esse un approccio rivolto a concretizzare le potenzialità innovative derivanti dalla nuova attribuzione costituzionale di competenza legislativa in tema di IeFP. Aggiungiamo che ovviamente, dal nostro punto di vista, non può essere preso in considerazione il modello a IeFP zero che è stato seguito da una Regione che pure ha adottato un’apposita legge sulla IeFP dopo la riforma costituzionale del 2001.

In via generale, considerando le 11 istituzioni territoriali sopra indicate, i due modelli non appaiono avere lo stesso “peso”. Infatti, il modello esclusivo, quello cioè caratterizzato dal fatto che la disciplina legislativa concerne in via esclusiva - o comunque in modo del tutto prevalente - il sistema regionale della formazione professionalizzante, è stato applicato in quattro Regioni, cioè in Calabria, Lazio, Sicilia e Umbria. Nelle restanti sette istituzioni territoriali si è invece adottato il modello inclusivo, in quanto la tematica della IeFP, e dunque dell’istruzione professionalizzante, è stata affrontata collocandola all’interno del complessivo sistema educativo rispetto al quale l’Ente esercita le proprie rispettive competenze (Emilia-Romagna, Liguria, Lombardia, Trento e Veneto) oppure affiancandola al sistema delle azioni territoriali connesse al lavoro, all’impiego e alle professioni (Toscana e Valle d’Aosta).

La predetta classificazione, ovviamente, ha un carattere generalissimo, dato che in ciascuna delle discipline legislative qui considerate vi sono elementi comuni e trasversali ad entrambe le declinazioni del modello inclusivo che qui abbiamo sintetizzato. Ad esempio, la disciplina del Veneto, per quanto delimitato al sistema educativo, presenta rilevanti indicazioni volte a tenere conto

della rilevanza della IeFP ai fini dello sviluppo e della competitività del contesto economico territoriale. Nello stesso senso trasversale, ancora, nella disciplina della Toscana si riscontrano significativi aspetti regolatori collegati al sistema educativo complessivamente inteso.

La scelta tra i due modelli, a ben vedere, può essere stata determinata da molteplici considerazioni. In particolare, l'impostazione accolta può essere stata collegata all'impostazione di politica legislativa circa la "visione" e la "missione" della IeFP che si intende preferire, ossia se considerarla come un ambito di attività collegato primariamente alla crescita educativa degli allievi o, diversamente, all'inserimento nel mondo del lavoro e delle professioni. Da questo punto di vista, coloro che intendono porre mano a nuove leggi (regionali o provinciali) sulla IeFP devono riflettere attentamente, da un lato, sugli obiettivi strategici delle politiche pubbliche che le istituzioni territoriali intendono perseguire nella definizione della disciplina legislativa di questo ambito formativo che, per sua natura, ha un carattere trasversale tra educazione e lavoro; e, dall'altro lato, sulla complementarietà tra il sistema della IeFP e le politiche territoriali collegate all'istruzione non professionalizzante e al lavoro, ivi comprese, non da ultimo, le politiche attive del lavoro.

Inoltre, ciò che forse ha anche influenzato e che potrebbe sempre influenzare la scelta del modello - così come la specifica declinazione del modello inclusivo - è l'assetto politico-amministrativo che connota l'organizzazione di vertice dell'Ente, ossia, detto in breve, la ripartizione delle competenze - e quindi delle deleghe - tra gli Assessorati e, quindi, il collegamento tra i soggetti e gli apparati che determinano gli indirizzi ed attuano le politiche.

Soprattutto va considerato che proprio mediante l'esercizio della competenza legislativa da parte delle istituzioni territoriali queste ultime concorrono alla compiuta definizione della stessa IeFP. In altre parole, è proprio l'attuazione in via legislativa di questa competenza che contribuisce a determinare, per così dire dal basso, i "confini" e dunque l'ambito complessivo di attività pubbliche e private che definiscono la stessa IeFP. Così finendo per far crescere o, al contrario, circoscrivere e delimitare la IeFP.

4. Alcune prime considerazioni conclusive

In definitiva, considerata la molteplicità di approcci e di modelli, sull'intero territorio nazionale è riscontrabile un diffuso sfilacciamento e una sostanziale divaricazione della disciplina legislativa vigente nelle Regioni in relazione alla IeFP, divaricazione che assume connotati ancor più marcati a causa della particolare autonomia riconosciuta, sempre per volontà della Costituzione, alle

Regioni a statuto speciale e alle Province Autonome di Trento e Bolzano. Tale divaricazione territoriale appare, a ben vedere, contrastante con l'impianto costituzionale che è a fondamento dell'istruzione professionalizzante che si realizza mediante la IeFP. Quest'ultima, infatti, si presenta come un ambito formativo che rientra senz'altro nell'oggetto del diritto all'istruzione costituzionalmente garantito (artt. 33 e 34 Cost.) e che, proprio tenuto conto del carattere professionalizzante di questo ambito formativo, è strettamente e intrinsecamente collegato al diritto al lavoro che è parimenti garantito dalla Costituzione nei confronti della Repubblica tutta, ivi comprese, quindi, le istituzioni territoriali, ai sensi degli artt. 4 e 35, comma 2, Cost. Infatti, va sottolineato che, per un verso, l'art. 4. Cost. prescrive che la "Repubblica" - e dunque anche le Regioni nell'esercizio delle loro competenze - "promuove le condizioni che rendono effettivo questo diritto", ossia il diritto al lavoro; e, per altro verso, l'art. 35, comma 2, Cost. afferma che la "Repubblica" - e dunque anche le Regioni nell'esercizio delle loro competenze - "cura la formazione e l'elevazione professionale dei lavoratori".

Dunque, è evidente che la IeFP non può che essere disciplinata secondo assetti organizzativi e funzionali che, pur differenziabili in nome delle autonomie degli enti territoriali, nei loro tratti essenziali e strutturali non possono non essere unitari, cioè comuni ad ogni Regione e Provincia autonoma, in modo da consentire che i cittadini tutti possano esercitare il diritto di acquisire, in condizioni di eguaglianza, le medesime conoscenze, competenze e abilità di carattere professionalizzante, anche e soprattutto al fine di potersi vedere riconosciuto in tutto il territorio nazionale il percorso di istruzione svolto nell'ambito di istituzioni formative che sono ritenute adeguate e idonee allo svolgimento di siffatta funzione educativa da parte delle competenti pubbliche autorità.

Viceversa, in estrema sintesi, non solo - come è ovvio - dall'osservazione della legislazione regionale vigente in tema di IeFP emerge una molteplicità di discipline tra loro ovviamente non coincidenti, ma, più in generale, sono riscontrabili approcci - e, conseguentemente, modelli - regionali tra loro profondamente distinti. Con ciò confermandosi quanto si è avuto già modo di rilevare in altra sede, ovvero che il pluralismo *nella IeFP*, quale conseguenza inevitabile dell'attribuzione costituzionale della competenza legislativa primaria o esclusiva alle Regioni in tema di IeFP, ha dato luogo ad esiti così differenziati da tradursi in un vero e proprio pluralismo *della IeFP*, così rendendo problematica la costituzione di un efficace ed efficiente sistema unitario e nazionale della IeFP. In tal modo, è evidente, si sono determinati esiti concretamente sfavorevoli per la stessa IeFP, in quanto la disarticolazione degli approcci regionali ha finito per ostacolare la presenza e la diffusione della IeFP secondo quelle modalità e condizioni sufficientemente omogenee sull'intero territorio nazionale, che sono

indispensabili per garantire un'istruzione professionalizzante degna di questo nome a tutti coloro che, a partire dalle giovani generazioni, potrebbero utilmente usufruirne. Soprattutto, la IeFP è risultata svantaggiata proprio in quelle parti meno fortunate del Paese e che invece, a cause di specifiche condizioni di difficoltà socio-economiche, avrebbero maggiormente bisogno di questa infrastruttura formativa il cui ruolo di protagonista tra i percorsi professionalizzanti è da tempo diffusamente riconosciuto, anche a livello europeo.

Pertanto, anche alla luce della consistente evoluzione che ha interessato la IeFP e la sua collocazione sia nel sistema nazionale di istruzione e formazione, sia nel quadro delle politiche pubbliche di competenza delle istituzioni territoriali negli ambiti di "confine" tra istruzione e formazione, è importante che tutte le istituzioni territoriali avvertano la necessità di ripensare il rispettivo atteggiamento nei confronti della IeFP: quelle che hanno adottato un approccio proattivo, ripensando la disciplina già approvata e valutando quali siano stati gli effetti ai fini dell'effettiva presenza e del corretto sviluppo della IeFP anche in correlazione ai vincoli di carattere unitario; e quelle che hanno sinora seguito un approccio conservativo e passivo ovvero omissivo, adottando quanto prima una disciplina legislativa compiutamente innovativa.

Dal nostro punto di vista, approfondiremo l'analisi delle discipline vigenti nelle istituzioni territoriali che sinora hanno seguito l'approccio proattivo, anche per fornire un contributo di portata concreta, quello cioè di elaborare utile materiale di studio e di riflessione per tutti coloro che, a livello territoriale, intendano favorire e promuovere l'approvazione di innovative discipline legislative in materia di IeFP. Così fornendo un ausilio scientifico per tutti i contesti territoriali, sia là dove si intenda procedere al ripensamento della normativa legislativa che dopo il 2001 è stata approvata sulla IeFP, sia là dove si intenda superare l'approccio conservativo, passivo o addirittura omissivo, e dunque approvare una legge che risulta ancora mancante a distanza ormai di più di vent'anni dalla riforma costituzionale del 2001. Del resto, è evidente, anche in linea generale, che avere piena consapevolezza di quanto è stato già fatto nelle istituzioni territoriali che si sono attivate per esercitare la competenza legislativa sulla IeFP, è un indispensabile elemento conoscitivo di cui si deve essere in possesso qualora si intenda innovare la legislazione, per così dire, secondo piena "scienza e coscienza".

Piano nuove competenze: un nuovo equilibrio nella governance Stato-Regioni?

EUGENIO GOTTI¹

Il 14 dicembre 2021 è stato emanato il decreto del Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale che adotta il “Piano nuove competenze”, previsto tra gli obiettivi della Missione 5, Componente 1 “Politiche attive del lavoro e della formazione”.

Il Piano nuove competenze è un documento di interesse per diversi aspetti. Esso da un lato concretizza alcune caratteristiche della componente formativa delle altre misure di politica attiva del PNRR ed in particolare di GOL, della IeFP duale, del Fondo nuove competenze; dall’altro lato si pone con una portata più ampia, di tipo strategico. Per dirla con lo stesso decreto:

Il Piano Nazionale Nuove Competenze (PNC) si colloca pertanto come quadro di coordinamento strategico per gli interventi di aggiornamento e qualificazione/riqualificazione volti a fronteggiare i fabbisogni di nuove competenze derivanti dalle transizioni digitali ed ecologiche e dagli effetti della pandemia da COVID 19 e, in particolare, per le misure contenute nelle iniziative di riforma e investimento varate dal Governo italiano con il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) nell’ambito della Missione 5, componente 1².

Come vedremo, il PNC mantiene sempre un riferimento a questi diversi piani: da una parte esso approfondisce gli elementi formativi di GOL, del sistema duale e del Fondo nuove competenze, dall’altro la portata dei suoi principi e linee di intervento non si limita alle altre azioni del PNRR, ma vuole essere ampia “trasversale, applicandosi al complesso del sistema della formazione professionale”³.

1. Tra LEP, standard di servizio e rafforzamento delle infrastrutture immateriali del sistema formativo

Riconoscendo le competenze esclusive che la Costituzione attribuisce alle Regioni in materia di Formazione Professionale, il PNC richiama i principi di una sana collaborazione istituzionale:

¹ Esperto politiche del lavoro e formazione.

² DM 14 dicembre 2021, Allegato A, punto 2.

³ Ivi, punto 4.

Per l'attuazione del PNC si conferma l'esigenza di una struttura di governance multiattore e multilivello articolata in:

- coordinamento a livello nazionale volto ad assicurare il perseguimento di standard di qualità dei servizi e livelli essenziali delle prestazioni su tutto il territorio nazionale;
- attuazione a livello di Regioni e Province Autonome, alle quali sono affidate le competenze di programmazione e organizzazione degli interventi sulla base delle specifiche esigenze e caratteristiche territoriali;
- capacitazione a livello locale e settoriale che si declina nel coinvolgimento attivo degli stakeholder, segnatamente in una logica organizzativa di reti territoriali dei servizi, nonché nella massima valorizzazione delle leve di sussidiarietà e del partenariato pubblico/privato⁴.

Non a caso l'adozione del provvedimento è stata preceduta il 2 dicembre 2021 da una Intesa in Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le Regioni e le Province Autonome di Trento e Bolzano.

In tal senso, il PNC si pone l'ambizioso obiettivo di definire "quelle prestazioni che costituiranno gli standard di servizio da garantire ai beneficiari dei percorsi di aggiornamento o qualificazione/riqualificazione, anche in una graduale prospettiva di affermazione generalizzata di livelli essenziali della formazione professionale da applicare uniformemente su tutto il territorio nazionale"⁵.

Tale obiettivo è ambizioso poiché intende impegnare in primis le Regioni a «[...] potenziare la propria capacità di *governance* e implementazione a partire dal progressivo sviluppo e adeguamento dell'infrastruttura logistica, gestionale, strumentale e informativa necessaria, nonché delle competenze di tutti gli attori coinvolti ai diversi livelli»⁶.

È vero che le Regioni hanno sottoscritto un'intesa in sede di Conferenza Stato-Regioni, ma il livello di coerenza di tale impegno è discutibile, in materie di competenze che la Costituzione attribuisce in via esclusiva alle Regioni.

Si potrebbe dire che il PNC si colloca nel solco della leale collaborazione tra istituzioni, quanto mai opportuna in una *governance* multilivello, principio richiamato più volte dalla stessa Corte Costituzionale, soprattutto per materie trasversali, quali appunto la formazione professionale.

Tuttavia, il decreto che istituisce il PNC non richiama mai il principio della leale collaborazione. Piuttosto, esso fa riferimento più volte alla determinazione dei Livelli essenziali delle prestazioni (LEP) per la formazione professionale.

⁴ Ivi, punto 3.

⁵ Ivi, punto 8.

⁶ Ivi, punto 3.

Questo è un passaggio notevole, che richiama l'articolo 117, comma 2, lett. m) della Costituzione, il quale affida al legislatore statale la determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale.

In una materia di competenza regionale come la Formazione Professionale, il richiamo ai LEP per la formazione assume un particolare significato, poiché la riforma del Titolo V, nell'introdurre un assetto federalista parziale, stabilisce al contempo che le differenze, tipiche degli assetti federali, sono certamente consentite, ma solo dopo aver garantito una soglia - appunto i LEP - al di sotto della quale nessun cittadino e nessun territorio devono scendere.

Quindi i LEP sono un diritto esigibile dal cittadino e contestualmente implicano un dovere da parte dell'Istituzione competente di rispondere a questo diritto attraverso l'erogazione di un servizio, come avviene per la Sanità e per l'Istruzione.

Per fare ciò, non basta un astratto riferimento a tali diritti, bensì occorre individuare puntualmente le prestazioni che li possono soddisfare. Quindi è compito del legislatore precisare quali siano le prestazioni afferenti alla compiuta realizzazione di un determinato diritto civile e sociale, chi sia il soggetto tenuto ad organizzarla e a realizzarla, quale debba essere il livello ritenuto come minimo o essenziale di quella data prestazione e quale debba essere il suo costo standard. Allo Stato, quindi, compete la definizione dei criteri cui attenersi nel definire il livello minimo atteso, alle Regioni competerà invece di fornire la prestazione. Nulla impedisce ovviamente a tali ultimi soggetti di ampliare il livello essenziale fornendo prestazioni qualitativamente o quantitativamente superiori. Ciò che è importante è che non vi siano Regioni nelle quali non si raggiunga il necessario livello minimo. A tal fine, lo Stato deve garantire il finanziamento di tali servizi.

Coerentemente a questa logica, il decreto richiama esplicitamente il principio della esigibilità:

Il PNC persegue il raggiungimento di livelli essenziali delle prestazioni delle misure di aggiornamento e qualificazione/riqualificazione nel senso dell'esigibilità sulla base delle risorse disponibili e nei termini di standard minimi di contenuto, di accessibilità, di personalizzazione e di spendibilità in applicazione delle normative nazionali vigenti⁷.

E ancora:

In questo quadro di riforma, come anche evidenziato nell'analisi di contesto, resta comunque ancora la necessità e l'urgenza di investire sulle misure di politica attiva

⁷ Ivi, punto 6.

non solo in termini di condizionalità, ma anche in termini di esigibilità di servizi volti a rafforzare le competenze e a migliorare effettivamente l'occupabilità⁸.

Entrando più in dettaglio, si vede come il PNC intenda affrontare i LEP per il "complesso del sistema della formazione professionale", rispondendo con differenti servizi ai giovani, ai disoccupati ed agli occupati.

Quindi il PNC ha una portata ampia, che copre tutto l'arco della vita nella logica della *lifelong learning*, andando dalla prima formazione dei giovani, alla formazione continua per gli adulti, alla formazione di *upskilling* e *reskilling* nell'ambito delle politiche attive del lavoro per i disoccupati.

Tuttavia, al momento, il quadro normativo definisce i LEP - ed in modo parziale - solo per alcune tipologie formative e per alcuni cittadini.

Per i giovani in obbligo di istruzione e diritto dovere all'istruzione e formazione sono definiti i LEP per la componente di Istruzione e Formazione Professionale afferente al sistema educativo, fissati nel capo III del D.lgs. n. 226 del 2005, tra cui il dovere per le Regioni di assicurare il soddisfacimento della domanda di frequenza a tali percorsi formativi realizzati dalle istituzioni formative⁹.

Peccato che al momento in diverse Regioni questo diritto non è garantito e che lo Stato non ha emanato il decreto per l'accertamento del rispetto dei LEP da parte delle regioni¹⁰ e quindi non vi è alcun controllo e quindi nessuna azione correttiva viene messa in atto a livello centrale per cambiare la situazione.

Per la formazione nell'ambito delle PAL non vi è un LEP che preveda il diritto per le persone a frequentare percorsi di formazione, ma il mero diritto a conoscere le "opportunità disponibili sul catalogo dell'offerta formativa presente sul territorio" e ad avere una "informazione orientativa sulle iniziative formative proposte dal territorio"¹¹.

Ciò significa che la programmazione regionale dell'offerta di tali percorsi formativi resta libera, non disciplinata dai LEP e quindi nessuna prestazione formativa deve essere garantita.

Infine, per quanto riguarda la formazione continua dei lavoratori, non vi è alcun LEP definito dalla norma, tanto che le Regioni programmano pochi interventi di formazione continua: l'Osservatorio degli avvisi regionali della formazione e delle politiche attive del lavoro¹² evidenzia per l'anno 2021 avvisi per un totale

⁸ Ivi, punto 4.

⁹ Art. 16 del D.lgs. n. 226/2005.

¹⁰ Previsto dall'art. 15 c. 4 del D.lgs. n. 226/2005.

¹¹ Cfr. lettera h) dell'allegato B "Specificazione dei livelli essenziali delle prestazioni da erogare su tutto il territorio nazionale" del Decreto del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali n. 4 del 11.01.2018.

¹² Cfr. <http://www.cnos-fap.it/> oppure <http://osservatoriodigitale.ptscclasplatform.it>.

di circa 74 milioni per la formazione continua e 21 milioni per la formazione permanente, su un totale di oltre un 1.285 milioni investiti per la formazione e le PAL. È evidente che le Regioni considerano la formazione continua più competenza dei Fondi paritetici interprofessionali nazionali per la formazione continua, che mediamente finanziano attività di formazione continua per circa 600 milioni l'anno.

In effetti, il Piano nuove competenze riconosce che tali diritti non sono al momento esigibili:

Nell'ambito del presente Piano è necessario enucleare quelle prestazioni che costituiranno gli standard di servizio da garantire ai beneficiari dei percorsi di aggiornamento o qualificazione/riqualificazione, anche in una graduale prospettiva di affermazione generalizzata di livelli essenziali della formazione professionale da applicare uniformemente su tutto il territorio nazionale¹³.

Ecco, dunque, che emerge la triplice valenza del Piano nuove competenze.

Da un lato, è un documento di carattere strategico, che orienta il sistema formativo verso un rafforzamento dei servizi formativi da applicare uniformemente su tutto il territorio nazionale nella logica di un progressivo avvicinamento alla logica dei LEP.

Dall'altro lato specifica invece gli standard di servizio per le misure formative ricomprese nel PNRR, ed in particolare nella Missione 5 Componente 1: il programma GOL, il sistema duale nella IeFP ed il Fondo nuove competenze per i lavoratori occupati. Questi, tuttavia, sono standard di servizio di politiche definite e temporanee, non certo LEP.

Infine, il PNC impegna tutti gli attori istituzionali competenti a «[...] potenziare la propria capacità di *governance* e implementazione a partire dal progressivo sviluppo e adeguamento dell'infrastruttura logistica, gestionale, strumentale e informativa necessaria, nonché delle competenze di tutti gli attori coinvolti ai diversi livelli»¹⁴. Si tratta di un maggior raccordo interistituzionale volto a sviluppare in modo uniforme quelle che possiamo chiamare le "infrastrutture immateriali" del sistema formativo, come lo sviluppo di strumenti analitici di conoscenza dei sistemi locali del lavoro, la spendibilità della formazione attraverso una certificazione rilasciata ai sensi del D.lgs. 13/2013, l'utilizzo di standard e linguaggi comuni, l'accessibilità dell'offerta formativa attraverso la sua pubblicazione sui siti istituzionali e l'interoperabilità dei sistemi informativi nazionali e regionali.

Vediamo quindi i contenuti del PNC, nei quali si riconosceranno questi tre livelli di lettura.

¹³ DM 14 dicembre 2021, Allegato A, punto 8.

¹⁴ Ivi, punto 3.

2. I principi del PNC

I principi del PNC sono i seguenti:

1. Universalità delle riforme e selettività/concentrazione degli investimenti: gli interventi di riforma del PNC contribuiscono decisamente alla costruzione progressiva di un sistema stabile e permanente di servizi accessibile a tutti, a seconda della condizione di bisogno. Il criterio della universalità delle riforme è integrato dal criterio di selettività degli investimenti del PNRR che mira a concentrare le risorse in favore dei target più lontani dal mercato del lavoro e i più vulnerabili.
2. Sussidiarietà della *governance* e prossimità dei servizi: la programmazione e attuazione del PNC è affidata al metodo del partenariato istituzionale e al modello di organizzazione e di erogazione dei servizi delle reti integrate territoriali, al fine di garantire - fermo restando le competenze di ciascun attore istituzionale - la prossimità, l'accessibilità, la diversificazione e l'efficacia dei servizi. Il Piano attribuisce priorità alla centralità della persona e alla sua domanda di competenze, mirando alla personalizzazione e alla presa in carico integrale, in un'ottica di proporzionalità e pertinenza. Conseguentemente rafforza tutte le azioni volte al coordinamento dell'offerta pubblica dei servizi, anche avvalendosi ed implementando le leve di sussidiarietà orizzontale e verticale.
3. Gradualità e incrementalità nello sviluppo dei sistemi e dei servizi: il Piano mira a promuovere un approccio progressivo, sostenibile e dal basso verso l'alto (*bottom up*) che parte dalla valorizzazione delle esperienze in corso per promuoverne sia il *mainstreaming*, sia il progressivo raccordo e coordinamento attraverso una strategia unitaria condivisa ispirata al miglioramento continuo della qualità e attrattività dei servizi di istruzione, formazione e lavoro che preveda la trasparenza attestatoria ed il riconoscimento in valore degli apprendimenti formali e non formali, sulla base dei risultati di monitoraggio e valutazione del Piano.

3. Programmi guida e linee di complementarità del PNC

I principi e le finalità del PNC hanno valenza trasversale, applicandosi al complesso del sistema della Formazione Professionale. In relazione ai tre gruppi target di riferimento, comunque, possono essere identificati tre corrispondenti Programmi "guida", che trovano specifico finanziamento nell'ambito delle risorse

di Next Generation EU, e, segnatamente, nell'ambito del PNRR – il Programma GOL e l'investimento sul sistema duale – nonché a valere sulle risorse del fondo REACT-EU – con riguardo al Fondo Nuove Competenze. Si tratta evidentemente di finalizzazioni non rigide, ma di carattere prevalente: ad esempio, il Programma GOL – al di là delle fonti di finanziamento – è una riforma di sistema che include anche gli interventi sui giovani disoccupati e, nello specifico, potrà comprendere anche interventi duali loro dedicati, quali ad esempio l'apprendistato di alta formazione e ricerca. Accanto a tali programmi, sono individuate relative linee di principali complementarità degli interventi che si innestano a valere su altre fonti di finanziamento e programmazione, come esemplificate nello schema seguente:

| TARGET PNC | PROGRAMMI GUIDA | PRICIPALI FONTI DI COMPLEMENTARITÀ |
|-------------|-------------------------|--|
| Disoccupati | Programma GOL | Piani di rafforzamento CPI - PON e POR Fse+ |
| Giovani | Programma Sistema Duale | Risorse nazionali IeFP e duale PON e POR Fse+ |
| Occupati | Fondo Nuove Competenze | Fondi Paritetici interprofessionali - PON e POR Fse+ |

4. Gli obiettivi del Piano

Gli obiettivi del Piano – riferibili sia ai risultati attesi, che alle misure da sviluppare, nonché agli strumenti, alla programmazione e alla *governance* – sono i seguenti:

Livelli essenziali delle prestazioni: il PNC persegue il raggiungimento di livelli essenziali delle prestazioni delle misure di aggiornamento e qualificazione/riqualificazione nel senso dell'esigibilità sulla base delle risorse disponibili e nei termini di standard minimi di contenuto, di accessibilità, di personalizzazione e di spendibilità in applicazione delle normative nazionali vigenti.

Personalizzazione degli interventi: i percorsi e i servizi di accrescimento delle competenze devono essere proporzionati e differenziati a seconda dell'età, del livello di competenze, della complessità del bisogno, delle esigenze di conciliazione, ma anche del contesto del mercato del lavoro di riferimento, dei fabbisogni espressi dalle imprese, delle concrete opportunità occupazionali, anche attraverso la valorizzazione delle competenze già possedute.

Spendibilità dei risultati di apprendimento nei mercati del lavoro locali e nazionali: in esito a percorsi formativi offerti, le competenze acquisite debbono contribuire ad incrementare le opportunità per i beneficiari di raggiungere o mantenere una condizione occupazionale soddisfacente, in linea con i propri bisogni e con quelli delle imprese.

Integrare le politiche della formazione con le politiche attive del lavoro: si rende opportuno adottare e utilizzare tutti quei processi e strumenti che favoriscano una presa in carico unitaria e contestuale – al di là delle filiere amministrative di governo e programmazione degli interventi - del lavoratore finalizzata ad integrare gli interventi di aggiornamento e qualificazione/riqualificazione nel contesto del rafforzamento dei profili di occupabilità e delle iniziative di orientamento e accompagnamento al lavoro.

Coinvolgere direttamente le imprese e il territorio per progredire verso la transizione duale: vanno individuate e promosse strategie di coinvolgimento degli operatori economici locali affinché il sistema delle imprese e le istituzioni formative sviluppino stabili linee di cooperazione organica. La modalità di apprendimento duale rappresenta una chiave strategica del PNC non solo con riferimento al target dei giovani e al rafforzamento del sistema duale loro dedicato, ma per tutto il Piano.

Coniugare prossimità e qualità dell’offerta formativa: occorre, al contempo, progredire nella direzione del rafforzamento delle relazioni di cooperazione a livello territoriale e settoriale, per coniugare l’esigenza della massima prossimità dei servizi ai beneficiari con i livelli di massa critica infrastrutturale, economica e organizzativa necessari a garantire il perseguimento di elevati standard di qualità dei servizi stessi.

Innovazione, sperimentazione, valutazione: nel PNC e nelle sue attuazioni devono trovare spazio anche interventi innovativi e sperimentali, che possano costituire una base per il cambiamento nell’ottica della condivisione delle buone prassi.

5. Accessibilità dell’offerta formativa

Occorre promuovere maggiormente ogni azione utile a garantire una più efficace messa in trasparenza dell’offerta formativa, a partire dall’arricchimento dei portali istituzionali regionali con l’informazione tempestiva sull’effettiva disponibilità di percorsi nelle diverse filiere nelle quali si articolano i sistemi di istruzione e formazione professionali, con tutte le informazioni rilevanti, tra cui anche la geolocalizzazione delle sedi formative. Tali informazioni dovranno essere comunicate nel rispetto dei tempi tecnici necessari e secondo format e standard comunicativi concordati.

Tutti gli enti pubblici titolari renderanno visibili, entro il 2023, le opportunità di aggiornamento e qualificazione/riqualificazione effettivamente disponibili.

Una linea di intervento possibile per incrementare la massima accessibilità riguarda la creazione di condizioni affinché le soluzioni volte all’apprendimento a distanza non siano legate ad una emergenza, ma all’esigenza di rispondere a

problematiche di conciliazione, ma anche - e soprattutto - a scelte didattiche che, favorendo la flessibilizzazione e la personalizzazione dei percorsi, siano coerenti con le capacità e stili cognitivi dell'utente del servizio.

6. I livelli essenziali delle prestazioni del PNC

Come si è detto, si tratta in realtà di standard di servizio da garantire ai beneficiari dei programmi guida del PNRR e solo in prospettiva nella affermazione generalizzata di livelli essenziali della formazione professionale da applicare uniformemente su tutto il territorio nazionale.

Personalizzazione dell'offerta: si rende sempre necessario ricostruire, in rapporto alle finalità dell'intervento di aggiornamento o qualificazione/riqualificazione, i fabbisogni di competenza del beneficiario, anche in rapporto alle competenze richieste dal mercato del lavoro.

Nello specifico del Programma GOL, andranno utilizzati progressivamente standard e linguaggi comuni già normati (anche attraverso la valorizzazione delle esperienze esistenti a livello regionale e la promozione di appositi strumenti sussidiari), nelle tre aree delle:

- competenze tecnico professionali, ricostruite e referenziate in coerenza con le dimensioni descrittive delle attività di lavoro classificate in Atlante del lavoro e delle qualificazioni e in relazione ai profili di occupabilità del beneficiario;
- competenze funzionali e di base con particolare riguardo alle competenze digitali, alle competenze di *literacy*, alle competenze *numeracy-financial* e alle competenze multilinguistiche ricostruite, in coerenza con gli standard internazionali di riferimento (Digcomp 2.1, QCER, PIAAC, etc.) e in relazione al/ai profili di occupabilità del beneficiario;
- competenze trasversali, ricostruite in relazione al/ai profili di occupabilità del beneficiario con specifico riguardo ai livelli di autonomia e responsabilità (esecutivo, operativo, tecnico, specializzato/manageriale) ed una selezione di *soft skills* tratte dal Quadro Nazionale delle Qualificazioni tipiche dei livelli corrispondenti alla profilatura professionale.

Spendibilità dell'offerta: i percorsi di Formazione Professionale sono progettati e finalizzati, di norma, in funzione del conseguimento di una qualificazione o parte di essa inclusa nel Repertorio nazionale e del rilascio di una attestazione di trasparenza, validazione o certificazione ai sensi e per gli effetti del D.lgs. n. 13/2013), anche ai fini della riconoscibilità e della spendibilità di sistema degli eventuali crediti formativi maturati, nonché della registrazione nel Fascicolo elettronico del lavoratore.

6.1 Nello specifico del Programma GOL

Nel programma GOL sono previsti percorsi formativi per i beneficiari più distanti dal mercato del lavoro. Vi saranno percorsi dedicati all'aggiornamento delle competenze e percorsi dedicati alla riqualificazione, mentre attività formative della medesima natura sono comunque previste in percorsi dal contenuto anche di inclusione sociale e in quello di ricollocazione collettiva destinato alla gestione di crisi aziendali.

Vengono distinti i percorsi di aggiornamento da quelli di riqualificazione:

- percorsi di aggiornamento: sono caratterizzati quali interventi di formazione di breve durata volti a fronteggiare i fabbisogni di nuove competenze, in particolare derivanti dalle transizioni digitali ed ecologiche e/o dagli effetti della pandemia da Covid-19. Di norma, hanno una durata fino a 150h, a cui possono aggiungersi eventuali ulteriori ore di alternanza/tirocinio/formazione interna. I percorsi di aggiornamento sono focalizzati su contenuti prevalentemente professionalizzanti e possono integrare, ove ne sia stata rilevato il fabbisogno, anche moduli di rafforzamento delle competenze di base e trasversali, in base alla rilevazione degli specifici fabbisogni del beneficiario;
- percorsi di riqualificazione sono caratterizzati quali interventi di formazione professionalizzante di durata più ampia generalmente associabili, ove possibile, ad un innalzamento dei livelli di qualificazione/EQF di partenza e/o al conseguimento, anche per progressiva capitalizzazione, di una qualificazione inclusa nel Repertorio Nazionale. Di norma, hanno una durata superiore a 150h e fino a 600h, a cui possono aggiungersi eventuali ore di alternanza/tirocinio/formazione interna. I percorsi di riqualificazione sono focalizzati su contenuti professionalizzanti e integrano moduli di rafforzamento delle competenze di base e trasversali, in base alla rilevazione degli specifici fabbisogni del beneficiario;
- moduli integrativi di potenziamento delle competenze di base che si caratterizzano come moduli formativi di breve durata, erogabili in funzione del fabbisogno individuale rilevato, volti a rafforzamento delle competenze di base con particolare riguardo a quelle digitali, alfabetiche, matematiche e finanziarie e multilinguistiche, progettati in coerenza con gli standard internazionali di riferimento (DigComp 2.1, QCER, PIAAC...). Di norma, hanno una durata fino a 60 h, al netto delle eventuali ore aggiuntive di alternanza/tirocinio/formazione interna.

6.2 Nello specifico del sistema duale

Per quanto riguarda il sistema duale, viene richiamato l'Accordo Stato-Regioni del 24 settembre 2015 e gli standard in esso contenuti. La formazione può essere quindi erogata attraverso le tre modalità didattiche già note: impresa formativa simulata, alternanza rafforzata, apprendistato duale.

Interessante l'allargamento di questa offerta formativa anche agli adulti:

Allo scopo di favorire l'accessibilità dell'offerta formativa tenuto conto della necessità di intercettare destinatari con specifiche caratteristiche (disoccupati, lavoratori in transizione per *reskilling*, percettori di sostegno al reddito), potrà essere prevista una riduzione delle durate dei percorsi, anche a seguito di riconoscimento di crediti formativi in ingresso, valorizzando gli apprendimenti acquisiti anche in contesti non formali e informali, e di riconoscimento dei crediti formativi.

Nell'ambito del rafforzamento del sistema duale, previ appositi interventi normativi, saranno promosse sperimentazioni in percorsi di apprendistato, ai sensi dell'articolo 43 del d. lgs. n. 81 del 2015, che potranno riguardare adulti con titolo di studio inferiore al diploma di istruzione secondaria superiore¹⁵.

7. Il rafforzamento delle capacità analitiche

I Programmi del PNC evidenziano tutti la necessità di sviluppare e rafforzare strumenti analitici di conoscenza dei sistemi locali del lavoro, quali *labour market intelligence*, *skills intelligence* e *skill forecasting*.

In tal senso lo sviluppo e l'evoluzione di strumenti, sia a livello regionale, sia a livello nazionale in una prospettiva di sussidiarietà, dovranno tenere conto dei seguenti elementi:

- l'analisi della domanda del mercato del lavoro e l'analisi dei fabbisogni degli individui devono rendersi comparabili a partire dall'uso dei medesimi linguaggi e dimensioni, come condivisi e definiti dalla normativa vigente. Il rafforzamento della capacità analitica deve essere funzionale ad arricchire la dotazione delle informazioni pertinenti per gli operatori e a tal fine devono essere sviluppati in una logica di coerenza e incrementalità con gli standard di classificazione definiti nell'ambito del Sistema Nazionale di Certificazione delle Competenze: occorre a tal fine valorizzare e migliorare l'*usability* degli strumenti già in uso e rendere snelli e costanti i processi di manutenzione evolutiva¹⁶;
- gli strumenti di capacità analitica devono arricchirsi sempre più di componenti differenziate, integrando le rilevazioni di tipo statistico (quali ad

¹⁵ Ivi, punto 8.

¹⁶ Ivi, punto 9.

esempio il sistema Excelsior o le indagini sui fabbisogni professionali) con fonti di tipo amministrativo (ad esempio, le Comunicazioni obbligatorie per il lavoro dipendente e le banche dati INPS per il lavoro autonomo) e con altre fonti utili (quali l'analisi massiva delle *vacancies*).

Le Regioni e le Province Autonome potranno dotarsi di propri strumenti, anche perché sono presenti buone prassi a livello territoriale e utili investimenti sono già stati fatti nella direzione auspicata. Resta però essenziale che l'output degli eventuali strumenti regionali sia il medesimo, standardizzato ed interoperabile, secondo quanto condiviso a livello nazionale, in maniera da alimentare il fascicolo elettronico personale e le altre banche dati nazionali, facendo sì che il sistema delle politiche attive possa essere monitorato unitariamente.

8. Monitoraggio e valutazione

È previsto infine un monitoraggio del PNC che riguarda la verifica periodica di *milestone* e *target* per gli interventi che rientrano nel quadro di coordinamento strategico del Piano Nuove Competenze; lo stato di avanzamento e di attuazione dei dispositivi e dei processi di monitoraggio della formazione già messi in campo a livello nazionale e regionale.

Gli elementi oggetto del monitoraggio sono:

- monitoraggio fisico dei target prefissati;
- monitoraggio finanziario delle azioni di formazione messe in campo declinato in relazione alle differenti misure;
- monitoraggio in grado di evidenziare la scalabilità e sostenibilità degli interventi nell'ottica della costruzione progressiva di un sistema stabile e permanente di servizi accessibile a tutti;
- monitoraggio e valutazione specifica dello sviluppo delle "azioni innovative", quale fattore di miglioramento della qualità del sistema dei servizi e delle reti territoriali.

9. Conclusioni

Il PNC rappresenta un documento che opera su diversi piani, quello dell'orizzonte strategico del sistema della formazione professionale nel raccordo dei diversi soggetti competenti, la definizione degli standard di servizio di altri programmi del PNRR, il rafforzamento della capacità di *governance* di Governo e Regioni.

Tale documento sicuramente è frutto delle misure da attuare nell'ambito del PNRR, che impone ai ministeri competenti che agiscono in una logica di regia con altri soggetti istituzionali uno stretto monitoraggio delle attività poiché, come è noto, il PNRR è un programma *performance based* e quindi è imprescindibile il raggiungimento degli obiettivi target intermedi e finali.

Tuttavia, l'approccio del PNC va oltre il solo obiettivo collegato al PNRR. Per le modalità con cui è impostato, centra il giusto approccio con le Regioni, correttamente basato sulla logica dei LEP e della leale collaborazione, verso un rafforzamento ed uno sviluppo uniforme del sistema formativo, individuando una strategia che guarda al futuro tenendo conto delle lezioni apprese in questi anni di sviluppo delle politiche attive del lavoro, dell'utilizzo massiccio delle tecnologie digitali nel periodo pandemico, nonché della dialettica non sempre efficace che ha caratterizzato il rapporto tra amministrazione centrale e Regioni.

In tal senso, il PNC ben può rappresentare un nuovo approccio nel rapporto tra Stato e Regioni sulla materia della formazione e delle politiche attive del lavoro, trovando un nuovo equilibrio nella *governance* multilivello, dopo il tentativo non riuscito della riforma costituzionale del 2016 di riportare le competenze su queste materie allo Stato.

I traguardi formativi, tra standard e personalizzazione

ROBERTO FRANCHINI¹

Esaminando superficialmente la storia del curriculum nell'Istruzione e Formazione Professionale (e non solo), si assiste ad una tendenziale progressiva crescita dei contenuti. I risultati richiesti ai sistemi educativi (o meglio agli allievi che li frequentano) sono diventati via via sempre più numerosi e complessi. Alcuni formatori ricordano con una certa nostalgia il tempo in cui ai laboratori professionali si aggiungeva l'ambito della cultura generale, consentendo un'ampia flessibilità nell'impostazione degli orari e delle attività didattiche.

Con l'avvento della cosiddetta "pari dignità", tale impostazione, potenzialmente fragile sotto il profilo della formazione umana, è stata superata, nel tentativo di avvicinare i curricula dei diversi canali (istruzione liceale, istruzione tecnica, Istruzione e Formazione Professionale). Di fatto, il concetto di pari dignità si è tradotto, almeno in una prima fase, in un forte appiattimento dell'architettura formativa dei diversi percorsi, assecondando anche nella IeFP la tendenza ad un certo affollamento degli standard.

In una seconda fase, più pensosa, i vari Accordi della Conferenza Stato-Regioni hanno reso più chiara la distinzione tra i traguardi formativi (competenze essenziali) e le indicazioni (conoscenze e abilità). Nel frattempo, però, gli organismi formativi hanno in qualche caso compiuto un percorso di assimilazione al modello scolastico, strutturando l'orario per discipline (e non per asse) e adottando risorse didattiche (libri di testo) coerenti con la resistente, forse immortale idea di programma.

Contemporaneamente, cresce innegabilmente la sensibilità verso l'istanza della personalizzazione. Di fronte all'eterogeneità sia dei talenti che delle difficoltà degli allievi, si avverte acutamente l'esigenza di curare i processi educativi verso gli specifici bisogni di ciascuno, in termini o di accelerazione o di recupero. La riflessione sull'inclusione ha assunto una valenza trasversale, non riferita semplicemente agli allievi con Bisogni Educativi Speciali, ma a tutta la popolazione scolastica, alla luce del diritto di tutti a sviluppare il proprio potenziale. In questa direzione, l'Index for Inclusion chiede agli Stati un impegno

¹ ENDOFAP (Ente Nazionale Don Orione Formazione e Aggiornamento Professionale).

a “riformare le culture, le politiche educative e le pratiche nella scuola affinché corrispondano alle diversità degli alunni”².

Si delineano così due spinte potenzialmente opposte: la prima, volta a definire un ampio numero di risultati di apprendimento, arricchendo e standardizzando il curriculum; la seconda, volta a creare le condizioni per personalizzare i percorsi educativi, riconoscendo il valore (e il compito) della differenza. Ora, è possibile tenere insieme queste due prospettive? A quali condizioni l’esigenza di definire risultati di apprendimento uguali per tutti può comporsi con quella di promuovere il successo formativo di ognuno?

Insomma, sembrano gravare importanti decisioni che riguardano il curriculum: quale spazio è bene dare alla personalizzazione? È meglio fare in modo che tutti gli studenti arrivino allo stesso livello, oppure è più opportuno che ognuno abbia ampia opportunità di sviluppare il proprio talento e/o lavorare sulle proprie difficoltà? Si tratta infatti di una vera e propria scelta: infatti, se si alzano gli standard (moltiplicando gli esiti che tutti dovrebbero raggiungere) diminuisce inevitabilmente il tempo per la personalizzazione; viceversa, se si dà spazio all’istanza della personalizzazione, si riduce la quantità di obiettivi comuni a tutti gli studenti.

1. La riforma del curriculum

Nel 2008 lessi con grande interesse una pubblicazione del CEDEFOP, dall’intrigante titolo *The shift to learning outcomes* (Il cambiamento verso gli esiti dell’apprendimento)³. In esso si affermava che i curricula basati sugli input (ciò che occorre insegnare) non sono in grado di rispondere in modo efficace alle sfide future per le persone, la società e l’economia. Il cambiamento (shift) necessario consiste nell’identificare con chiarezza gli esiti (outcomes) dell’apprendimento, intesi come ciò che uno studente deve essere in grado di comprendere e fare al termine di un percorso di istruzione. Insomma, occorre combattere il tranello di intendere il curriculum come ciò che gli insegnanti devono insegnare, piuttosto che ciò che i giovani devono apprendere.

Sfortunatamente, tale cambiamento di prospettiva, seppure in qualche modo intrapreso nel contesto italiano, presenta contorni ancora ambigui: sul piano di principio, le Indicazioni Nazionali presentano due ordini di esito (i traguardi

² AINSCOW M. - BOOTH T., *L’Index per l’inclusione. Promuovere l’apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Trento, Erickson, 2008, scaricabile dal sito <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Italian.pdf>

³ CEDEFOP, *The shift to learning outcomes. Conceptual, political and practical developments in Europe*, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 2008.

formativi e gli obiettivi di apprendimento), producendo un elenco forse troppo vasto di conoscenze e abilità, non sempre riconoscibili come risultati; sul piano pratico, gli insegnanti rischiano di considerare come riferimento più l'indice del libro di testo che l'effettiva crescita delle competenze dei loro alunni.

Seguendo più o meno esplicitamente lo slogan "alzare gli standard", il rischio è di coltivare aspettative troppo numerose ed elevate, e non del tutto compatibili. Ad esempio, approfondire una serie notevole di contenuti storici potrebbe impedire di sviluppare senso critico e consapevolezza diacronica; ancora, affrontare un certo numero di classici potrebbe ostacolare l'interesse e la motivazione per la letteratura. La sensazione è ancora quella che gli insegnanti vadano di corsa, misurando la loro efficienza sul metro dell'essere "avanti" o "indietro" rispetto ad un programma.

Ricordando con nostalgia il motto latino "non multa, sed multum", che per lungo tempo ha ispirato l'impianto didattico del liceo classico, occorrerebbe probabilmente diminuire, rintracciando con maggiore incisività quegli apprendimenti centrali che definiscono l'uomo di domani, ovvero un'antropologia educativa per il tempo attuale, da inscrivere dentro il curriculum.

Per fare questo, una distinzione utile potrebbe essere quella tra esiti a breve termine ed esiti a lungo termine: anche qui occorre fare una scelta, perché i metodi che dimostrano avere effetti nel breve potrebbero essere diversi (e nuovamente incompatibili) con quelli efficaci nel lungo. Ad esempio, memorizzare una certa quantità di contenuti nel breve è diverso da approfondirne uno solo, allo scopo di acquisire un habitus interiore e durevole. Insomma, sviluppare una competenza stabile e profonda in un ambito culturale potrebbe richiedere una metodologia didattica apparentemente inefficiente nel breve, indugiando a lungo sul medesimo focus, e rallentando il tragitto di un ipotetico programma.

Per altro, la memoria dimostra di essere un'abilità piuttosto volubile: ciò che uno studente dimostra di sapere oggi, potrebbe non saperlo più tra qualche mese, evidenziando nuovamente il potenziale gap tra la numerosità degli apprendimenti nel breve e la stabilità degli apprendimenti nel lungo. Per altro, nelle ultime versioni delle tassonomie di Bloom, lo psicologo evidenzia come la memoria rappresenti l'abilità intellettuale di più basso livello, mentre al più alto stanno attitudini profonde (e stabili) come il senso critico e la creatività⁴.

Questa e le altre questioni, tutte riguardanti il progetto educativo (antropologico) della scuola, non possono essere affrontate fuori dal tempo e dal contesto sociologico di riferimento. Mentre l'avvento delle tecnologie ha ridimensionato (e di molto) il ruolo della memoria e delle conoscenze, gli ultimi

⁴ BLOOM B.S., *Tassonomia degli obiettivi educativi. Area cognitiva*, Firenze, Giunti & Lisciani, 1983.

difficili mesi (ormai anni) di pandemia hanno messo la lente di ingrandimento su nuovi bisogni formativi, già presenti in modo vivo prima di questa crisi, entro il quadro della cosiddetta modernità liquida: resilienza, creatività ed autodeterminazione rappresentano solo alcune delle parole chiave cui fare riferimento nei sistemi educativi, transitando con coraggio dai programmi (o dagli esiti a breve termine) a traguardi formativi di più ampio respiro.

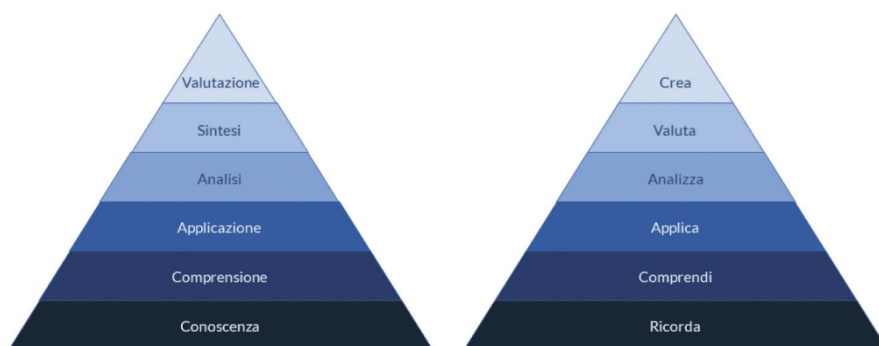


Fig. 1: *Tassonomie di Bloom*

Mentre sul piano dei retaggi il cambiamento si presenta arduo e complesso, sul piano pratico non dovrebbe rappresentare una missione impossibile: non si tratta di fare di più, ma semmai di meno (ma meglio), al contempo inscrivendo nei sistemi scolastici quell'amplicissima tradizione pedagogica che, con lo sguardo alle virtù aristoteliche (prudenza, giustizia, forza e temperanza - oggi ribattezzate come competenze chiave di cittadinanza), si ispira a metodologie educative centrate sul gioco, sul laboratorio e sull'apprendistato.

Una strada di questo tipo, fondata sul presupposto di diminuire gli standard e arricchire la personalizzazione, potrebbe costituire un passo importante per rimettere al centro le propensioni intellettuali degli allievi, evitando che essi, forzati a imparare molte cose, siano disinteressati alla maggior parte di esse. L'obiezione consueta, che cioè gli allievi non avrebbero alcuna propensione intellettuale, sarà affrontata più avanti all'interno della presente riflessione.

2. Se nessuno vuole imparare, chi potrà insegnare?

Il titolo di questo paragrafo è certamente paradossale. Proviamo comunque a percorrerne il senso, ipotizzando una situazione estrema: ci troviamo all'interno di una classe (o durante una lezione in DAD) e, dopo aver fatto a tutti gli studenti che stanno partecipando questa semplice domanda "ti interessa imparare

ciò che l'insegnante sta spiegando", otteniamo da tutti la medesima risposta, il cui denominatore comune è il seguente: "no, non ho alcun interesse al riguardo".

Di fronte a questa situazione (così lontana dalla realtà?) possiamo assumere alcuni possibili atteggiamenti. Il primo, per usare un termine in voga, è quello *negazionista*: meglio non fare la domanda, e andare avanti senza considerare il fenomeno della demotivazione. Per affrontare l'ostacolo è sufficiente utilizzare un'arma antica, quella del voto (e in estremo della bocciatura), come strumento per indurre (forzare?) i ragazzi allo studio.

Analizziamo i principali limiti di questa impostazione. Apparentemente tutto va bene: alcuni studenti effettivamente studiano e vengono rinforzati da una valutazione positiva che, in un circolo illusoriamente virtuoso, li spinge a studiare ulteriormente. Altri, invece, continuano ostinatamente a non studiare e vengono puniti da una valutazione negativa. Tutto bene? Forse no. Infatti, la prima anomalia che si sviluppa, almeno potenzialmente, consiste in una classica patologia scolastica: lo studio-per-il-voto, ovvero, per dirla con un linguaggio più profondo e psicologico, la motivazione estrinseca. È possibile, infatti, che anche negli studenti cosiddetti "bravi" ci sia poco, o al limite nessun interesse per l'oggetto del loro studio. In questo caso, un'ulteriore analisi psicologica, poggiata su solide base neuro-scientifiche, ci dice che, in mancanza di motivazione interna, le nozioni possono certamente essere memorizzate, ma non realmente apprese. È utile qui fare una distinzione (che trova fondamento nelle già citate tassonomie di Bloom): la memoria è una prestazione elementare, la meno ambiziosa sul piano dell'apprendimento, superficiale e tendenzialmente instabile in termini di durata. Via via che si sale nei livelli di apprendimento, si trovano altre operazioni intellettuali, come il comprendere, l'applicare, l'analizzare, il valutare e, più alta tra tutte, il creare. Per queste forme di apprendimento, più stabili e interiori, è necessaria una motivazione altrettanto interiore, fondata sull'interesse e sul coinvolgimento.

Il secondo limite di questa impostazione riguarda gli studenti cosiddetti svergliati e, in particolare, l'effetto a lungo termine causato in essi dal voto (come strumento punitivo). Le scienze del comportamento ci insegnano che quando un'azione viene seguita da una conseguenza negativa (sanzione), essa tende ad estinguere l'azione stessa. Se dunque il giovane studia, il giorno dopo fa un compito in classe e infine prende una valutazione negativa, questa estingue la già fragile motivazione (che era appunto basata sul voto), e spinge a non studiare più. Sul piano cognitivo (di per sé non considerato dal comportamentismo rigoroso) il voto negativo, specie se ripetuto nel tempo, potrebbe formarsi un dialogo interno del tipo "per quanto io studi tanto non riesco" oppure ancora "io in questa materia non ci capisco niente", affermazioni rigide che portano il ragazzo a rinunciare alle attività di apprendimento.

Il secondo possibile atteggiamento, apparentato con quello negazionista, è poi quello *difensivo*, o *accusatorio*. Utilizzandolo, l'insegnante potrebbe lamentarsi con i genitori, affermando che il figlio non è motivato, e che non si applica. In questo caso la demotivazione non è negata, ma ce se ne può difendere attribuendo la responsabilità ai giovani allievi, considerati svogliati (ah, le nuove generazioni!), privi del fondamentale senso del "dovere" (sarà mica colpa della famiglia?). L'insegnante dunque ritiene che la scuola sia un fatto principalmente morale, riconducibile al piano del dovere, e non del diritto (all'apprendimento), e che dunque lo studio debba essere sostenuto non dalla motivazione interna (intesa come gusto, piacere estetico dell'apprendere), ma da una regola non scritta, che assegna ai giovani il ruolo di studenti, a prescindere dalla percezione del senso di ciò che stanno facendo. Lo stesso insegnante, forse, non accetterebbe che qualcuno gli dicesse che il proprio lavoro debba essere alimentato soltanto dal dovere fine a se stesso, e non anche dalla motivazione della passione educativa (e dalla ricompensa del reddito che percepisce, per altro non proprio così appagante).

C'è infine un terzo possibile atteggiamento, che ispira tanti insegnanti: la *responsabilità educativa*. Motivare gli studenti è forse il compito più alto (e complesso), ed è la radice stessa dell'azione didattica, molto prima di quella di fornire conoscenze e nozioni. Se nel giovane si accende interesse, se egli avverte il piacere (estetico) dell'apprendere e del crescere, allora l'adulto può persino mettersi un poco da parte, per lasciare che gli studenti avanzino in quello che viene definito Self Directed Learning (SDL). Al contrario, se gli studenti sono demotivati, la responsabilità è... dell'insegnante! Questa affermazione, un poco perentoria, non deve essere fraintesa. È ben vero che altre possibili cause possono determinare la demotivazione, ma rimane il fatto che è di nuovo l'insegnante a dover individuare queste cause, e a ricercarne i possibili rimedi (a valle), o gli antidoti (a monte). Non si tratta dunque di individuare delle colpe, ma semmai la responsabilità, nel senso più alto di "rispondere-al-compito", e in seguito costruire un metodo. Nei prossimi contributi, situando la riflessione all'interno dell'opzione della responsabilità educativa, proveremo a fare qualche riflessione appunto sul metodo, seguendo il filo della seguente domanda: come è possibile promuovere l'autodeterminazione nell'apprendimento?

3. Standard e autodeterminazione: ossimoro o sfida educativa?

Nel paragrafo precedente ci siamo posti di fronte a questa sconcertante, paradossale e un po' retorica domanda: se nessuno vuole imparare, chi potrà insegnare? Il perimetro aperto da questa istanza ci ha condotti a porre al centro

della riflessione un certo modo di intendere la responsabilità educativa dell'insegnante, intesa come capacità di promuovere la motivazione degli studenti, ovvero in generale il loro desiderio di crescere, o più specificamente il risveglio del loro interesse di fronte a determinate attività di apprendimento.

Si tratta, in altre parole, di sostenere l'autodeterminazione nell'apprendimento, o apprendimento auto-determinato (Self Directed Learning). Se non bastasse, la pandemia ha reso ancora più importante questa prospettiva: la discontinuità delle attività educative in presenza e la fragilità di certe forme di insegnamento come la DAD hanno indebolito il tradizionale controllo degli insegnanti, lasciando gli studenti alla mercé della propria volontà di apprendere. Fuori dal contenitore dell'aula, dove la lezione frontale non solo facilita, ma in un certo modo coincide con la dinamica del controllo, gli studenti riacquistano gradi di libertà, potendo scegliere di ascoltare la voce che esce dal loro dispositivo, oppure di aprire un'altra finestra, giocando, chattando o fruendo di altre fonti di informazione, e rimandando ad un altro momento (o forse a mai) una forzata attività di studio, finalizzata a cavarsela con un buon voto.

Si tratta necessariamente di un problema? In prima battuta sì, ma più in profondità questa situazione può essere più opportunamente interpretata come l'indicatore di una crisi, il fattore di accelerazione di un'esigenza profonda, quella di restituire centralità allo studente, definito da Wehmeier "the missing actor in education"⁵.

Ora, in linea di principio l'affermazione della centralità dello studente trova tutti d'accordo. Chi potrebbe negarne il valore? In nessun progetto formativo si dichiara che al centro vada posta la figura dell'insegnante, o magari le innegabili esigenze dell'organizzazione. È per tutti ovvio e indiscutibile che la scuola debba rispondere ai bisogni educativi dei propri studenti, e come non sia corretto subordinare questi ad altre logiche o istanze.

Tuttavia, la riflessione intorno a cosa significhi effettivamente "centralità dello studente" non ha ancora raggiunto ricadute sufficientemente concrete o metodologicamente organizzate. Sembra resistere un'idea antica, non più dichiarata nei pronunciamenti ministeriali, ma ancora consistente e pervasiva, ovvero il postulato che tutti gli studenti abbiano bisogno dello stesso pacchetto di conoscenze e abilità per affrontare con successo il loro percorso di vita e la loro futura carriera professionale. Se è così, allora risulta superfluo, e per certi versi controproducente, sondare l'ampio mondo dei loro interessi e aspirazioni: è la società che decide che cosa, come e quando devono imparare, e la scuola è deputata a dispiegare questo mandato, valutando le conoscenze e abilità prescritte. Il precipitato organizzativo di questa assunzione è che gli studenti

⁵ Cfr. WEHMEYER M., ZHAO Y., *Teaching student to become self-determined Learner*, ASCD, 2020.

debbano essere gestiti e controllati dagli adulti, all'interno di uno spazio-tempo ben strutturato e disciplinato, fatto di classi, orari e campanelle.

È bene qui porre i limiti dei cambiamenti suggeriti. Non si tratta di distruggere completamente l'idea di standard (inteso come ciò-che-tutti-devono-imparare). Non è pensabile che la spinta verso l'autodeterminazione conduca a immaginare che gli studenti possano non imparare a scrivere, comunicare in modo efficace, comprendere un'opera d'arte, risolvere questioni scientifiche ed altro ancora. Occorre tuttavia stare vigilare sul pericolo che l'idea di standard, allontanandosi dal solido terreno del costruito di competenza, si estenda sino a prescrivere anche singoli contenuti, magari mediante l'elenco di interminabili (ed estenuanti) serie storiche di conoscenze, ritornando, come la lingua su un dente oramai guasto, sul logorante (e logorato) concetto di programma.

La questione dunque diventa: è possibile tenere insieme standard e autodeterminazione? Se assecondiamo la tendenza ad affrontare le questioni per così dire in "bianco e nero", allora la risposta è negativa. Insegnare gli standard non consente, se non accidentalmente, il dare spazio agli interessi e alle scelte degli studenti, mentre educare all'autodeterminazione vorrebbe dire abolire l'idea stessa di standard, nel nome di una rigorosa personalizzazione.

Ma le grandi istanze dell'umano, e tra queste quella educativa, si impoveriscono se entrano nel letto di Procuste dell'aut aut. La sfida è quella di tenere assieme questi due ineliminabili elementi del percorso formativo. Per farlo, occorre allontanarsi dall'idea dell'*elenco* (lista di contenuti da imparare, comunque organizzati), per entrare nella visione del *progetto* (obiettivi finali del percorso, in termini di competenze umane e professionali). Proviamo a delineare, in modo diretto, ed evitando il linguaggio spesso asfittico del *pedagogese*⁶, alcune tra le mete educative della scuola:

- padroneggiare i linguaggi per gestire l'interazione comunicativa;
- utilizzare la lingua straniera per chiedere informazioni e comunicare pensieri ed emozioni;
- comprendere un'opera d'arte apprezzandone le caratteristiche distintive, in rapporto al contesto storico di riferimento
- risolvere questioni scientifiche utilizzando strumenti matematici.

⁶ Per *pedagogese* intendo un tipo di linguaggio che, nel pronunciare gli obiettivi dell'educazione, si avviluppa nella dichiarazione di intenti, senza pronunciare nulla di "misurabile". Esempio: "in questa scuola lo studente è al centro dell'attenzione: si valorizzano le sue competenze metacognitive mediante interventi che puntano all'identità e alla consapevolezza di sé, rafforzando l'autostima e preparando i giovani ad affrontare il futuro in modo costruttivo".

Entro lo scenario aperto da questi obiettivi, è perfettamente possibile lasciare spazio agli interessi degli studenti, presupponendo che essi non rappresentino dei contenitori da riempire, ma dei soggetti attivi, persone alla ricerca di senso nell'interazione con il mondo. Partendo dalle loro istanze generative, sarà possibile individuare le forme di sostegno più opportune, curvandole con naturalezza verso gli standard formativi.

Qualche esempio: con chi vogliono comunicare, e cosa vogliono esprimere? di conseguenza: come possiamo aiutarli a comunicare in modo efficace, acquisendo i linguaggi più appropriati? Ancora: quale artista o quale opera d'arte entra nel loro immaginario (magari stimolato da una discreta prospezione di una pluralità di scelte)? di conseguenza: quale metodologia di ricerca e di affinamento dello sguardo possiamo educare in loro? E inoltre: quali problematiche scientifiche sono rese evidenti da problemi della loro esperienza e del loro contesto di vita? e dunque: quali strumenti di analisi e di calcolo possono essere utili a comprendere meglio il mondo di cui fanno parte, magari dando un contributo attivo alla vita delle loro comunità locali?

Conosco l'obiezione. I giovani non avrebbero interessi, né aspirazioni. Lasciati a se stessi, non sarebbero in grado di assumere iniziativa nel percorso di apprendimento, ma si manifesterebbero come soggetti passivi e annoiati, finendo per rifugiarsi in scorciatoie inammissibili in ambito educativo. Credo che questa considerazione sia l'esito nefasto di una *petitio principii*. In un contesto dove la scelta non è consentita, le persone finiscono per non esprimerla, apparendo passive, o addirittura ostili. Laddove domina la dinamica del controllo, l'auto-determinazione, non sollecitata, tende a spegnersi, e le persone si rifugiano in dinamiche transferali di dipendenza o persino di rifiuto.

Occorre cambiare il paradigma: in contesti ove c'è spazio per l'espressione di sé, l'uomo, per sua natura, si muove verso il bene e verso il meglio, rivelando i propri talenti e chiedendo aiuto nelle difficoltà. Risvegliare e sostenere questa spinta è il compito primario dei contesti educativi.

4. La questione dell'inclusione

Di fronte alle difficoltà di apprendimento e agli insuccessi dei giovani allievi l'interpretazione prevalente è quella legata ai cosiddetti Bisogni Educativi Speciali, a loro volta ricondotti o a forme riconoscibili di disabilità e/o disturbo di apprendimento, o a situazioni di povertà educativa. L'altra possibile causa, invece, intesa come palese disinteresse, o persino avversione rispetto al curriculum proposto (imposto?) dalla scuola, è raramente presa in considerazione. La differenza in termini di talenti, interessi e personalità non entra nel radar dei

potenziali fattori di insuccesso dei sistemi educativi. Giovani che potrebbero trarre giovamento da obiettivi e forme alternative di apprendimento vengono semplicemente classificati come deficitari, finendo nella parte sinistra della curva di Gauss generata dalla standardizzazione dei processi di istruzione. In questo modo, la differenza tra gli allievi non è analizzata dal punto di vista qualitativo (Giovanni è diverso da Stefano), ma da quello quantitativo dei loro risultati rispetto a obiettivi uguali per tutti (Giovanni è più bravo di Stefano).

La standardizzazione è comunque un ostacolo da entrambi i punti di vista. Se da una parte essa reca grave pregiudizio all'interesse e alla motivazione di tutti gli allievi, per quelli con difficoltà di apprendimento, fissare un'asticella e considerare l'integrazione come il diritto a fare le stesse cose degli altri allievi rappresenta un innegabile barriera, paradossalmente aggirata con misure pietistiche come l'approccio dispensativo.

Come afferma l'Index for Inclusion, "il paradigma a cui fa implicitamente riferimento l'idea di integrazione è quello assimilazionista, fondato sull'adattamento dell'alunno disabile a un'organizzazione scolastica che è strutturata fundamentalmente in funzione di un allievo per così dire "standard", e nel quale l'integrazione elabora strategie per portare l'alunno disabile a essere quanto più possibile simile agli altri. In questo orizzonte, la qualità dell'integrazione va valutata in base alla capacità di colmare la distanza che separa il disabile dagli alunni normali. Ora, non solo è improbabile che questa distanza possa essere effettivamente colmata (con il carico di frustrazione che da ciò inevitabilmente deriva), ma soprattutto l'idea stessa che compito della persona con disabilità sia diventare il più possibile simile agli altri a dover essere criticata nei suoi fondamenti e messa in discussione"⁷.

In questo scenario, nell'intento di offrire più ampie opportunità alle persone con disabilità, la formazione rischia di produrre una serie di interventi, a volte opportuni a volte insensati, senza però mai mettere effettivamente in discussione il paradigma della standardizzazione, che continua a rimanere il modello di riferimento implicito e indiscusso.

Viceversa l'idea di inclusione proposta dall'Index si basa non sulla misurazione della distanza da un preteso standard di adeguatezza, ma sul riconoscimento della rilevanza educativa della differenza, insieme alla capacità di fornire una cornice dentro cui gli allievi - a prescindere da abilità, genere, linguaggio, origine etnica o culturale - possono essere ugualmente valorizzati, trattati con rispetto e forniti di uguali opportunità, mediante la trasformazione del curriculum e delle strategie organizzative delle scuole, che devono diventare sensibili all'intera gradazione delle diversità presenti fra i giovani. Insomma, una scuola "organizzata" per la differenza, e non per l'identico.

⁷ AINSCOW M. BOOTH T., cit., pp. 12-13.

5. Concretamente...

Al termine di questa riflessione è opportuno provare a dare qualche indicazione concreta per la riforma dei sistemi educativi, alla luce del concetto di personalizzazione. Per farlo, può essere utile distinguere due tipologie, la prima riguardante il curriculum (ovvero gli obiettivi educativi) e la seconda riguardante le modalità di intrapresa delle attività di apprendimento.

Per quanto riguarda la personalizzazione degli obiettivi, è importante ribadire che essa non può assumere una configurazione estrema ed unilaterale. Esistono competenze che tutti gli allievi devono acquisire, per affrontare con successo il loro percorso di uomini e la propria carriera professionale. Tuttavia, definite con più chiarezza le competenze essenziali, da intendersi come curriculum nazionale, c'è ampio spazio per perseguire un'ampia diversificazione di obiettivi e contenuti. In sintesi, il percorso di apprendimento potrebbe essere sistematicamente articolato in tre parti:

- un curriculum nazionale (competenze essenziali)
- un progetto formativo di scuola (da costruire in base a bisogni e opportunità espressi dal territorio di appartenenza)
- un piano personale di apprendimento, fondato sulla rilevanza di talenti, difficoltà, interessi ed aspirazioni⁸.

In questo modo, gli allievi potrebbero sarebbero sostenuti sia nella crescita umana e professionale che nella propria motivazione a sviluppare i propri interessi, imparando ad autodeterminarsi nell'apprendimento.

Per quanto riguarda la personalizzazione nelle modalità di apprendimento, intendiamo la possibilità che lo studente possa avere influenza sulle altre quattro dimensioni dell'autodeterminazione, che compongono le cosiddette 5 W: oltre al che cosa apprendere (What), infatti, c'è anche quando farlo e con che ritmo (When), con chi (Whom), dove (Where) e come (How). Se sino a pochi anni fa questo tipo di personalizzazione era reso in gran parte impraticabile da concreti limiti organizzativi, oggi le cinque traiettorie possono essere agevolmente perseguite all'interno di un contesto educativo *blended*, tipico dell'educativo digitale⁹: i contenuti sono infiniti, i tempi e i ritmi possono essere personalizzati, le interazioni si moltiplicano, i luoghi e le modalità possono andare ben oltre a quelle cui siamo abituati.

⁸ La proposta è ripresa da ZHAO Y., *Learning Without Borders: New Learning Pathways for all Students*, Corwin, 2022.

⁹ FRANCHINI R., *Una crisi da non sprecare. L'educativo digitale prima, durante e dopo il Coronavirus*, «Rassegna CNOS», 2/2020, pp. 75-97.

Lavorare con efficacia alle 5 W potrebbe consentire di risolverne una sesta, sovra-ordinata e decisiva: perché (Why) dovrei apprendere? Letteralmente, chi me lo fa fare? Che valore ha per me? Per quale motivo dovrebbe interessarmi? Se il progetto formativo (e gli adulti che lo offrono) saranno in grado di rispondere a queste domande, allora contribuiranno significativamente a generare allievi motivati e in grado di costruire e guidare il proprio percorso di apprendimento.

Ora, la scuola italiana sta perseguendo questo itinerario di cambiamento? In realtà, in prima battuta la risposta è francamente negativa. Nell'attuale paradigma (che in precedenti contributi ho definito "educativo cartaceo") l'istruzione è organizzata sulla base dell'assunto che l'educazione dei giovani debba essere gestita dagli adulti in modo estremamente direttivo: il che cosa (What) è definito da standard nazionali dettagliati e prescrittivi (riconducibili in realtà più agli indici dei libri di testo - e ai retaggi degli insegnanti - che a effettivi ordinamenti); i tempi e i ritmi dell'apprendimento (When) sono pianificati e ricondotti nel letto di Procuste di orari segmentati; il dove (Where) è confinato nello spazio angusto di un'aula, o persino di un banco.

La tecnologia, la cui importanza è enormemente aumentata in questo strano tempo, richiama l'esigenza di un cambiamento culturale, che è educativo, molto prima che tecnologico. L'educativo digitale non è l'inserimento della tecnologia a scuola, né una formula di didattica integrata, ma un cambiamento paradigmatico, una rivoluzione copernicana in grado di mettere al centro il tema della personalizzazione e dell'autodeterminazione.

Bibliografia

AINSCOW M., BOOTH T., *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Trento, Erickson, 2008, scaricabile dal sito

<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Italian.pdf>

BLOOM B.S., *Tassonomia degli obiettivi educativi. Area cognitiva*, Firenze, Giunti & Lisciani, 1983.

CEDEFOP, *The shift to learning outcomes. Conceptual, political and practical developments*, in Europe. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2008.

FRANCHINI R., *Una crisi da non sprecare. L'educativo digitale prima, durante e dopo il Coronavirus*. «Rassegna CNOS», 2/2020, pp. 75-97.

WEHMEYER M., ZHAO Y., *Teaching student to become self-determined Learner*. ASCD, 2020.

ZHAO Y., *Learning Without Borders: New Learning Pathways for all Students*. Corwin, 2022.

Cinema per pensare e per far pensare

ALBERTO AGOSTI¹



Il viaggio di Yao (tit. orig. *Yao*)

Regia: Philippe Godeau
Soggetto: Philippe Godeau, Agnès de Sacy
Sceneggiatura: Philippe Godeau, Agnès de Sacy
Costumi: Jacqueline Bochar
Fotografia: Jean-Marc Fabre
Scenografia: Kossi Effoui, Philippe Godeau, Agnès de Sacy
Montaggio: Hervé de Luze
Musiche: Matthieu Chedid
Cast: Omar Sy (Seydou Tall), Lionel Louis Basse (Yao), Fatoumata Diawara (Gloria), Germaine Acogny (Tanam)
Paese: Francia/Senegal
Anno: 2018
Durata: 103 minuti
Tipologia e formato: lungometraggio a colori

«Sei come un 'bounty', color marrone fuori e bianchissimo dentro» esclama Yao, il giovane protagonista senegalese del film "Il viaggio di Yao", rivolgendosi all'altro protagonista adulto, Seydou Tall, interpretato da Omar Sy. La metafora in effetti è efficacissima per comprendere fin da subito il tema centrale della vicenda. Il *bounty* è la famosa barretta rivestita di cioccolato che al suo interno ha un ripieno costituito da una pasta candida al gusto di cocco. Seydou Tall si trova nella capitale del Senegal, Dakar, per promuovere un libro autobiografico. Qui incontra Yao, interpretato da un sorprendente Lionel Louis Basse, un ragazzino adolescente di tredici anni, desideroso di farsi autografare il libro. Si tratta di un volume che Yao ha letto con passione e che ha riparato rilegandolo con cura dopo che una capra aveva iniziato a cibarsene. Yao è animato dal grande desiderio di poter avvicinare un personaggio che ammira con profondo entusiasmo, appunto Seydou Tall. Risulta evidente la forte

¹ Università di Verona.

connessione tra il personaggio della finzione cinematografica e l'attore che lo impersona. L'interpretazione risulta per questo molto efficace. Il giovane fan raggiunge il suo idolo dopo aver compiuto un viaggio pericoloso di quattrocento chilometri, per di più avventuroso e percorso con vari mezzi. Colpito dalla risolutezza del suo giovane ammiratore, Seydou Tall decide di riaccompagnarlo a casa in taxi, contando di fare in tempo per prendere il volo di ritorno verso la Francia poche ore dopo. Il divo non sa che il viaggio si rivelerà ben più lungo del previsto, e che per essere compiuto necessiterà anche dell'ausilio di una scassatissima auto, fortunatamente acquistata lungo il percorso. È così che, tra Yao e Seydou, si crea l'occasione di un confronto ravvicinato e irripetibile. Yao è un bambino molto curioso, sensibile, e rivolge molte domande a Seydou riguardo alla sua vita e alla sua famiglia e quando scopre che anche suo figlio sarebbe dovuto partire dalla Francia e non ha potuto farlo per l'opposizione della madre, decide di realizzare un diario in cui narra giorno per giorno, scrivendo e disegnando, tutto ciò che capita loro di vivere e farne il dono che consentirà al suo idolo di far conoscere al suo figlio naturale ciò che quest'ultimo avrebbe potuto apprendere se gli fosse stata consentita la partenza con il padre. Si affermano così i temi della partecipazione e della condivisione nelle suggestive scenografie senegalesi e si vedono interagire due personaggi tra loro inizialmente molto distanti, poi via via sempre più in sintonia. Da un lato un adulto per molti aspetti sorprendentemente ignorante, dall'altro un ragazzo generoso, animato da un sentimento di fratellanza. Yao diventa per Seydou il figlio che in quel momento non può essere con lui. Siamo alle prese perciò con un film sulla propensione alla paternità e sulla soddisfazione piena che ne può scaturire, un film sulla cura intergenerazionale reciproca. Tra i due si crea, infatti, un rapporto del tutto singolare, a tratti intimo e commovente, che consentirà di imparare l'uno dall'altro molte cose, ma dal quale sarà soprattutto l'attore francese a guadagnare un punto di vista inedito, ricco di prospettive differenti rispetto al modello di vita occidentale nel quale egli è nato e cresciuto. Seydou, infatti, è proprio come un bounty: nero fuori e bianco dentro – un senegalese occidentalizzato. Sa ben poco del Paese d'origine, figlio di genitori emigrati in Francia, l'uno come operaio dal Senegal e l'altra come cameriera dalla Mauritania. Yao, nel farsi riaccompagnare a casa, consente a Seydou di ritrovare le sue radici, in quel Senegal in cui non è mai stato e che non conosce. Il lungometraggio è stato interamente girato in Senegal, in contesti lontani dai soliti pregiudizi e stereotipi di desertificazione e malnutrizione. Dal *Il viaggio di Yao* si può conoscere un contesto con un'urbanizzazione e una vegetazione variegata, con una popolazione vivace, dedita alla quotidianità con serenità e volizione. Il film è caratterizzato da una fotografia attenta alla luce e ai

colori, del tutto particolari e unici, del luogo. Yao è bambino sano e vitale che vive in un contesto di povertà, ma ricco di umanità, di solidarietà generosa e comprensiva, come quella della donna che, durante un viaggio in treno, al passare del controllore, lo nasconde sorridendo sotto la sua variopinta veste perché sa non avere il biglietto. Yao è un bambino che ama leggere e che predilige taluni generi letterari e taluni autori, in special modo quelli che raccontano di avventure, di viaggi, di sfide, in piena sintonia con il suo carattere, animato da un'inarrestabile curiosità e da un forte desiderio di conoscenza. La curiosità, la voglia di imparare e l'attitudine a farlo sono alla base dell'intercultura, che è predisposizione ad assumere nuovi punti di vista: quello che fa Yao ascoltando Seydou, ma anche quello che insegna Yao al suo idolo durante il viaggio tutte le volte che si trova a doversi confrontare con i valori di uno stile di vita ben più conviviale, rispetto a quello occidentale. Il regista non mette in scena solo la bellezza paesaggistica ed esotica del Senegal, bensì evidenzia anche i valori etici legati alla stessa cultura e alle sue tradizioni. Il film mostra come le persone di quel Paese vivano in modo differente rispetto al nostro, differenze stimolanti, motivi di ispirazione per uno stile di vita differente rispetto a quello occidentale. In Africa diverso è il senso della famiglia, della fede, dell'ospitalità, dell'accoglienza. Yao rimprovera Seydou Tall, ad esempio, per non aver accettato di pranzare in un villaggio dopo che era stato espressamente e gioiosamente invitato a farlo. E diverse sono anche le prospettive della cura. In Africa sono infatti molto spesso i bambini a fare scuola ad altri bambini più piccoli di loro. In tal modo essi nutrono reciprocamente le loro fantasie e si aiutano a sperare nel futuro, alimentando la dimensione del desiderio, soprattutto di viaggiare e di fare esperienze nuove. Yao, che nutre la sua propria fantasia con i libri, e che chiede ad esempio a Seydou se conosca Jules Verne, sogna di diventare un giorno astronauta. In questo senso *Il viaggio di Yao* può, senza dubbio, essere considerato un film profondamente educativo. Nella vicenda è poi ben evidenziata la dimensione religiosa e la presenza di quest'ultima suggerisce che la riconquista delle radici culturali vuol dire recuperare anche quelle costituite dai sentimenti e dalle pratiche religiose. C'è un momento in cui Seydou, ossessionato dalla voglia di compiere in fretta il viaggio con il suo nuovo giovane amico, si trova bloccato perché le strade sono interamente occupate da una moltitudine di persone intente a pregare. Fatto realmente accaduto durante la lavorazione del film. Tutto ciò definisce particolarmente denso, e credibile, l'intreccio tra la finzione e la realtà dei personaggi sullo schermo, rendendo la vicenda ancor più verosimile, significativa e convincente. Lo stesso Yao, in un passaggio del film, si inginocchia per pregare, sotto lo sguardo stupito, ma interessato, del protagonista adulto della storia. Se da un lato

immagini e sequenze rendono *Il viaggio di Yao* un film estremamente interessante, anche i suoni e le musiche conferiscono suggestioni sorprendenti. A questo proposito uno dei personaggi centrali del film è quello di Gloria, interpretato dall'affascinante Fatoumata Diawara, chitarrista cantante e attrice malese, donna libera e sicura, sensuale, intelligente e intuitiva, capace di comprendere come per lei l'incontro con il famoso e avvenente attore non possa trasformarsi in una relazione duratura, a causa della sua immaturità, della sua superficialità e della sua mediocrità. Ebbene Gloria, con la sua voce affascinante e gli accattivanti movimenti di danza, provoca nell'attore francese una sorta di straniamento, di seduzione, di distacco da ciò che di sé gli è noto. Gloria esercita con consapevole competenza, ed anche arguzia, un'arte, quella della danza, unita a quella del canto, che è espressione, assieme al suo sorriso, di un'inaspettata leggerezza. Gloria danza e canta al ritmo di una musica trascinate con il suo corpo flessuoso, ma anche attraverso le espressioni del suo volto, gioiose, solari, ammiccanti, ma anche apertamente scanzonate, furbe e cariche di ironia. In questo modo Gloria dona a Seydou una leggerezza del tutto nuova e creativa, che verosimilmente gli consente, almeno per un lasso di tempo, di liberarsi dal peso della sua pesante corazza occidentale. Anche la dimensione del tempo, in Africa, si presenta all'attore del tutto rinnovata rispetto a quella occidentale. Durante quel viaggio Seydou conosce nuovi ritmi temporali: lenti e rilassati, adatti a favorire riflessione e meditazione. Concetti del tutto estranei al personaggio. Seydou vorrebbe fare tutto in fretta, ma una voce fuori campo, che è quella di Yao, recita: «C'erano due alberi, uno per lui e uno per me. Erano piccoli perciò anche l'ombra era piccola, ma andava bene così». Seydou Tall aveva capito che il tempo arriva molto lentamente dal deserto che non ha fretta, perché trasporta l'eternità'. Il viaggio raccontato nel film mescola arte e vita, e permette all'attore protagonista adulto di riconquistare tratti di un'umanità ben più profonda rispetto a quella legata alla notorietà della sua fama e del suo ruolo di star cinematografica. L'attore Omar Sy si è rivelato molto efficace nel rendere bene il personaggio, quello di un adulto che riscopre alcuni sentimenti fondamentali. Molto intense e tutte da interpretare sono le espressioni del suo volto. In particolare, il suo sorriso che esprime di volta in volta, e con grande efficacia, ora gioia, ora rimpianto, ora tristezza, sentimenti provati probabilmente con una autenticità inedita. Il film racconta anche come l'Africa sia spesso sconosciuta anche agli stessi africani, almeno quelli che pur venendo da quel contesto se ne sono distaccati nel tempo e spiritualmente, ma sconosciuta soprattutto a noi occidentali, fuorviati da pregiudizi e stereotipi sedimentati. *Il viaggio di Yao* diventa così il viaggio di un Seydou che, al suo concludersi, si percepirà trasformato, ma anche un invito dedicato a tutti coloro che abbiano

il desiderio e la necessità, di estraniarsi da protocolli di vita abitudinari. Questo per esplorare scenari differenti, che aiutino ad illuminare la vita di chi ha il coraggio di percorrere, seppure attraverso un film, sentieri inediti, pre-gno di sguardi nuovi verso la propria realtà e le realtà lontane.

Società italiana: “È in atto una ripresa del pensiero magico?”

Il 55° Rapporto Censis 2021

RENATO MIONI¹

È stato semplicemente un caso puramente fortuito che nello stesso giorno in cui è stato presentato il 55° Rapporto Censis 2021 (3 dicembre 2021) sia apparso anche sul quotidiano “Avvenire” (3/XII/2021) l’annuncio pubblicitario della copertina-sommario della rivista “Il Regno-Documenti”, n.21/2021 con uno dei saggi dal titolo “*La sfiducia nella scienza?*”; o che il giorno prima, sullo stesso quotidiano un articolo di A. Vicini in III° pagina titolasse “*Amore e fiducia nella scienza: il magistero del Papa sul Covid*”, sintesi di un saggio apparso sul quaderno n.4115 della “Civiltà Cattolica”, qualificata e aggiornata rivista dei Gesuiti?

E che il dott. Valeri, Direttore Generale del Censis nella presentazione ufficiale del 55° Rapporto Censis si introducesse con l’esplicita affermazione: “*L’irrazionale ha infiltrato pericolosamente il tessuto sociale nel discorso pubblico. Per il 5,9% degli italiani (circa 3 milioni) il Covid-19 non esiste: pure per il 4,2% dei laureati*”, accompagnata anche dal 5,8% di chi è sicuro che la Terra sia piatta, da un 10% che ritiene che “*l’uomo non è mai sbarcato sulla luna*”, che per il 19,9% “*il 5G è uno strumento sofisticato per controllare le persone*”, per il 12,7% *la scienza provoca più danni che benefici*, e che per il 31,4% *le persone che si vaccinano fanno da cavie?*

Oppure, si tratta solo di un indizio, peraltro piuttosto preoccupante, di un certo modo nuovo degli italiani di percepire la realtà? In modo ancora più esplicito si osserva: “*Sta emergendo un’onda di irrazionalità, di sonno fatuo della ragione, una fuga fatale nel pensiero magico, stregonesco, sciamanico, che pretende di decifrare il senso occulto della realtà?*”². E perché sta succedendo tutto

¹ Professore Emerito Ordinario di Sociologia – Università Pontificia Salesiana di Roma.

² “*Si sta profilando*, continua la Presentazione, “*una irragionevole disponibilità a credere a superstizioni premoderne, pregiudizi antiscientifici, teorie infondate e speculazioni complottiste. La teoria cospirazionistica del “gran rimpiazzamento” ha contagiato il 39,9% degli italiani, certi del pericolo della sostituzione etnica a causa dell’arrivo degli immigrati, portatori di una demografia dinamica rispetto agli italiani che non fanno più figli; e tutto ciò accade per interesse e volontà di presunte opache élite globaliste e complottiste. Posizioni scettiche individuali, ma anche di movimenti di protesta, che si stanno ritagliando uno spazio non modesto nel discorso pubblico, conquistando i vertici dei “trending topic” nei social network, scalando le classifiche di vendita dei libri, occupando ribalte televisive, orientando le posizioni e i comportamenti di molte persone*” (Presentazione pubblica-3/XII/2021).

ciò? È la spia di una spinta più profonda, di aspettative soggettive tradite, che provocano la fuga nel pensiero magico?

Per il 55° Rapporto Censis sta emergendo “una irragionevole disponibilità a credere a superstizioni premoderne, pregiudizi antiscientifici, teorie infondate e speculazioni complottiste”, poggiate sull’incapacità di dare alla razionalità lo spazio, la forza e la legittimità di approfondire le ragioni di queste tendenze. L’irrazionale più che il fatto della pandemia sembra stia piuttosto radicandosi nel sociale, dove dal rancore diffuso e dal “sovranismo psichico” degli anni scorsi si è passati ad un neo-cospirazionismo dietrologico, al negazionismo storico-scientifico, alle tecno-fobie, al rifiuto degli strumenti della scienza, della ragione e alla riduzione della sua forza di difesa che l’uomo si è costruito lungo la storia. Siamo di fronte così ad una frangia che sta prendendo le distanze dalla modernità, insoddisfatta della “vita, da cui pensa di *dover meritare di più*”: il 66,2% pensa che si “viveva meglio nel passato”. E mentre ci si domanda la ragione di questo limitato, ma pur reale, distanziamento dalla modernità, nella presentazione ufficiale del Rapporto Censis 2021 si sottolinea con preoccupazione “l’erosione della fiducia nella ragione e nella realtà razionale” che non sempre corrisponde alle attese soggettive, pur legittime. Causa di tutto ciò è il fatto di essere “entrati nel ciclo dei rendimenti decrescenti degli investimenti sociali, che hanno tradito le aspettative soggettive a lungo accarezzate nella convinzione che rinunce, sacrifici, pene e investimenti individuali non porteranno ad un futuro migliore”³. Infatti, l’81% degli italiani ritiene che oggi sia molto difficile per un giovane vedersi riconosciuto nella vita l’investimento di tempo, energie e risorse profuso nello studio durante la sua adolescenza. Lo *Zeitgeist* economico e ipertecnologico del momento sembra confermarlo con una certa plausibilità.

A prova di tutto ciò se ne argomentano le ragioni attraverso una documentazione molto accurata e documentata sulla situazione sociale del Paese. Essa viene quindi presentata nell’analisi dei vari settori e soggetti del sociale, oltre che nei mezzi e processi che li accompagnano⁴.

³ PUGLIESE P., *La notte in cui tutte le vacche sono nere. Note a margine del rapporto Censis sul pensiero magico degli italiani*, in VITA magazine#12, dicembre 2021.

⁴ CENSIS, *55° Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2021*, Milano, F. Angeli, 2021, pp. 483.

1. Luci in fondo al tunnel?

1.1. A che punto siamo?

Innanzitutto le Considerazioni generali⁵ della prima parte si soffermano soprattutto nel far emergere tre concetti di fondo.

Primo: *“la povertà di un pensiero in perpendicolare”*, che si concretizza in una debolezza di progettualità: la società italiana si potrà riprendere più per progetto che per spontanea evoluzione, o adattamento continuato. Ciò richiede una forte *“coesione nazionale che, se sembra per ora più nelle intenzioni che nei fatti, ha bisogno di soggetti e procedure in grado di promuoverle in modo non ideologico”*.

In secondo luogo *“l’urgenza della ripresa dello sviluppo”*. Ciò può iniziare, coltivando la fiducia posta nella capacità dei soggetti di una reazione verticale, emergenti dalla necessità collettiva e condivisa innanzitutto di risalire dalla pandemia, e di dimostrare quindi di sapere utilizzare il sostegno dei fondi pubblici erogati dall’Europa (PNRR). Ne è un esempio anche *“il composito mondo della solidarietà collettiva, che sempre meno passa per impulsi occasionali e responsabilità individuali e va consolidandosi in uno schema unitario e sistemico”*⁶.

In terzo luogo *“nell’orizzonte di un progetto unitario”*. Se è necessaria una certa *“tempestività nella accelerazione, imposta dall’Europa sugli investimenti pubblici e privati della ricostruzione, urge una “visione unitaria, un’ingegneria delle idee” che prepari il disegno, per ampliarne la partecipazione (“un nuovo Piano Marshall” del dopoguerra); e, prima e di più, serve la consapevolezza che in un cantiere senza progetto “invano si affaticano i costruttori”*.

1.2. Il quadrilatero delle transizioni indispensabili

Gli ambiti del progetto non possono che essere ambiziosi, ma soprattutto dovranno essere tempestivi, essenziali e necessari per affrontare la molteplicità delle urgenti *“transizioni trasformative”* ormai ineludibili, in cui è necessario sviluppare capacità di vitalità, voglia di partecipazione e decisa convergenza delle tante energie positive da sviluppare urgentemente nei molteplici settori, specialmente nei quattro seguenti: *ecologico, digitale, demografico e occupazionale*.

⁵ *Ibidem*, p. IX-XXIII.

⁶ *Ibidem*, p. XIV.

⁷ *Ibidem*, p. XVI.

La *transizione verde* chiede di stimolare la necessità di ridurre il peso ecologico delle attività umane, costruendo alleanze e impegni planetari (Dichiarazione di Stoccolma), capacità di giudizio e disegno complessivo, per salvaguardare l'ambiente delle generazioni future.

La *transizione digitale* diventa il simbolo della sfida tecnologica e dell'innovazione, che se ci vede rincorrerla anziché promuoverla, ci costringe a precisi obiettivi di contrasto ai cambiamenti climatici e di inclusione delle fasce più fragili nella modernità.

La *transizione demografica* esige con urgenza una preoccupata e radicale attenzione alle variabili demografiche, rimettendo al centro dell'iniziativa politica il sostegno sistematico alla famiglia, il potenziamento dei servizi di assistenza e di protezione sociale, a valorizzazione del ruolo delle donne, la ripresa dell'occupazione e del lavoro giovanile. "Nessun paese avanzato è in ritardo quanto il nostro", viene osservato.

La *transizione occupazionale* infine ci pone di fronte all'inutile dispersione delle opportunità per la mancanza di adeguamento delle competenze lavorative rispetto alle necessità della produzione, che ormai deve essere fortemente orientata allo sviluppo *sostenibile*, in un clima di rapporti che rafforzi la coesione sociale. Si tratta di impegnare gli sforzi di tutti per lo sviluppo di questi processi con occhio lungimirante. È urgente infatti la cura della "*sostenibilità*", che deve far sintesi fra tutto ciò che soddisfa i bisogni del presente, senza però compromettere la capacità delle future generazioni di poter soddisfare i propri.

Nelle vicende imposte dalla pandemia e dalla conseguente caduta economica era prevalsa una certa rassicurazione di rapide soluzioni specie nelle costruzioni aiutate dai bonus, nell'eccesso di liquidità, nel pesante fardello della scarsità di elevate competenze all'università e nella ricerca scientifica, che purtroppo ora si vedono insufficienti⁸. Si richiede perciò con urgenza la lucidità di ritrovare le ragioni e le conseguenze di ciò che va accadendo, modificando stili di vita e progetti di consumo, per non soccombere all'irrazionalità dell'azione compulsiva. La fatica della ricostruzione, se chiede consapevolezza fenomenologica delle situazioni reali, chiede però con forza anche la fantasia di innestare la marcia delle leve possibili per la ripresa. Alla luce di queste riflessioni generali il Rapporto prosegue in una ricca e particolareggiata analisi fenomenologica dei vari settori e soggetti del sociale. Ce ne occupiamo qui di seguito.

⁸ *Ibidem*, pp. XVI-XVIII.

2. La società italiana al 2021

Dopo un lungo periodo di crisi oggi la società italiana sembra improvvisamente impaurita di guardarsi dentro e rischia di affidarsi a palliativi taumaturgici, facili, ma inconcludenti. La parte più razionale di essa però in un sussulto di orgoglio, ma anche di coraggioso realismo sugli aspetti positivi emersi in questi due anni (*il rimbalzo nella scarsità*), riprende quota; innanzitutto fondandosi sul valore intrinseco di scelte razionali, poi sulla solidarietà tra le generazioni da incentivare, sul ritrovato protagonismo indiscutibile delle famiglie e infine sul provvidenziale contributo solidale europeo del PNRR⁹.

2.1. Le pesanti conseguenze della pandemia

Non si possono tuttavia sottacere le gravi conseguenze della pandemia: il rischio di erosione del patrimonio delle famiglie (*solo il 15,2% ritiene che la propria situazione economica migliorerà*); la depressione della domanda interna, dovuta allo stato di incertezza (35,6%) che penalizza i consumi; l'idea diffusa dell'impossibilità di ritornare alla vita precedente (67%) che sale al 82,7% tra i giovani; il sottoutilizzo del capitale umano che porta sia ad indebolire le motivazioni verso un'istruzione più elevata (*l'83,8% ritiene che l'impegno e i risultati conseguiti nell'istruzione non mettono più al riparo i giovani dal rischio della disoccupazione*), sia l'abbandonarsi alla dissipazione delle competenze professionali: per circa un terzo delle aziende emergono forti difficoltà a reperire nel mercato del lavoro personale adeguato, specie in quello del digitale.

In linea con quanto sopra, un primo e quasi radicalizzato fattore di criticità si presenta nel progressivo (*"irreversibile"* - Blangiardo) *depauperamento demografico* del Paese¹⁰ che, purtroppo, neppure la consistente immigrazione esterna pur con i suoi numerosi nuovi nati (anch'essi peraltro in via di riduzione) è in grado di contrastare. La crisi demografica ha assunto infatti i caratteri dell'irreversibilità, così che le previsioni al 2065 prospettano 7 milioni di residenti in

⁹ *Ibidem*, pp. 15-28.

¹⁰ Cfr. ROSINA A., *Crisi demografica. Politiche per un paese che ha smesso di crescere*, Milano, Vita e Pensiero, 2021, p.168; ISTAT, *Report (14 /XII2021)*: "La pandemia ha accentuato il calo dei nati (405mila), morti (740mila); 1,17 (numero medio di figli per donna); 31,4 (età media alla nascita del primo figlio)". Cfr. anche: DIPARTIMENTO PER LE POLITICHE DELLA FAMIGLIA, *L'impatto della pandemia di Covid-19 su natalità e condizione delle nuove generazioni*. Firenze, Istituto degli Innocenti, 2020, pp. 110 (<http://famiglia.governo.it/demografia-e-Covid-19>). È stato presentato anche il Secondo Rapporto (https://famiglia.governo.it/media/2671/secondo-report_gde-demografia-covid-19_finale).

meno. Già quest'anno il numero di nati ogni 1000 abitanti è sceso per la prima volta sotto la soglia del 7 per mille (6,8 per mille), il valore più basso di tutti i 27 Paesi dell'Ue (media: 9,1 per mille), tanto che tra gennaio e luglio 2021 i nati sono stati 11.015 in meno, rispetto allo stesso periodo del 2020. Si tratta di una cifra doppia rispetto ai -5.728 nati tra il 2019 e 2020. Soprattutto preoccupa il fatto che non solo non si fanno figli o sempre più tardi, ma che le dinamiche di lungo periodo riducono sempre di più il numero di persone nell'età di procreare. Da parte dei giovani poi, vengono ridimensionati molto spesso gli stessi progetti di vita: in due casi su tre si rinuncia, o si rimanda o si modifica il proprio progetto matrimoniale. E d'altra parte si evidenziano molto chiaramente gli effetti dell'assenza di efficaci politiche di contrasto¹¹.

Un secondo fattore di criticità è rappresentato dalla *qualità del capitale umano* con cui ci si appresta ad affrontare la grande sfida dei livelli di scolarizzazione e di rilancio del Paese. Solo il 62,9% dei 25-64enni possiede un diploma di scuola secondaria superiore, rispetto al 79% dell'Ue. L'istruzione terziaria della popolazione è ferma al 20,1% rispetto al 39,7% della Francia e al 31,3% della Germania. La quota di quindicenni in possesso di competenze indispensabili per un solido percorso di vita nel XXI secolo è considerata tra le più basse in Europa, mentre abbiamo una delle più elevate quote di cittadini fra i 18 e i 24 anni privi di titolo di scuola secondaria superiore. Fra i 30-34enni chi ha un titolo di studio terziario arriva al 27,8%, mentre la media Ue segna il 41% e la Francia il 48,8%. Nello stesso tempo l'attrattività del nostro Paese, pur con la presenza di qualificati premi Nobel, rischia di fermarsi alle aspirazioni esterne di una fascia di concorrenti di secondo livello. Infatti fra gli stessi studenti stranieri attratti in Italia e con titoli di studio elevati solo il 46,7% dei 25-64enni (rispetto al 61,6% Ue) ha un titolo secondario superiore.

Un terzo fattore di criticità, infine, è dato dalla *sottoutilizzazione delle competenze* e in particolare dei Neet: sono il 29,3%, i 20-34enni dei giovani Neet (nel Mezzogiorno si arriva al 42,5%), che risulta la quota più elevata di tutta l'Ue. Se poi si considera che il 25,3% degli occupati è sovraistruito (diploma di secondo grado) rispetto al lavoro che svolge, tale valore sale al 33% tra chi è in possesso di una laurea. Un ulteriore bacino di competenze sottoutilizzate infine è variamente presente nella stessa componente femminile: 45,3% delle 15-64enni nel 2020¹².

¹¹ CENSIS, *55° Rapporto 2021...*, pp. 43-50.

¹² Cfr. anche RANDSTAD Research Italia, "*Le isole delle donne inattive*", in www.randstad.it (Corriere-@Corriereit Tag "donne inattive" 16 dicembre 2021).

2.2. Il logoramento psicofisico nello stato di sospensione continuata

Lo stato di sospensione generato dal Covid-19 ha creato infine una serie di disturbi variamente classificabili. Lo stato di inattività forzata, di riduzione degli spazi di vita e delle abituali relazioni interpersonali (*DAD-Didattica a distanza*), lo slittamento delle relazioni sociali nel virtuale e sui social, del blocco e riduzione della mobilità, delle attività sportive, dell'uso delle palestre e dei luoghi di ritrovo, l'intensificarsi dei controlli ha creato la sensazione di vivere in un clima surreale, rarefatto o addirittura minaccioso, aggravando il moltiplicarsi dei disturbi psicologici e di disadattamento sociale, soprattutto tra gli adolescenti¹³. A livello individuale sono cresciute nei più fragili paure indefinibili, manifestazioni precoci di ansia, di fobie, di sospetti, di aggressività sia individuale che collettiva, negli improvvisi e incontrollati fenomeni di gruppo e di massa. A livello generale del Paese, il Rapporto Censis ha potuto approfondirle soprattutto nei seguenti due ambiti.

2.2.1. Nella condizione giovanile

A livello sociale ed economico è necessario garantire, pari opportunità generazionali nei diversi ambiti di vita sia scolastica che di socialità più ampia, a fronte di una strisciante quanto strana e pericolosa contrapposizione intergenerazionale. Infatti, si è rilevato che il 74,1% dei 18-34enni ritiene che i gangli del potere decisionale negli ambiti dell'economia, della società e dei media, siano in mano alle fasce anziane della popolazione, enfatizzando così un'opinione rilevata poi ampiamente condivisa anche da due terzi della popolazione (65,8%). Per di più, il 54,3% della stessa fascia giovanile (rispetto al 32,8% della popolazione complessiva) ritiene che si spendano troppe risorse pubbliche per gli anziani più che per i giovani. Anzi il 5,1% è arrabbiato e indignato per le condizioni di precarietà, che l'attuale sistema socioeconomico riserva alle giovani generazioni. Questo pericoloso *sentiment* di disagio, facile innesco di rabbie incontrollate, mette in luce però lacune di lungo periodo, che hanno determinato nel nostro Paese inadeguati e insufficienti investimenti in favore dei giovani. In secondo luogo il 76,8% dei dirigenti scolastici intervistati, ritiene che gli adolescenti della scuola secondaria superiore, non avendo davanti a sé prospettive chiare per i loro progetti di vita,

¹³ OSSERVATORIO NAZIONALE PER L'INFANZIA E L'ADOLESCENZA, Dipartimento per le Politiche della famiglia, *Covid-19 e Adolescenza, Report*. Centro Nazionale di Documentazione e Analisi, Gruppo Emergenza Covid-19, Roma, 2021.

stiano vivendo una fase di sospensione. L'85,7% dei presidi conferma che tra gli studenti siano sempre più diffuse forme di depressione e di disagio esistenziale, rese più gravi anche dalla stessa pandemia¹⁴. Sono molti i giovani che rinunciano a scommettere sul proprio futuro: il 46,6% si dichiara disorientato di fronte ad un futuro incerto e precario; altri si bloccano in una indefinita situazione di stallo, incapaci di coagulare e soprattutto trasformare le loro intenzioni in concreti progetti di studio o di lavoro, come avviene per gli *hikikomori*, di quei ragazzi che non escono più di casa, si ritirano in se stessi, in una situazione di blocco delle energie, incapaci di prospettive anche più semplici.

Anche per i nativi digitali ("Generazione Z": 16-26 anni) si sono fatti più acuti i rischi della navigazione sul web, perché più esposti a subire episodi di cyberbullismo (37%), utilizzo dei dati personali per scopi impropri, violazione della privacy, furti di identità (58%), minacce di clonazione delle proprie carte di credito (53%), oltre che l'utilizzo e la diffusione non autorizzata di fotografie personali (*sextortion*): fenomeno diffuso in tutto il Paese, ma soprattutto nelle aree metropolitane del Nord (21%), del Centro (25%) e del Sud (22%)¹⁵.

Infine, benché solo il 14,1% è fiducioso di costruirsi un futuro positivo, tuttavia, nei più motivati delle scuole superiori scatta la prospettiva di studiare e lavorare anche all'estero (68%). Fra gli italiani emigranti tre su quattro hanno un titolo di studio medio-basso, ma anche i laureati partono per l'estero (9 su mille tra i 25 e 39 anni), verso le grandi imprese dei Paesi Bassi, nelle università e nelle istituzioni europee: specie dalla Lombardia (6mila) e dal Veneto (3mila). Su 2,6milioni di laureati ne sono emigrati circa 33mila. Di questi 1/3 dichiara di non voler più ritornare, anche a motivo della scarsa valorizzazione dell'istruzione: a 5 anni dalla laurea i giovani espatriati guadagnano il 61% in più rispetto ad un loro connazionale rimasto in Italia e a pari titolo di studio. In questo contesto generale di sospensione, riscontrabile pure in tutti gli altri Paesi europei, nel nostro, la fascia si dilata più che mai tra i giovani Neet¹⁶.

¹⁴ CENSIS, *Ibidem*, pp. 62-66; 92-104. Cfr. anche l'indagine della "Fondazione Soletterre" e Università Cattolica di Milano ("La Repubblica", 16 dicembre 2021) che con preoccupazione rileva come il 17,3% del campione (150 adolescenti tra i 14-19 anni/su popolazione di 2 milioni e 850mila) pensa che "sarebbe meglio morire a causa del dolore che la vita provoca": di questi, il 2% quasi ogni giorno; il 28,4% ha registrato sintomi depressivi e disturbi di alimentazione, isolamento sociale e volontà di continuare a vivere all'interno della bolla domestica; il 40% "difficoltà di dare un senso a quello che provano".

¹⁵ SCHOFIELD A., *Italiani e Cybercrime*. In SAFER INTERNET DAY Indagine Ipsos-Changes Unipol, sui giovani tra i 16 e i 26 anni ("Avvenire" 8 febbraio 2022, p. 10).

¹⁶ Cfr. anche Istat 2020, per il quale sono circa 2 milioni e 100 mila i *giovani Neet*: di essi solo 1/3 sta cercando attivamente lavoro. Per l'Eurostat questa fascia giunge al 29,4% rispetto alla media europea del 17,6%. Per una lettura più articolata e documentata di questo fenomeno in Italia, cfr. la recente Indagine sociologica dell'Osservatorio Toniolo. MINISTERO DELLE POLITICHE GIOVANILI, "Intercettare i Neet. Strategie di prossimità". 2022. ([196 RASSEGNA CNOS 1/2022](https://www.rap-</p></div><div data-bbox=)

È necessario quindi che si riprenda e si diffonda nei giovani un clima di maggior fiducia istituzionale, perché su di loro poggia la responsabilità dello sviluppo nazionale negli anni futuri. Concretamente va sostenuto tutto il sistema di Istruzione e Formazione Professionale, oggi indebolito e aggravato dalle varie sospensioni di insegnamenti e dalle difficoltà di aggiornamento e innovazione della didattica per gli insegnanti. Lo stesso servizio della didattica a distanza, pur con la difficile ed encomiabile supplenza dimostrata, ha evidenziato i notevoli problemi per lo studio e la formazione intellettuale dei nostri adolescenti che, secondo i risultati ottenuti nelle prove Invalsi 2021, è peggiorata rispetto al periodo precedente e soprattutto con il crescere dei cicli scolastici.

Il peso del Covid-19, che ha messo in evidenza le difficoltà della scuola nel contrastare gli effetti negativi di status socio-economici e culturali critici, rischia di diventare un “buco nero”, culturale e professionale, per il futuro stesso del nostro Paese. Questo ha invece un urgente bisogno che si ristabilisca fiducia nel futuro, tanto più che oggi è possibile realisticamente contare anche sulle risorse Comunitarie. Per questo, secondo i dirigenti scolastici, si dovrà cercare che esse siano chiaramente definite e regolate sulla base dei bisogni di tutto il Paese, pensando specialmente alla scuola, alla sua edilizia e ai laboratori (66,9%), ma soprattutto al personale (alunni e docenti), all’innovazione da realizzare nei modelli pedagogici, che puntino ad una nuova didattica, ovviamente supportata dai nuovi strumenti e contenuti digitali (93,9%).

2.2.2. Nella popolazione femminile

“Durante la pandemia 421.000 donne hanno perso o non hanno trovato lavoro”, peggiorando la loro situazione e acuendo le distanze di genere già esistenti e consistenti a metà anno, con un tasso di attività pari al 48,5%, rispetto al 73,9% dei Paesi Bassi (*al top*) e al 47,5% della Grecia (*on the bottom*). Rispetto al tasso di disoccupazione degli uomini (9,4%), quello femminile riprende a salire all’11,3%. Non si tratta però solo di un ulteriore aumento quantitativo,

portogiovani.it/new/wp-content/uploads/2022/02/ossg/report-intercettare-i-neet, (14 febbraio 2022); COMUNITÀ EUROPEA, *Report sulla Gioventù: 2022* Anno Internazionale Europeo della Gioventù. “La strategia dell’UE per la gioventù si pone l’obiettivo di “coinvolgere, collegare e potenziare” i giovani promuovendo il pieno sviluppo del loro potenziale e favorire la loro cittadinanza attiva. La strategia è stata adottata nel 2018 a seguito di un processo di dialogo con i giovani europei per sviluppare gli 11 obiettivi europei per la gioventù. Le iniziative politiche in corso 2022, come *lo Spazio europeo dell’istruzione, il Piano d’azione digitale europeo aggiornato, l’Agenda europea per le competenze e il Pacchetto di sostegno all’occupazione giovanile*, sono tutte dedicate ad aumentare le opportunità per i giovani e ad assicurare la loro realizzazione personale, sociale e professionale”.

ma dovrà essere anche qualitativo, nonostante nel 39,3% dei casi il peso dello stress e della fatica si aggravino anche qualitativamente. Ciò soprattutto per chi era impiegata in lavori esecutivi più vincolanti per la presenza fisica (52,9%), ma anche per chi lavorava in *smart-working*. Doveva infatti gestire contemporaneamente il doppio carico di figli e lavoro, specie là dove non poteva contare su asili-nido e scuole d'infanzia. La graduatoria del tasso di occupazione delle donne italiane tra i 20 e i 49 anni, che hanno almeno un figlio in età prescolare, vede l'Italia quartultima al 51,9% rispetto al capofila Portogallo (81,7%), e all'Ungheria (38,6%) che chiude la classifica. In questo contesto mentre si raffredda anche la propensione a cercare lavoro, si rafforza l'ipotesi che a bassi tassi di occupazione si associno sempre anche bassi tassi di natalità. Le madri di figli piccoli infatti scontano maggiori difficoltà nel proporsi sul mercato del lavoro, nell'ottenere lavori a tempo indeterminato e nel restare sul mercato in caso di crisi o di eventi imprevisti. Ciò costituisce un ulteriore freno alla crescita demografica.¹⁷ Non è che non si veda la necessità urgente, se non quasi *ultimo appello*, ad invertirne la tendenza investendo nella creazione di asili nido, nel rafforzare i congedi parentali, e nel puntare sulla formazione continua. Se non ci si può più esimere dal sollecitare politiche attive che sviluppino il capitale sociale, tanto meno si può trascurare un'imprescindibile azione educativa dei giovani al "rispetto di genere", che deve andare pedagogicamente potenziato, come lo stanno oltretutto tragicamente e implicitamente reclamando "le inconsulte violenze nella notte di Capodanno in piazza Duomo a Milano", e altri simili comportamenti oltraggiosi, quotidianamente rilevati dalle cronache dei quotidiani.

2.3. Il boom della povertà

L'emergenza sanitaria ha avuto i suoi effetti immediati sulla crescita dei disagi e della disparità sociale, concretizzatasi nell'aumento della povertà sia assoluta che relativa. Se ne è rilevata la consistenza non solo nelle situazioni più tradizionali, ma nella ridefinizione stessa della mappa del sociale. Sono arrivate infatti a due milioni le famiglie italiane che vivono in povertà assoluta, con un incremento del +104,8% rispetto al 2010 (erano 980.000): un boom che si

¹⁷ *Ibidem*, pp. 67-71; cfr. anche il nuovo Rapporto *Ranstadt Research* nel testo: "Le isole delle donne inattive" (Corriere della sera-16/XII/2021): "Sono oltre 7 milioni le donne inattive tra i 30 e i 69 anni in Italia, che rappresentano il 43% delle italiane in questa fascia di età, rispetto al 24% della Germania, al 19% della Svezia, e al 32% della media Ue. Vivono soprattutto al Sud e isole, dove più di una donna su due (58%) è inattiva, mentre al Nord 3 su 10. Il tasso di inattività è fortemente legato all'età: dal 70,6% delle donne attive tra i 35 e i 44 anni si scende al 47,4% di quelle tra i 55 e i 64 anni".

è dovuto constatare dalla dinamica regressiva del Nord che registra un +131,4% di famiglie in povertà assoluta, mentre al Centro (+67,6%) e al Sud (+93,8%) gli incrementi sono stati minori. Infatti, delle famiglie cadute in povertà nel primo anno di pandemia, il 65% risiede al Nord, il 21% al Sud e il 14% al Centro.¹⁸ Il primo dato importante si riferisce ai territori: la pandemia ha imposto lo stop a interi settori economici considerati non essenziali o a più alto rischio di contagio. Con le attività ferme, in tanti si sono ritrovati senza reddito o sono caduti sotto la linea della povertà. Lo dimostra il fatto che nel 2020 la povertà delle famiglie dipendenti da un solo lavoratore è salita dal 5,5% al 7,3%; per le famiglie di operai dal 10,1% al 13,2%; e per quelle dei lavoratori in proprio dal 5,2 al 7,6%. Una conferma indiretta si ha dal fatto che non ha toccato per nulla o in misura ridotta gli anziani, che in stragrande maggioranza godono di redditi pensionistici, e hanno potuto così sostenere la vita anche dei più giovani. La pandemia ha colpito invece duramente i 35-44enni, classe di età composta oggi prevalentemente da lavoratori precari, saltuari, intermittenti. Discorso analogo può essere fatto per le diverse categorie di famiglie con riferimento ai titoli di studio conseguiti. Da tutto ciò è emerso chiaramente come gli ammortizzatori sociali sono stati insufficienti e hanno evidenziato tutte le lacune del welfare nazionale come l'assenza di tutele adeguate. Ciò ha imposto alle famiglie il ricorso al proprio risparmio, con l'aggravante che neppure questo è risultato sufficiente, dato che le risorse sono state tutte concentrate sulla lotta al virus.

2.4. L'emergere di positivi risvolti sociali.

Guardando però anche al bicchiere mezzo pieno, il 20,7% degli italiani ritiene che la gestione dell'emergenza Covid-19 da parte delle istituzioni abbia prodotto buoni risultati: per il 56,3% è stata abbastanza adeguata, a fronte del 23% più critico. Sono infine almeno due i risvolti sociali positivi che, pur nella loro problematicità, il Censis ha evidenziato: l'uso e lo sviluppo moltiplicatore delle tecnologie, che ha garantito la continuità delle attività fondamentali, e l'incremento esemplarmente stimolante della solidarietà.

¹⁸ *Ibidem*, pp. 213-218.

2.4.1. L'uso delle tecnologie, garanzia di continuità per le attività del Paese.

In pochi mesi è diventato evidente quanto decisivo sia stato il rapporto con il web, che vuol dire disponibilità e qualità della connessione, e modalità con cui si riesce a svolgere le attività in remoto. I dispositivi digitali, infatti, hanno consentito di superare lo smarrimento e l'incertezza di questo tempo, garantendo la continuità della scuola, del lavoro, delle attività professionali, del rapporto con la sanità e delle relazioni interpersonali. Lo rileva più di un italiano su due, perché per mezzo loro, si è potuto provvedere alle necessità personali e della famiglia (58,6%), mantenere le relazioni sociali (55,3%: tra i più abbienti è il 64,4% a fronte del 51% dei meno abbienti), continuare a lavorare e studiare (55,2%: il 65,9% contro il 44,7%), soprattutto tra le fasce dei laureati e diplomati. Tra il 2019-21 l'utenza del web è cresciuta del 4,2%, favorendo una forte accelerazione dell'economia, della disintermediazione digitale, dall'*e-commerce*, all'*home e mobile banking*, al *food delivery*. È diventato un fenomeno di massa, che però risente molto delle differenze anagrafiche, geografiche e socio-economiche sia per l'acquisto dei dispositivi che per la qualità delle connessioni: a fare la differenza infatti è stata la reale capacità di spesa delle famiglie oltre che della possibilità/competenze/disponibilità di usare il digitale.¹⁹ Non a caso il 60,7% degli italiani ritiene che senza interventi adeguati esso aumenterà la disuguaglianza tra le persone, correlata infatti in maniera decisiva alla dimensione territoriale.

Si sta profilando l'ombra di due Italie? "Da una parte c'è l'Italia più reattiva e vitale, composta principalmente dai giovani e dalle persone con titoli di studio più elevati, che vivono nelle grandi città del Nord e del Centro. Dall'altra ci sono le persone più anziane, meno acculturate, che vivono in prevalenza nei centri medio-piccoli del Mezzogiorno, le quali invece tendono verso comportamenti più conservativi"²⁰.

2.4.2. L'incremento stimolante della solidarietà

In questo momento di grande sofferenza è tuttavia emersa anche in controtendenza la riscoperta dei legami comunitari, del valore della solidarietà. Vi ha contribuito notevolmente la pronta ed efficace capacità dell'intervento pubblico (accesso e obbligo all'uso delle mascherine, al green pass, alle vaccinazioni, ecc.). Un modello indiscutibile di fedeltà va rilevato soprattutto nelle classi medico-sanitarie come nella Protezione civile, attraverso la straordinaria dedizione e la

¹⁹ *Ibidem*, pp. 71-76.

²⁰ *Ibidem*, p. 389.

grande abnegazione, che con ammirevole ed esemplare costanza si è manifestata nel percorso di questi due ultimi anni, pur nella confusione del primo impatto del Covid-19. Più di un terzo degli italiani infatti si è impegnato in prima persona e ha partecipato alle varie iniziative di solidarietà sia collettiva che individuale verso le persone più vulnerabili: il 12,3% non lo aveva mai fatto precedentemente. Gli enti non profit sono cresciuti in quantità e qualità. Insieme a questo impegno più strutturato è cresciuta inoltre la mobilitazione generale delle singole persone nella solidarietà spontanea tra vicini, amici, parenti, ma anche sconosciuti (il 73,1% ha ricevuto donazioni in denaro da privati cittadini; il 31,7% ha svolto attività gratuita in associazioni di volontariato). Nello stesso tempo è cresciuta negli italiani la fiducia nelle diverse istituzioni pubbliche, avvicinandoci così ai valori medi dell'Ue, sia in relazione a due istituzioni tradizionalmente ignorate, come il Governo (+12 punti) e il Parlamento (+7), sia nelle relazioni di vicinato.

È cresciuta la fiducia dei cittadini verso l'Europa e le istituzioni europee: per il 63% degli italiani, far parte dell'Europa è un bene per la Nazione, a fronte della media Ue del 72%.²¹

È cresciuta anche la fiducia interpersonale nei confronti dei singoli, misurata dal numero di persone che ritengono che i loro portafogli smarriti verrebbero restituiti: +5,3%, pari a 27,4 milioni di italiani, (se trovati dalle forze dell'ordine), del +2%, pari a 20,5 milioni (se trovati da vicini), e del +1,1%, pari a 1,4 milioni, (se riportati da sconosciuti)²². Infine, se nella pandemia si è riscontrata un'emergenza dei sentimenti negativi, osserva il Censis, va pure sottolineato che la felicità dei cittadini è rimasta stabile o anche aumentata. Tutto ciò sembra attribuirsi all'effetto-sorpresa di fronte alla percezione riscontrata di fronte alla disponibilità degli altri all'aiuto reciproco, fatto di spontaneità e di generosità. Nello stesso tempo si è valorizzata ancor più la voglia di stare insieme e la riscoperta della qualità della vita attraverso stili di consumo e abitudini comportamentali che sembravano invece destinati al declino, come il moltiplicarsi degli spazi aperti privati (i *dehors* di bar e ristoranti), la frequentazione più assidua dello spazio pubblico all'aperto (i parchi urbani), la riscoperta delle attività commerciali di quartiere. E in cima a tutto, gli spostamenti a piedi per la voglia di uscire dalla chiusura dovuta alla pandemia: +67,7%.

²¹ CONSIGLIO D'EUROPA, *Eurobarometro 2021*. Parlamento Europeo, 2022. Per l'Italia, la difesa della democrazia risulta il primo valore che il Parlamento europeo dovrebbe impegnarsi a difendere (36%), seguito dalla libertà di pensiero (29%, +2), dall'uguaglianza tra uomini e donne (25%), dalla solidarietà tra gli Stati membri e la libertà di movimento (21%). Il 49% dell'Europarlamento ha un'immagine positiva dell'Ue, rispetto al 45% degli italiani; i quali però nel 64% ritengono che la loro voce non sia presa sufficientemente in considerazione, rispetto al giudizio positivo che ne danno il 32%, che invece si ritiene ascoltato.

²² CENSIS...*Ibidem*, pp.77-81.

3. Conclusione

Le considerazioni globali del Rapporto sembrano concludere con un positivo senso di realismo, anche se lasciano intravedere una leggera venatura di incertezza, là dove si legge: “Si tratta però di vedere che cosa avverrà nel prossimo futuro. Se e in che misura il valore permanente della solidarietà riscoperta e del senso dell’appartenenza sociale è destinato a diventare una dimensione importante del sentimento collettivo”. Infatti, se vi è un 71,3% di italiani che ritiene serpeggi sfiducia e sospetto verso il prossimo, e un 63,6% per il quale, passata l’emergenza, la società italiana torni ad essere esattamente quella di prima, va sottolineata però anche quella percentuale elevata di italiani che concorda sul fatto che la collettività sia più unita e solidale di prima (40,6%) e che, lasciandosi alle spalle un’esperienza assai drammatica come il Covid-19, si stia stabilizzando verso un rinnovamento virtuoso²³.

Senza una coscienza collettiva, capace di guardare in prospettiva “dall’alto e lontano” quel che la società chiede o attua, senza un’unitarietà di approccio agli investimenti sociali e senza immaginare una coraggiosa politica di sviluppo, il Paese rimane prigioniero delle sue fragilità. È nelle attese di tutti che la ripresa, con il sostegno e la corretta gestione del PNRR, possa procedere più per progetti che per un continuato adattamento occasionale. Ovviamente “la fatica della ricostruzione chiede si prenda consapevolezza delle leve di ripresa, per riprogettare e ricostruire anche fisicamente i luoghi che ospitano il pensare e non solo le strutture, espressamente deputate a questo scopo, ma anche i soggetti che per anni hanno svolto funzioni di mediazione: dai sindacati alle associazioni di categoria, dagli albi alle casse professionali, all’associazionismo, fino ai partiti politici”. Ecco allora che sorge la necessità di un progetto forte e lungimirante. La spontanea evoluzione non basta più, il nostro sistema si deve ripensare a fondo e presentare un razionale programma di sviluppo. Nell’afasia del dibattito politico è urgente quindi riconnettere società e istituzioni, in un processo, che, se pur di lunga durata, ponga mano a una ricomposizione. Si tratta infatti di superare la fragilità del nostro tessuto sociale e raccordare tra loro tecnica e politica, vita sociale e attività statale, senza lasciarsi vincere da quel pigro e pericoloso acquietamento del pensiero che, come si rilevava in apertura delle nostre riflessioni, diventa il sonno della ragione e la tomba di ogni feconda progettualità.

²³ *Ibidem*, p. 82 (Tab. 35).

Schede sui principali Rapporti

GUGLIELMO MALIZIA¹

Fare scuola dopo l'emergenza Il XXIII Rapporto 2021 sulla Scuola Cattolica in Italia

Come tutta la società italiana e l'intera umanità, anche la scuola cattolica e i centri di formazione professionale di ispirazione cristiana sono stati coinvolti dalla pandemia ed hanno affrontato il problema con il massimo impegno. Il volume non solo descrive le strategie adottate e attesta lo spirito costruttivo con cui tante comunità educative hanno saputo adattare i loro processi interni alle sfide del Coronavirus, ma anche delinea alcune prospettive interessanti per il rinnovamento del sistema di istruzione e di formazione. I dati statistici che chiudono il volume evidenziano come le scuole cattoliche abbiano retto alla prova della pandemia, anche se non sempre con la stessa efficacia.

La diffusione del Covid-19 in tutto il mondo ha provocato una *crisi senza precedenti*, anche più grave di quella del 2008, che necessariamente ha riguardato pure le scuole cattoliche². In tale situazione era necessario e urgente cercare di individuare l'impatto specifico che ha causato nelle istituzioni educative appena menzionate e il Centro Studi per la Scuola Cattolica (CSSC) ha inteso contribuire a dare una risposta, realizzando una ricerca a carattere nazionale. Sulla base di tali risultati, nel primo paragrafo si cercherà di approfondire criticità, soluzioni e sviluppi a livello generale; nel secondo si offrirà in sintesi il quadro delle cifre che riguardano le istituzioni in esame.

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

² Nella scheda le parole scuola/e cattolica/che, scuola/e vanno intese come comprensive dei sottosistemi di istruzione e di formazione a meno che non venga indicato esplicitamente un significato diverso. I dati della scheda sono presi da: CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Fare scuola dopo l'emergenza. Scuola Cattolica in Italia. Ventitreesimo Rapporto, 2021*, Brescia, Scholé/Editrice Morcelliana, 2021. Per l'impatto devastante della pandemia in generale sul sistema educativo cfr. MALIZIA G.- M. TONINI, *L'organizzazione della scuola e del CFP alla prova della pandemia del Coronavirus*, Milano, FrancoAngeli, 2020.

1. La ricerca sul campo

L'indagine ha analizzato le opinioni di un campione nazionale di 1.677 coordinatori delle scuole cattoliche di ogni ordine e grado e dei centri di formazione professionale di ispirazione cristiana, che hanno risposto a un questionario online. Il campione non è rappresentativo in senso strettamente statistico, ma lo è socialmente, cioè per la numerosità e le caratteristiche sostanziali. L'analisi che segue è focalizzata sulle criticità, le soluzioni e gli sviluppi connessi alle sfide del Covid-19.

Incominciando dalle *difficoltà* incontrate dalle scuole cattoliche durante l'emergenza; il primo posto va alle problematiche di natura pedagogico-didattica, e in particolare alla perdita del contatto personale con gli alunni; le relative percentuali oscillano tra il 60% circa e oltre il 90%. Sempre in questo ambito, tra un quarto e un quinto degli intervistati segnalano le difficoltà connesse con la DaD e la FaD, con l'imposizione di una nuova idea di scuola e con lo svolgimento di una vera didattica attiva laboratoriale.

Una seconda collocazione va attribuita agli aspetti organizzativo-burocratici, dato che la quantità eccessiva di adempimenti formali viene denunciata da percentuali tra il 35% e il 40% circa dei rispondenti. Passando alle componenti della comunità educativa, vanno menzionati il disorientamento degli alunni, che è indicato tra un quarto e un terzo dei coordinatori, e le difficoltà della famiglia che dipendono però da cause esterne e non dalla loro responsabilità personale.

Nell'infanzia si è avvertita la mancanza di contatto quotidiano con le scuole - tra un terzo e un quinto dei rispondenti - mentre percentuali minime prendono in considerazioni alternative come la scarsa disponibilità delle famiglie e le disparità da loro sperimentate nell'accesso alla DaD.

Passando alle *strategie* adottate per contrastare l'impatto del Covid-19, inizio da quelle messe in atto dalle *stesse scuole cattoliche*. Esse hanno riguardato anzitutto la formazione dei docenti per attrezzarli ad affrontare in maniera vincente le problematiche nuove provocate dalla pandemia.

La strategia più comune è consistita nella comunicazione agli insegnanti delle istruzioni che provenivano dalle autorità scolastiche e sanitarie: le relative percentuali si collocano tra i due terzi circa e l'80% quasi. Molto più efficaci sono stati certamente i corsi di formazione per i docenti, sia quelli organizzati dalle scuole per il loro personale (da un terzo a due terzi nei due gradi della secondaria) che quelli offerti dalle Federazioni di appartenenza (che arrivano fino al 60% nell'infanzia, FP e primaria).

L'iniziativa autonoma degli insegnanti ha un rilievo ridotto, leggermente maggiore nella primaria e nella secondaria di 1° e 2° grado. A livello economico la

strategia che ha ottenuto la grande maggioranza dei consensi è consistita nel ricorso alla cassa integrazione o al fondo di integrazione salariale per i dipendenti.

Passando dalle strategie delle scuole a quelle del *governo* la valutazione diventa globalmente negativa. Tra il 45% e il 60% dei coordinatori dichiara che gli interventi sono stati concentrati sulla scuola statale, dimenticando quella paritaria e i CFP: questo non è formalmente vero per la sola paritaria, ma lo è nella sostanza perché, se alla fine si è riusciti ad ottenere quanto richiesto, ciò è avvenuto solo dopo una lunga e difficile trattativa e lo si è ricevuto in condizioni di precarietà per i tempi lunghi necessari per l'arrivo dei finanziamenti, e sempre sotto la minaccia di possibili ritiri delle sovvenzioni e di rinvii ad ulteriore data. Inoltre, la critica non ha riguardato solo le disparità a danno delle scuole paritarie e l'insufficienza economica, ma anche l'incapacità di cogliere l'occasione di avviare una riforma, utilizzando gli interventi congiunturali come una prima fase.

Molto più positiva è la valutazione del comportamento della *Chiesa* italiana di cui viene lodato l'atteggiamento responsabile e il sostegno convinto alle richieste delle scuole cattoliche, mentre viene respinta la critica di una sottomissione al potere statale. Tuttavia, le percentuali del consenso sono tutt'altro che plebiscitarie.

Passando infine alle *prospettive di futuro*, si può anzitutto dire che i coordinatori delle scuole cattoliche ritengono che, dopo la pandemia, il sistema educativo non potrà ritornare alla condizione pre-Covid, ma neppure si affermeranno forme di descolarizzazione. Inoltre, come scenari di futuro, essi ritengono - tra il 70% e l'80%, tranne nella scuola dell'infanzia al 44,7% - che si andrà verso modelli efficientisti, ma non solo, perché, anche se in percentuali minori, segnalano pure la crescita della concezione educativa della scuola e della consapevolezza della sua importanza per la maturazione dei giovani. Non molte sono, invece, le speranze che nutrono circa l'introduzione di una parità effettiva o riguardo al rafforzamento della centralità della persona dell'alunno. Le posizioni negative raccolgono relativamente pochi consensi e cioè che con la pandemia l'immagine di scuola non è sostanzialmente cambiata e che si desidera tornare alla vecchia normalità.

In secondo luogo, nel delineare gli *esiti positivi* dell'emergenza per il mondo della scuola gli intervistati hanno sottolineato due alternative: tra il 75% e il 70% (con la sola eccezione della scuola dell'infanzia a oltre il 40%) ritengono che l'emergenza abbia evidenziato la disponibilità straordinaria degli insegnanti; tra il 60% e il 50% dichiarano che è emerso il desiderio di relazione educativa, destinato ad incidere favorevolmente sul futuro dei sistemi educativi.

Minoranze consistenti convergono su tre altri effetti positivi: che si è ormai acquisita la consapevolezza dell'urgenza di realizzare la digitalizzazione dell'istruzione e della formazione; che debbono essere rafforzati i legami tra scuola e famiglia; che si è divenuti consapevoli dell'urgenza di risolvere il problema

delle povertà educative. Percentuali modeste segnalano effetti negativi, come la perdita degli studenti fragili e la subordinazione agli interessi del mondo produttivo, o positivi quali la crescita degli investimenti nella scuola e l'aumento della trattazione in classe delle questioni ultime della vita.

Cinque quesiti hanno chiesto ai coordinatori di prendere posizione su *alternative contrapposte*. Benché nessuno degli item ottenga un accordo maggioritario pieno, tuttavia il consenso più ampio va generalmente alle ipotesi positive. Infatti, si può dire che le percentuali dei coordinatori che sostengono almeno abbastanza le alternative favorevoli superano quelle negative: in misura considerevole si ritiene che la propria scuola uscirà rafforzata dalla pandemia, che i propri insegnanti stanno affrontando il Covid-19 come occasione di rinnovamento e che le famiglie collaborano efficacemente con le scuole in vista del superamento dell'emergenza; con minore convinzione, ma sempre con una tendenziale positività, si dichiara che l'impatto del Coronavirus contribuisce ad aumentare il senso di responsabilità degli studenti e che alla fine della pandemia la scuola italiana sarà migliore.

Quanto agli *incroci*, sembra che emergano due andamenti generali, però non sempre chiari ed omogenei. Sul piano territoriale si conferma il trend tradizionale che vede contrapposti Nord e Sud, con il primo che tende a concentrare in sé gli aspetti positivi e il secondo quelli negativi. A loro volta le scuole in crescita tendono ad associarsi con caratteristiche favorevoli soprattutto in prospettiva di futuro, mentre gli istituti in calo di iscritti evidenziano maggiormente carenze e criticità.

2. La scuola cattolica in cifre nel 2020-21

Come nel Rapporto precedente, anche in questo che stiamo commentando, i dati devono essere presi con grande *cautela* perché il prolungamento della pandemia ha provocato notevoli problematiche nella raccolta dei dati. Comunque, il quadro che ne risulta pare evidenziare segnali di *assestamento* nel breve e nel medio-lungo periodo che fanno sperare in un rallentamento del grave declino che si è registrato nell'ultimo decennio. Certamente è ancora presto per trarre conclusioni positive da tali recenti andamenti.

Passando ad alcuni dati di sintesi e incominciando dal *quadro generale*, nel 2020-21 le scuole assommano a 7.859 e tra di esse quelle dell'infanzia risultano essere tre quarti circa (72,9%). A loro volta gli allievi assommano a 544.759 e al loro interno la presenza degli iscritti alle scuole dell'infanzia si riduce al 55,8%. Come più volte è stato fatto notare dai Rapporti del CSSC, le dimensioni delle scuole cattoliche sono molto ridotte e il numero medio degli alunni si colloca tra 53,1 dell'infanzia e 126,9 della primaria.

Se si esaminano questi dati dal punto di vista evolutivo, emergono i *segnali positivi* a cui si è accennato sopra. In primo luogo, il numero delle scuole evidenzia una crescita che, seppur modesta, rimane significativa, tenendo conto dei trend negativi degli ultimi anni. Tale aumento dipende dalle scuole dell'infanzia che salgono nel biennio di 138 unità compensando in misura considerevole il calo delle primarie e delle secondarie (91). A loro volta gli studenti segnano una crescita di 2.675 che deriva dall'aumento degli iscritti alle primarie e alle secondarie notevolmente superiore rispetto alla diminuzione nell'infanzia.

Il Rapporto offre una interpretazione del tutto *plausibile* dei due ultimi andamenti. Le scuole paritarie cattoliche, primarie e secondarie, essendo di dimensioni ridotte, riescono a garantire migliori condizioni di sicurezza e di distanziamento in confronto con quelle statali più grandi e affollate; inoltre, non va sottovalutata l'incidenza sulle scelte dei genitori della cura educativa assicurata tradizionalmente dalle scuole cattoliche. Le scuole dell'infanzia hanno registrato un andamento opposto nel senso che varie famiglie hanno rinunciato alla frequenza scolastica e hanno preferito tenere a casa i figli per i costi e dato anche che in questo caso l'iscrizione non è obbligatoria.

I dati appena richiamati sopra trovano una *conferma* in due andamenti. Un primo effetto è riscontrabile a proposito delle dimensioni delle scuole cattoliche che registrano un leggero aumento nel numero medio degli alunni delle primarie e delle secondarie. Più consistente risulta la crescita del numero degli allievi con disabilità e di quelli stranieri sempre, però, limitatamente alle primarie e alle secondarie.

Quanto all'*Istruzione e Formazione Professionale* offerta dagli Enti di ispirazione cristiana, non essendo possibile offrire dati statistici aggiornati, il Rapporto si limita ad evidenziare alcune strategie significative adottate in condizioni di emergenza durante la pandemia. Anzitutto, si è cercato di salvaguardare lo stile familiare delle relazioni in tutti i progetti educativi che sono stati effettuati. Inoltre, ci si è impegnati ad assicurare la possibilità di realizzare in presenza le attività formative dei laboratori interni e nelle situazioni esterne dell'alternanza e del duale. Le prove intermedie e finali sono state svolte secondo un metodo rigoroso senza, però, dimenticare le problematiche create dalla pandemia. Da ultimo, si è riusciti a documentare adeguatamente la formazione a distanza in modo da poter ottenere il relativo riconoscimento al fine di ricevere i necessari finanziamenti pubblici.

In conclusione, si può affermare che per il post-Covid-19 le scuole cattoliche dimostrano di possedere al loro interno grandi potenzialità. Sarebbe veramente *inescusabile* che la mancanza di finanziamenti adeguati dovesse privare il nostro sistema di istruzione e di formazione anche solo in parte di un contributo così prezioso.

Il PNRR e le nuove previsioni per il Sud (2021-24) Il Rapporto Svimez 2021 sull'economia del Mezzogiorno

Il Rapporto Svimez esamina l'impatto socio-economico e culturale della pandemia al suo secondo anno sulla situazione del Sud del Paese, evidenziando da una parte le criticità che persistono ancora e dall'altra i progressi compiuti e le prospettive di futuro che si stanno delineando sempre più chiaramente. In particolare, esso cerca di disegnare il ruolo del Mezzogiorno nella realizzazione di mete ambiziose, situandole all'interno del Piano Nazionale di Ripresa e di Resilienza, finanziato dall'iniziativa europea "Next Generation EU".

Gli andamenti della seconda parte del 2021 hanno messo in risalto una rilevante accelerazione dello sviluppo del Paese e in particolare delle Regioni del Sud, con un rimbalzo superiore alle aspettative di inizio d'anno, per cui la Svimez ha provveduto ad aggiornare le stime di previsione. Al tempo stesso va tenuto presente che le debolezze strutturali del Mezzogiorno sono rimaste sostanzialmente immutate. Tuttavia, gli investimenti del Piano Nazionale di Ripresa e di Resilienza (PNRR) costituiscono la grande novità che fa ben sperare. Tenuto conto di questi aspetti principali della situazione del Sud, la presentazione del Rapporto che segue si articolerà in tre sezioni: le criticità attuali del Mezzogiorno, le nuove previsioni per il periodo 2021-24 e le politiche proposte dalla Svimez³.

1. I divari di cittadinanza

La più gran parte delle *disparità di genere* di cui l'Italia soffre in relazione alle medie europee sono attribuibili alla condizione delle Regioni del Sud. La percentuale delle donne Neet raggiunge nel Meridione il 40% quasi (900mila circa in valori assoluti) in paragone al 17% nell'UE; il tasso di occupazione delle 20-34enni laureate da 1 a 3 anni è di appena il 44% nel Sud, mentre nel Centro-Nord tocca il 70%. A confronto con il secondo semestre del 2019, il lavoro femminile è diminuito nel Mezzogiorno del 5%, mentre al Centro-Nord il calo si ferma al 3,3%.

Per effetto delle migrazioni, della riduzione della natalità e della crescita della mortalità il *tasso di aumento della popolazione* registra nel 2020 una diminuzione del 7% al Sud rispetto al 6,2% del Centro-Nord. Inoltre, sempre nel 2020 il saldo migratorio interno evidenzia un calo di 50mila nel Meridione a favore delle altre Regioni del Paese e, complessivamente, negli anni 2002-20 più di un milione di persone, di cui il 30% laureate, hanno lasciato il Sud.

³ Cfr. *Rapporto Svimez 2021 sull'economia del Mezzogiorno*, Roma, Svimez, 30 novembre 2021.

Un andamento negativo del 2020 che ha riguardato tutto il Paese è consistito nella crescita della *povertà assoluta* sia delle famiglie che delle persone. Il Mezzogiorno è stato la circoscrizione territoriale che più ne ha risentito con un'incidenza del 9,4% tra le famiglie rispetto all'8,6% del 2019. Uno dei fattori di tale situazione è la presenza di figli minori che nel Sud si associa al 13,2% delle famiglie in confronto con l'11,5% a livello nazionale.

Se si passa al settore della *sanità*, il primo dato negativo è offerto dai valori di spesa pro capite che risultano mediamente inferiori al Sud. La politica della diminuzione drastica dell'assistenza ospedaliera allo scopo di massimizzare i risparmi, che avrebbe dovuto essere accompagnata su tutto il territorio nazionale dal potenziamento dei servizi alternativi all'ospedale, in particolare quelli della medicina territoriale, ha prodotto, come si sa, esiti molto insoddisfacenti soprattutto nel Meridione: un esempio è offerto dal tasso di assistenza domiciliare integrata che è molto più basso al Sud. Una prova indiretta del livello inferiore della qualità delle prestazioni dei servizi sanitari nella circoscrizione sotto esame è offerta dalla migrazione dei malati del Meridione verso il Settentrione alla ricerca di cure mediche.

Il divario a scapito del Sud si riscontra anche nell'amministrazione della *giustizia* che rappresenta una condizione essenziale della competitività specialmente riguardo alle imprese. I dati attestano l'esistenza di una disparità ampia e persistente di efficienza fra i tribunali del Centro-Nord e quelli del Meridione e questo a fronte di una domanda di giustizia che è più elevata nella seconda delle circoscrizioni territoriali appena citate.

Un altro ambito dove le disuguaglianze incidono in misura rilevante è costituito dal sistema di *istruzione*. La relativa spesa è diminuita dai 60 miliardi del 2007-08 ai 50 degli ultimi due anni e ha colpito il Sud in maniera più rilevante. Rispetto ai benchmark dell'UE il Meridione si colloca con il suo 15% circa molto al di sotto del 33% di copertura della coorte 0-2 anni con i servizi di educazione e cura dell'infanzia, mentre con 16,3% di abbandoni si situa al di sopra del 9,9% della media dell'UE per cui ben 235mila giovani meridionali si trovano fuori dal sistema di istruzione con al massimo la licenza media. Inoltre, sia l'orario prolungato nella scuola dell'infanzia che il tempo pieno nella primaria sono meno diffusi al Sud.

Anche l'area della *mobilità* non si sottrae a questi andamenti che penalizzano il Meridione. La sotto dotazione del Sud riguarda in particolare due ambiti: quello dei servizi del trasporto pubblico nelle aree urbane e quello dei servizi innovativi e flessibili.

Il Meridione è raggiunto anche da un chiaro e persistente *divario digitale*. Infatti, la quota di persone senza competenze digitali o con competenze basse (4,3% e 47,8% rispettivamente) è più alta soprattutto nei confronti del Nord-Ovest e del Nord-Est.

2. Le nuove previsioni e il mercato del lavoro

Dopo che il 2020 ha assistito al riallineamento degli andamenti territoriali tra le nostre circoscrizioni geografiche per effetto della pandemia che ha omogeneizzato le diverse dinamiche di contesto, per il 2021 Svimez ha calcolato la crescita del Pil nel Centro-Nord al 6,8% e quella del Sud a un livello più basso, cioè al 5% perché quest'ultimo, pur situato in un contesto generalizzato di ripresa, tuttavia resta meno reattivo e pronto a rispondere a una domanda connessa principalmente a due fattori, le esportazioni e gli investimenti che nel Meridione si caratterizzano per una potenzialità propulsiva inferiore.

Per il 2022 Svimez prevede una *crescita* del Pil del 4,2% al Centro-Nord, mentre per il Sud la percentuale di aumento si ferma al 4%. Il periodo 2023-24 vedrebbe salire il Pil al Centro-Nord del 2,6% nel primo anno e del 2% nel secondo mentre nel Meridione le cifre sarebbero rispettivamente dell'1,9% e dell'1,5%. In sintesi, la maggiore consistenza degli interventi di finanza pubblica e del PNRR al Sud dovrebbero impedire che nel periodo 2021-24 riemergano le diseguaglianze tradizionali del passato.

Svimez evidenzia un fattore negativo che *frenebbe* uno sviluppo maggiore del Meridione, tenuto conto delle circostanze favorevoli evocate sopra. Più precisamente, si tratterebbe dei seguenti aspetti: una dinamica salariale piatta (15,3% di lavoratori dipendenti con stipendi bassi nel Sud rispetto all'8,4% del Centro-Nord), la conseguente debolezza dei consumi, un tasso di occupazione modesto, l'eccessiva flessibilità del mercato del lavoro meridionale e l'elevato utilizzo del tempo determinato e del part-time involontario in tali Regioni.

Sul piano positivo, va sottolineato che l'economia meridionale potrebbe compiere un vero e proprio *balzo in avanti* se si riuscirà a spendere tutti i fondi previsti dal PNRR e dalla finanza pubblica e a trasformarli in nuova capacità produttiva in grado di intercettare una parte più grande di domanda interna ed esterna. Da ciò discende la centralità di un ruolo attivo delle *policy*.

3. Le proposte politiche

Il Rapporto della Svimez mette in particolare risalto la principale novità che, intervenuta sul piano delle politiche, consente ora di affrontare con successo la transizione post-Covid: si tratta del Piano europeo del *Next Generation EU* che ha promosso la coesione economica, sociale e territoriale a obiettivo esplicito da raggiungere tramite le politiche generali. In questo caso ci troviamo di fronte a una grande opportunità che è allo stesso tempo anche una grande sfida. Se in altri

Paesi la ripresa può essere progettata come un ritorno alla normalità, da noi e in particolare nel Sud, bisogna invece interrompere il circuito perverso tra il disarmo delle politiche nazionali, la stagnazione economica e la crescita delle disparità.

Al riguardo, Svimez propone *tre tipi* di interventi. Anzitutto, devono essere superate le sfide connesse alla realizzazione del PNR, consentendo l'assorbimento delle risorse stanziato dal Piano per il Meridione, sostenendo la progettualità delle amministrazioni decentrate del Sud e potenziando la Pubblica Amministrazione a tutti i livelli. In aggiunta va reso effettivo il coordinamento tra il PNRR e la politica di coesione italiana ed europea, mirando a rendere complementari le relative strategie. In terzo luogo, sarà necessario estendere l'agenda del PNRR alle politiche generali da focalizzare sulle problematiche dell'interdipendenza fra i territori e dell'attivazione dei potenziali sottoutilizzati, disponibili tra i giovani e le donne.

Passando a una breve *valutazione* del Rapporto Svimez, vanno anzitutto apprezzate le analisi della situazione del Sud che sono state condotte in maniera molto rigorosa, come negli anni precedenti. Inoltre, nel 2021 rispetto al 2020 le previsioni risultano più ricche e sono certamente il meglio che si possa avere in una situazione di incertezza. Al tempo stesso, mi permetto di suggerire ancora una volta che l'investimento in capitale umano comprenda anche e in particolare la *IeFP* perché continua ad essere uno dei percorsi formativi più efficaci per il reperimento di una occupazione⁴.

Il mercato del lavoro del secondo anno della pandemia. Presentazione del XXIII Rapporto del CNEL

Il 2021 è stato un altro anno segnato dall'impatto della pandemia del Coronavirus che ha provocato effetti molto rilevanti nel mercato del lavoro. Il XXIII Rapporto del CNEL li analizza con rigore scientifico e sulla base di una grande ricchezza di dati, evidenziando non solo le problematiche, ma anche i progressi compiuti nel contrasto all'impatto negativo del Covid-19. Gli argomenti principali esaminati sono stati i seguenti: gli andamenti generali del mercato del lavoro, la formazione professionale, iniziale e continua, le relazioni fra tecnologie e occupazione, le disuguaglianze, gli ammortizzatori sociali, le politiche attive e la contrattazione collettiva. La loro trattazione risulta sostanzialmente sempre efficace.

In confronto alla situazione del 2020 il Rapporto in esame evidenzia vari *miglioramenti* che risentono di un contesto nazionale e internazionale molto più

⁴ Per questa affermazione si rimanda all'editoriale nella parte sul commento al Rapporto dell'INAPP sulla IeFP.

positivo, anche se sussistono ancora problematiche gravi da superare⁵. La pandemia, oltre ad aver causato migliaia di morti, aveva cancellato quasi un milione di posti di lavoro con conseguenze negative soprattutto per le donne, i giovani, i lavoratori a termine e quelli delle aree più svantaggiate del Sud; in aggiunta, una parte notevole del tessuto economico dell'Italia registrava gravi difficoltà, in particolare i settori dei servizi come il turismo, la ristorazione e il commercio. Alla fine del 2021, l'Italia si trova in una situazione più favorevole rispetto al dicembre del 2020 e tale condizione va attribuita principalmente alla vaccinazione di massa e ai progressi conseguiti a livello economico e occupazionale. In ogni caso, l'emergenza non è ancora terminata e non mancano nubi all'orizzonte quali il riaccendersi della inflazione, l'impennarsi dei costi dell'energia, la carenza di materie prime, le tensioni della politica internazionale e di quella interna e la perdurante incertezza delle prospettive sanitarie ed economiche. Non vanno neppure sottovalutate le debolezze tradizionali del nostro mercato del lavoro, aggravate dall'impatto della pandemia.

Il Rapporto affronta questo ampio ventaglio di tematiche in *14 capitoli*. In concreto vengono trattate le questioni principali che riguardano lo stato e l'evoluzione del mercato del lavoro dell'Italia, riscontrate durante il 2021, evidenziando i problemi aperti e le proposte di soluzioni. Qui, si tratteranno solo quelle che sembrano più rilevanti per i destinatari della Rivista.

1. Il secondo anno della crisi: una ripresa contrastata e diseguale

Anzitutto il Rapporto segnala come la *ripresa* del 2021 abbia permesso un importante recupero della produzione e un miglioramento della situazione del mercato del lavoro, attestati dagli indicatori più rilevanti: la crescita delle ore lavorate con un calo del ricorso alla cassa integrazione e l'aumento degli occupati (oltre 505mila, almeno in via tendenziale) e delle persone alla ricerca di un lavoro (più di 514mila in un anno). Nonostante questi andamenti positivi, il livello degli occupati risulta ancora inferiore a quello del 2020 e la disoccupazione ha colpito prevalentemente i dipendenti a termine e gli indipendenti. A sua volta, il miglioramento richiamato sopra ha riguardato soprattutto i contratti a termine e frequentemente di lavoratori, privi di particolari qualifiche e con bassi stipendi; in aggiunta la pandemia ha colpito in maniera diseguale comparti e

⁵ Cfr. CNEL-CONSIGLIO NAZIONALE DELL'ECONOMIA E DEL LAVORO, *XXIII Rapporto. Mercato del lavoro e contrattazione collettiva. 2021*, Roma, 2021.

aziende, penalizzando in particolare i settori a predominanza femminile, come il commercio e i giovani, mentre è aumentata la presenza degli occupati anziani.

Il Rapporto conferma con i suoi dati e le sue analisi le opportunità offerte dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) e le indicazioni positive di sviluppo emerse dalle fasi iniziali di attuazione del Piano. Non vanno però sottovalutate le persistenti criticità del funzionamento del mercato del lavoro quali: il basso tasso di occupazione, soprattutto di donne, di giovani e delle aree meridionali; la presenza di sacche notevoli di lavoro precario e irregolare; l'adeguatezza della formazione dei lavoratori che rappresenta l'ostacolo maggiore nel nostro Paese nel confronto con le altre economie.

Agli andamenti demografici che pongono in risalto come l'accresciuta natalità causa un impatto molto negativo nei gruppi di età dei ventenni e dei trentenni, si accompagna la *debolezza* dei nostri percorsi formativi per cui il Paese si colloca molto spesso al di sotto delle medie europee relative ai sistemi educativi⁶. Inoltre, il divario tra i sessi è uno dei maggiori tra i Paesi comparabili, la percentuale dei 15enni in possesso delle competenze ritenute necessarie per un inserimento adeguato nelle società degli inizi del terzo millennio è tra le più esigue come anche il tasso dei laureati, mentre la quota del gruppo di età 18-24 anni, che non possono contare su un titolo della secondaria superiore è tra le più elevate. Comunque, su tali problematiche si ritornerà più ampiamente nel secondo paragrafo.

Da ultimo, nonostante le incertezze che circondano il futuro delle occupazioni, sembra ormai assodato che il digitale, l'intraprendenza e la capacità di imparare a imparare costituiranno tra pochi anni le *competenze fondamentali*. Diminuire al minimo le povertà educative e fornire solide competenze di base dovranno costituire obiettivi minimi da perseguire a favore di tutti, giovani e adulti.

2. La questione giovanile e la parità di genere

Come si è anticipato sopra, le criticità del nostro mercato del lavoro hanno inciso negativamente soprattutto sulla condizione delle *donne* e dei giovani. Riguardo alle prime il Rapporto esprime un giudizio positivo sui recenti provvedimenti finalizzati a contrastare gli impedimenti che esse trovano nel partecipare al lavoro in occasione della maternità e cioè: la crescita dei congedi genitoriali e di paternità, le misure di riconciliazione e di condivisione introdotte dalla

⁶ Dati statistici particolareggiati si possono trovare nell'Editoriale di questo numero di Rassegna CNOS.

contrattazione collettiva; il potenziamento dei servizi di cura e di educazione per bambini e anziani; la clausola sociale che obbliga quanti svolgono lavori finanziati dall'UE ad assicurare una percentuale di almeno il 30% di assunzioni delle donne e dei giovani.

Ultimamente l'Italia ha integrato le disposizioni sulla parità di genere con forme *premiali* e di sostegno rivolte a diminuire le diseguaglianze negli stipendi e nelle condizioni di lavoro: si è sancito l'obbligo per le imprese di fornire informazioni periodiche e particolareggiate sulla situazione occupazionale delle/dei loro dipendenti al pubblico e alle rappresentanze sindacali al fine di consentire maggiori verifiche pubbliche e sociali; si sono introdotte forme di certificazione della parità e punteggi premiali per le aziende virtuose; si è esteso e precisato il concetto di discriminazione diretta e indiretta in modo da renderlo più stringente. Pur approvando tali interventi, il Rapporto fa notare come siano necessarie urgenti soprattutto interventi *strutturali* che risolvano alla radice queste e altre problematiche di fondo del nostro mercato del lavoro.

A riguardo dei *giovani*, il documento in esame sottolinea che essi si sono sentiti abbandonati a se stessi e all'aiuto delle famiglie, mentre avrebbero avuto bisogno di essere sostenuti nella transizione al mondo del lavoro da servizi di orientamento efficaci, da strumenti validi di accompagnamento nell'accesso all'occupazione e dall'offerta di un apprendistato funzionante, come invece è avvenuto in altri Paesi europei.

Pertanto, il Rapporto *raccomanda* di rendere pienamente operative da noi le strategie appena ricordate, di potenziare il programma "Garanzia Giovani" e di attuare gli strumenti di politica attiva indicati nel PNRR e nella legge di bilancio per il 2021. Sarebbe anche necessario predisporre un piano che porti il nostro Paese ai livelli delle medie europee sui benchmark della transizione scuola-lavoro e della valorizzazione del capitale umano dei giovani entranti. Più in generale, si raccomanda di elaborare e attuare una politica organica che sia in grado di integrare provvedimenti per il potenziamento delle loro competenze e delle opportunità di lavoro con misure di più ampio respiro, mirate a consentire loro una maggiore e soddisfacente autonomia.

3. Istruzione e formazione a confronto con il mondo del lavoro

Anzitutto va ribadito che i mutamenti in atto nel mondo economico esigeranno *profondi cambiamenti* nei sistemi di istruzione e di formazione in tutti gli ordini e gradi. In concreto, bisognerà realizzare un'opera di alfabetizzazione e di "reskilling" dell'intera popolazione a ogni livello.

I dati statistici evidenziano che i bassi livelli di istruzione e di formazione accompagnati dalla inefficienza dei canali per la transizione al mondo del lavoro tendono a spingere verso il basso la condizione lavorativa delle giovani generazioni. Al tempo stesso, va messo in risalto che i giovani più istruiti rivelano una propensione maggiore per le esperienze formative informali come i soggiorni all'estero o il servizio civile. Pertanto, bisognerà operare sul *disallineamento* tra sistema educativo e mercato del lavoro, intervenendo sulla istruzione tecnica e sulla formazione professionale nei settori che forniscono competenze povere o in cui non trova ancora spazio una vera dualità.

Il Rapporto identifica l'obiettivo principale delle politiche educative nel fornire una *formazione digitale di base* alla grande maggioranza degli adulti (l'80% secondo le stime europee): l'adozione di tale strategia sarebbe necessaria e urgente per evitare l'ampliarsi del divario digitale che accrescerebbe ulteriormente le disuguaglianze e porterebbe all'esclusione delle persone più fragili. Allo stesso tempo, la formazione continua dovrà raggiungere almeno il 60% dei lavoratori secondo il nuovo benchmark dell'Unione Europea e costituire la base per aggiornare le loro competenze in modo che possano affrontare senza problemi l'evoluzione tecnologica e organizzativa che sta investendo le nostre società.

Al fine di conseguire queste mete, oltre ad accrescere le risorse come viene previsto correttamente nel PNRR, bisognerà procedere ad *adeguare* sia le strutture dell'istruzione e della formazione, iniziando dalla loro organizzazione, ancora prigioniera di modelli antiquati di origine fordista, che i processi di insegnamento-apprendimento e la preparazione e la cultura degli insegnanti. Si tratta di innovazioni da introdurre a tutti i livelli dalla educazione di base alla formazione continua.

La seconda si presenta attualmente *frammentata* in modalità molto diverse tra loro, diseguale nella sua distribuzione a livello territoriale e nella qualità che, comunque, si rivela in parecchi casi insoddisfacente, e spesso anche non certificabile e, di conseguenza, inutile per i lavoratori e le imprese. Va aggiunto che le politiche nazionali ed europee tendono a considerare la formazione continua come una dimensione *essenziale* delle politiche attive del lavoro. A questo fine si richiede che siano ripensati i contenuti, gli attori e gli assetti istituzionali, incominciando dalla ridefinizione dei ruoli reciproci dei soggetti pubblici e di quelli privati con particolare riguardo alle funzioni delle parti sociali.

4. Prospettive di futuro

Nei precedenti paragrafi si trovano già indicate, ma nella presente sezione mi occuperò soprattutto di quelle *generali*.

La prima indicazione del Rapporto riguarda la conferma di una linea di azione già emersa chiaramente nel 2020 e che consiste nel riconoscimento del ruolo fondamentale delle *politiche pubbliche* per poter affrontare con successo le sfide tradizionali e nuove del mercato del lavoro del nostro Paese. Si tratta di una prospettiva attestata chiaramente non solo dalle misure predisposte nel PNRR per i prossimi anni, ma anche dai provvedimenti che si richiederanno al nostro governo per accompagnare gli investimenti del PNRR, essenziali per renderli fruibili ai cittadini. Essi dovranno riguardare le infrastrutture materiali e digitali, ma ancor più quelle sociali che in parecchi ambiti risultano carenti e prive di risorse.

Un'altra prospettiva generale riguarda gli interventi sul mix occupazionale e sulle competenze richiesti per i lavori del futuro che saranno profondamente differenti da quelli propri dell'industria e dei servizi del passato. Più precisamente si tratta delle due *transizioni, digitale e green*, previste dai Piani dell'Europa. Esse, infatti comporteranno trasferimenti molto consistenti di persone e di risorse da aziende e comparti in crisi a imprese e settori capaci di svilupparsi nella nuova economia. La loro entità non è ancora pienamente visibile, ma la si può percepire ed evidenzia la necessità e l'urgenza di adeguare a questi nuovi contesti il complesso delle strategie tradizionalmente utilizzate e soprattutto di elaborare una nuova concezione delle politiche industriali e di quelle del lavoro al fine di affrontare con successo le sfide delle nuove economie.

Passando a una valutazione del Rapporto, esso va *apprezzato* anzitutto perché è una fonte di dati importanti, difficilmente reperibili in un solo documento, e in quanto le analisi, le interpretazioni e le proposte che avanza sono in generale valide e condivisibili. Sono queste ultime che risultano particolarmente significative in un contesto in profondo cambiamento, come appena sopra è stato segnalato. Sul lato *negativo* faccio riferimento a due criticità la cui rilevanza è molto inferiore ai molti punti forti del documento. Anche se il Rapporto affronta non solo problematiche economiche, ma anche quelle valoriali, non sempre sembra emergere con chiarezza la centralità della persona del lavoratore rispetto alle esigenze tecnico-organizzative ed efficientistiche e agli imperativi del profitto e della produzione. Inoltre, quando si parla di formazione professionale non si distingue mai tra quella buona (l'IeFP) e quella carente (l'IP) per cui vengono ambedue erroneamente coinvolte nella medesima valutazione negativa.



ESSERE QUI, *Il gregge smarrito*. Chiesa e società nell'anno della pandemia, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2021, pp. 152.

Invece della pecora smarrita, con il titolo "Il gregge smarrito", un gruppo di cattolici, ispirandosi a Papa Francesco, ha inteso, aggiornando la famosa parabola di Gesù, esprimere in maniera sintetica e al tempo stesso efficace l'attuale malessere della Chiesa. Il punto di partenza al riguardo è che la cultura cattolica possiede ancora grandi potenzialità purché i suoi portatori escano dall'autoreferenzialità e si decidano a cercare la Chiesa fuori della Chiesa; oppure, utilizzando le parole di Papa Bergoglio, alla situazione di un ovile con una sola pecora bisogna reagire adottando la strategia dell'uscita.

Il volume si presenta come un rapporto di ricerca. Si prendono le mosse dall'analisi della situazione: lo shock pandemico ha messo a nudo le

criticità della Chiesa, presenti da anni e a cui non si è riuscito ad ovviare in maniera soddisfacente. In particolare, si tratta di aspetti quali: lo scollamento con la società reale, la distanza tra fedeli e pastori, l'irrelevanza della dimensione politica.

Vengono anche citate alcune percentuali significative. Il 39% degli italiani e il 50% dei praticanti ritengono che la Chiesa abbia accettato troppo acriticamente la decisione del governo di sospendere prima e di limitare poi le funzioni religiose. Unicamente il 28,6% dei praticanti ha considerato una privazione e una sofferenza l'impossibilità di andare a messa.

Certamente Papa Francesco è riuscito a coprire in parte l'incapacità della Chiesa in Italia di elaborare un'interpretazione credibile della crisi provocata dal Covid-19. Nonostante ciò, i due terzi quasi (65,6%) dei praticanti dichiarano che le comunità cristiane non sono state in grado di reagire adeguatamente alle sfide della modernità. Inoltre, la meta di loro è dell'opinione che i parroci conoscano sempre meno la condizione socio-culturale, economico e spirituale del contesto territoriale in cui sono inseriti per cui non riescono a rispondere in maniera soddisfacente alle esigenze dei fedeli.

La cultura cattolica ha subito un contraccolpo negativo dalla perdita della gamba socio-politica, mentre non ha guadagnato molto dalla conquista dell'autonomia nei suoi confronti. Indubbiamente proseguono anche con successo le molteplici attività sociali del mondo cattolico, ma non si riscontrano né una sintesi, né una rappresentazione comune per cui il risultato finale è molto negativo in quanto si è di fronte a una Chiesa che parla senza contare e soprattutto che agisce senza parlare.

Passando sul piano delle prospettive, il gruppo a cui si deve il volume raccomanda di evitare reazioni di natura fondamentalista e pensa che rinchiudersi sulla difesa dei valori non negoziabili costituisca un grave errore perché si corre il rischio di essere emarginati. Al contrario, bisogna optare per un dialogo costruttivo con il resto della società e in particolare con quanti si ritengono ancora cristiani, sebbene non siano più praticanti.

Un'altra proposta riguarda l'adozione della strategia che si impegna a stabilire relazioni quanto più intense con gli altri. Infatti, l'uscita dal recinto della Chiesa l'aiuterà a non cadere in errori che potrebbero compromettere il successo delle sue attività pastorali e al tempo stesso dovrebbe consentire alla società di riconoscerla.

Un'ultima raccomandazione si focalizza sull'invito a resistere alle tentazioni politiche; al contrario la Chiesa dovrebbe adottare un ruolo profetico. Infatti, benché le sue criticità siano molte, tuttavia, essa rimane il più vasto spazio relazionale del Paese e l'Italia, mai come in questa fase della sua storia, ha bisogno di riscoprire le relazioni.

Il volume è una pubblicazione molto interessante e valida, anche per l'autorità scientifica e le convinzioni di fede degli autori. Se da una parte sono denunciate le criticità della Chiesa sulla base di dati certi, dall'altra vengono avanzate proposte significative che certamente dovranno essere prese in seria considerazione da parte delle comunità ecclesiali, discusse, approfondite e tradotte in precise linee di intervento.

G. Malizia



PELLEREY M., *Identità professionale oggi*. Natura e costituzione, Milano, FrancoAngeli, 2021, pp. 231.

Nelle nostre società sono profondamente cambiati gli scenari in cui si svolge l'esistenza singola e comunitaria. Questa è segnata: dall'internazionalizzazione dell'imprenditoria e dalla globalizzazione del mercato; da un forte incremento dello sviluppo scientifico e tecnologico, caratterizzato dall'informatica e dalla telematica; da una nuova ed acuta coscienza dei diritti umani, soggettivi, comunitari, ecologici; dal pluralismo e dal multiculturalismo dei modi di vita e della cultura. In particolare, il passaggio alla società della conoscenza trasforma il senso e il modo di lavorare, nascono nuove professioni, vecchi mestieri cambiano "pelle", altri scompaiono definitivamente. Si diversificano i lavori, e prima ancora le tipologie e le forme giuridiche dei rapporti di lavoro. C'è

un'indubbia "intellettualizzazione" del lavoro. È richiesta la flessibilità e la mobilità occupazionale e la polivalenza della cultura professionale.

A sua volta, lo shock pandemico, che ha colpito il mondo produttivo, ha messo in pericolo le occupazioni, il reddito e le imprese, in maniera completamente nuova rispetto alle crisi del passato. L'andamento dei processi economici ha subito rallentamenti e frenate. Le catene di approvvigionamento e le linee di produzione sono state colpite da gravi perturbazioni e il commercio di beni e servizi è stato raggiunto da blocchi e arresti. Gli investimenti privati e i consumi delle famiglie sono calati in misura superiore a quella delle crisi precedenti. I sistemi economici e i poli industriali hanno operato con ritmi molto inferiori alle loro normali potenzialità. Sul piano positivo, due comparti hanno ricevuto particolare considerazione e si tratta dei programmi per la transizione verde e digitale.

In un contesto sociale, culturale e lavorativo così complesso e innovativo, l'opera in esame esplora in profondità che cosa si intende oggi per identità professionale e come ciascuno sia responsabile del suo sviluppo, quali siano le dimensioni e i processi implicati e come le istituzioni scolastiche e formative possano orientare e sostenere tale impresa. Il titolo del volume evidenzia due concetti chiave e una metafora che si collocano al centro della riflessione dell'Autore: in concreto, si tratta dei concetti di identità e di professionalità e della metafora della costruzione che vengono approfonditi in maniera molto efficace nel libro.

L'identità personale è ricondotta a tre aspetti centrali: la coscienza della propria individualità e diversità rispetto agli altri; la continuità nel tempo; la coerenza. Nel contesto odierno, si deve aggiungere alle dimensioni tradizionali appena citate il riferimento a una pluralità di appartenenze che possono creare convergenze, ma anche conflittualità fino alla comparsa di molteplici identità che possono costituire un compimento, ma anche generare contraddizioni.

Il secondo concetto rinvia anzitutto una definizione di professionalità che dall'Autore viene intesa come il complesso delle conoscenze, delle abilità, delle competenze e degli atteggiamenti che l'accesso e la permanenza nel mondo del lavoro richiedono. Va precisato che nel contesto attuale tale concetto fa riferimento non solo alle tipologie esistenti di occupazioni, ma anche alle trasformazioni organizzative e tecnologiche spesso esigono cambiamenti profondi del sé professionale. Come si è precisato sopra, il terzo caposaldo della riflessione dell'Autore è costituito dalla metafora della costruzione. Questa significa da un lato centralità dell'attività progettuale e dell'azione realizzativa della persona e dall'altro il contributo essenziale del contesto fisico e sociale, chiamato a sostenere l'attività del lavoratore.

Il libro si articola in tre parti, molto ben organizzate e argomentate. La prima approfondisce la concezione di identità professionale, analizzando le interrelazioni con l'identità personale e sociale e presentandone le varie componenti. Gli studi più recenti sottolineano l'importanza di tre articolazioni di tale patrimonio personale che sono le due tipologie di competenze trasversali (soft skills e hard skills generiche) e il gruppo delle competenze tecnico-operative.

La seconda parte si occupa dei processi più significativi che intervengono nello sviluppo della propria identità professionale. La disamina prende le mosse dalla descrizione delle componenti fondamentali, per passare specificamente alla riflessività e alla adattabilità e per concludere con l'imprenditorialità.

La terza parte è focalizzata su una proposta di pedagogia del lavoro oggi. La disamina riguarda non solo il processo formativo che prepara all'esercizio di un'occupazione, ma anche il contributo che viene dal lavoro stesso come opportunità di apprendimento e di sviluppo personale. L'approfondimento inizia con la presentazione dei fondamenti teorici per poi affrontare l'educazione al lavoro nel contesto scolastico, nel mondo occupazionale stesso, fino a indicare le nuove strategie per l'orientamento e la consulenza professionale.

Certamente ci troviamo di fronte a un'opera che rappresenta una pietra miliare nella riflessione sulla identità professionale. La documentazione di riferimento è completa quanto alla letteratura scientifica utilizzata. L'analisi risulta particolarmente valida ed efficace, le argomentazioni sono del tutto condivisibili e le indicazioni per l'azione appaiono particolarmente significative e utili sul piano pratico e anche nella prospettiva dei fondamenti teorici. La lettura del volume è da raccomandare fortemente agli studiosi degli argomenti trattati, ai dirigenti e ai formatori/insegnanti delle scuole e dei CFP, agli studenti che si stanno preparando per operarvi e ai politici e amministratori impegnati in tali ambiti.

G. Malizia



ZAGARDO G., *La IeFP nelle Regioni*. Una risposta all'Europa ai tempi del Covid, Roma, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali/CNOS-FAP, 2020, pp. 221.

La crisi prodotta dalla pandemia di Covid-19 presenta aspetti che la differenziano profondamente da quelle che sono state sperimentate in Europa. In breve, si può dire che la crisi si qualifica come evolutiva, che è causa di gravi disastri sociali e che molte delle sue conseguenze continueranno a farsi sentire nel futuro in modo imprevedibile. Tutti i Paesi dell'UE sono stati raggiunti dalla pandemia e il lockdown che ha colpito il mondo produttivo ha messo in pericolo le occupazioni, il reddito e le imprese in maniera completamente nuova rispetto alle crisi del passato. Lo shock pandemico ha minacciato come non mai l'istruzione e la formazione nell'UE. La criticità più grave è consistita nella chiusura delle scuole e dei CFP, che nel

2020 per almeno due mesi a partire da marzo, ha riguardato 95 milioni di studenti e 8 milioni di docenti di ogni ordine e grado. La reazione dei Paesi europei è stata molto rapida (pochi giorni e settimane) e si è potuto, anche se tra gravi difficoltà, assicurare la continuità del funzionamento del sistema educativo facendo ricorso alla DAD e alla FAD. Inoltre, alla riapertura dell'anno scolastico e formativo la gran parte delle nazioni è ritornata all'insegnamento in presenza, introducendo, però, delle condizioni severe per assicurare la sicurezza, condizioni che hanno comportato problematiche notevoli sul piano educativo ed organizzativo. In Italia, le attività formative dei CFP, sospese dal mese di marzo 2020 a causa dell'emergenza epidemiologica del Covid-19, hanno trovato nella FAD la modalità principale per continuare il servizio e nel lavoro agile (o smart working) la nuova formula organizzativa per impegnare gli operatori, anch'essi bloccati dal medesimo periodo nelle loro case, a dare continuità all'attività formativa. Formazione solo in FAD e lavoro agile per tutti gli operatori sono per la IeFP esperienze inedite.

La serie dei volumi dell'Autore sulla IeFP nelle Regioni ha ricevuto da tempo e generalmente riscontri positivi per la sua validità, utilità e completezza di informazioni. In particolare, l'opera attuale descrive con la precisione che gli è caratteristica come la IeFP abbia tutte le caratteristiche per essere ritenuta una risposta efficace alle indicazioni europee in questo tempo così grave di crisi, dovuta alla pandemia ancora in corso.

Scendendo ancora di più nei dettagli, l'Autore dimostra come la IeFP italiana si trovi pienamente in linea con le priorità stabilite in questo campo nel programma Next Generation EU. In proposito, è sufficiente ricordare il suo prezioso contributo a obiettivi quali: la diminuzione dell'abbandono scolastico, il conseguimento in percentuali consistenti da parte della popolazione giovanile di titoli di studio significativi, il calo della disoccupazione giovanile e dei Neet, l'apprendimento delle competenze utili, soprattutto tra le giovani allieve.

L'articolazione del volume segue l'impostazione delle altre opere della serie. Si comincia con il quadro generale che mostra la rispondenza alle indicazioni dell'Europa, descrive l'andamento dei percorsi e conclude con la formulazione di prospettive di futuro. Segue l'ampia panoramica sulle Regioni che disegna i singoli modelli di IeFP come si costruiscono nel tempo dall'avvio sperimentale fino ad oggi. In ogni scheda si inizia con alcuni indicatori sintetici di struttura (presentazione del percorso, iscritti al 1° anno, percentuale degli allievi della IeFP sul gruppo di età 14-17, percorsi e iscritti del 1°, 2° e 3° anno e livello di sussidiarietà); seguono l'analisi e la valutazione della situazione articolata in 14 voci. Il volume non è solo descrittivo, ma anche interpretativo e propositivo. Esso si presenta al tempo stesso sintetico e profondo. Pertanto, costituisce uno strumento essenziale per la conoscenza del sottosistema della IeFP. Mi unisco all'Autore per sottolineare la necessità e urgenza di alcune istanze: anzitutto, si tratta di attuare un sistema omogeneo di costi standard: bisogna accogliere l'esigenza della verticalizzazione e darle attuazione piena; il percorso va quanto prima completato sul piano territoriale e riguardo al 4° e al 5° anno; soprattutto dovrebbe essere elaborata una strategia a livello nazionale che è tuttora assente.

G. Malizia



MALIZIA G. - M. TONINI, *L'organizzazione della scuola e del CFP alla prova della pandemia del Coronavirus*. Un'introduzione, Milano, FrancoAngeli, 2020, pp. 256

Di fronte alla crisi creata dalla pandemia ci si è chiesti più volte nelle scuole (e non solo) se fosse possibile superare l'emergenza con una buona organizzazione: la didattica a distanza può surrogare le lezioni in presenza, un sufficiente distanziamento può consentire anche le attività in presenza, una accurata sanificazione dei locali e delle suppellettili dovrebbe ridurre in misura consistente il rischio di contagio, e si potrebbe continuare con le tante raccomandazioni che quasi quotidianamente le autorità preposte hanno fatto circolare, con frequenti sovrapposizioni, interferenze e contraddizioni tra gli esperti di volta in volta chiamati ad esprimersi. Di fronte all'incertezza e alla paura ci

si è rifugiati nelle misure di prevenzione, cercando un bilanciamento sempre più avanzato tra la prioritaria difesa della salute e la salvaguardia di un servizio altrettanto primario come quello di istruzione e formazione.

In questo contesto emergenziale arriva il volume in esame, che - a giudicare dal titolo - potrebbe sembrare una sorta di *instant book* o di manuale di pronto intervento per la sopravvivenza delle scuole e dei centri di formazione professionale (CFP) in tempi di pandemia. In realtà, l'intento del volume è più ampio e sistematico, e il contesto emergenziale rappresenta soprattutto una sorta di *stress-test* per il funzionamento dei diversi modelli organizzativi presi sistematicamente in esame. Destinatari di questa riflessione sono soprattutto le scuole cattoliche e i CFP di ispirazione cristiana, ma la proposta rimane valida anche per le scuole statali ed anzi favorisce in queste il superamento di una persistente impostazione burocratica, frutto di una secolare amministrazione centralizzata. Come è bene fare in ogni campo, infatti, non si può affrontare l'emergenza in maniera improvvisata ma si deve avere un quadro teorico di riferimento abbastanza solido per non lasciarsi travolgere dagli eventi e dalle emozioni. La teoria dell'organizzazione ci viene in aiuto proprio in quanto riflessione razionale preliminare alla situazione da affrontare, e può essere questa l'occasione per passare in rassegna i modelli organizzativi più diffusi nel mondo dell'istruzione e della formazione: il modello formale ha i suoi punti di forza nella razionalità dell'impianto ma rischia di andare in crisi di fronte alla complessità della realtà attuale (in cui il Covid è un fattore di ulteriore destabilizzazione); il modello collegiale punta sulla professionalità dei soggetti ma deve scontare la lunghezza delle procedure; il modello politico lascia ampio spazio alla ricerca del consenso e alla negoziazione, col rischio di trasformarsi in un processo estenuante e inconcludente; il modello soggettivo punta sulla percezione che ognuno può avere dei problemi, ma deve guardarsi dall'exasperare l'individualismo; il modello ambiguo si confronta realisticamente con l'incertezza delle situazioni ma rischia di rimanerne prigioniero; il modello culturale esalta idee e valori ma può degenerare in ideologia e perdita di contatto con la realtà; il modello della qualità totale sembra essere il più convincente per la sua attenzione alla soddisfazione dell'utenza, che in ambito educativo diventa una concreta risposta alla centralità dell'alunno, facendo solo attenzione a non assecondare ogni richiesta, perché il compito di un'istituzione educativa è anche quello di orientare le domande.

Ognuno può divertirsi a scoprire quale dei modelli descritti è stato adottato nel corso della pandemia, ed è probabile che troverà qualche inevitabile sovrapposizione. Ma è bene andare oltre l'emergenza e approfittare della contingenza per guardare oltre e ripensare eventuali errori commessi - assolutamente in buona fede - nell'organizzazione della propria realtà educativa.

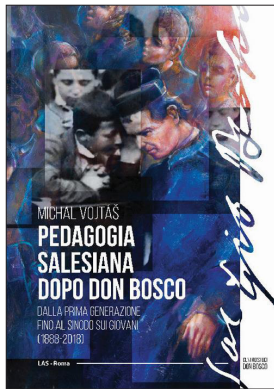
I sette modelli teorici vengono esaminati singolarmente nella loro efficacia, con la necessaria attenzione alla specificità dei due distinti contesti, scolastico e formativo, che gli autori desiderano

trattare congiuntamente ma senza confusioni. Nello specifico mondo della scuola è l'autonomia a risultare decisiva per tenere insieme una leadership autorevole e un reale radicamento nel territorio, l'efficacia nel raggiungimento degli obiettivi e la coltivazione delle relazioni umane che costituiscono il tessuto di una comunità educativa. Del mondo della formazione professionale viene esaltata la peculiarità strutturale e metodologica, mettendo in luce soprattutto la dimensione comunitaria, che costituisce una sorta di valore aggiunto della formazione offerta dai CFP di ispirazione cristiana in cui i modelli organizzativi sono stati messi alla prova.

A prima vista potrebbe sembrare che gli autori si limitino alla razionalizzazione dell'esistente, dato che le soluzioni variamente proposte e analizzate coincidono in vario modo con le strategie adottate dall'amministrazione scolastica e dalle istituzioni formative, ma il quadro può e deve essere letto esattamente al contrario: le scelte che guidano la *governance* del sistema scolastico-formativo sono il risultato di una riflessione teorica che parte da lontano e che in questo libro rivelano la loro fondazione teorica al lettore poco esperto di teorie dell'organizzazione e abituato a subire più che a guidare (o sostenere) la vita di una scuola/CFP. A prescindere dall'efficacia del modello adottato, però, una buona organizzazione non può fare a meno del fattore umano costituito dalle persone che operano all'interno di una struttura: non c'è una formula magica per far funzionare bene le scuole e i CFP se le persone non aderiscono con convinzione ai principi sottesi alle soluzioni organizzative. Ecco perché il modello della qualità totale, con la sua attenzione alle esigenze delle persone concrete che vivono all'interno della comunità educativa, risulta più efficace: proprio perché accetta la sfida dell'incertezza dovuta alla variabilità della componente umana.

Alla fine, i principi fondamentali e la proposta risolutiva si riassumono nella costituzione di una comunità educante e nella scelta convinta di dare centralità alla persona dell'alunno. A servizio di questa impostazione si deve mettere una leadership efficace, tanto in un contesto ordinario quanto in una situazione di emergenza come quella che stiamo vivendo. Il riferimento alla contingenza pandemica diventa una prova per misurare la capacità di "sopravvivenza" di una struttura educativa in un momento di particolare difficoltà: sono quindi puntualmente passate in rassegna le disposizioni generali che le autorità politiche e sanitarie hanno prodotto in questi mesi, ragionando sulla loro efficacia e rimanendo aperti alle prospettive ulteriori che si potranno presentare. Il principio guida rimane una solida teoria dell'organizzazione, che non può essere vissuta oggi come un burocratico e passivo rispetto delle regole (stabilite altrove) ma come una consapevole assunzione di responsabilità per interpretare e far interpretare ad ognuno il proprio ruolo per il bene di tutto il sistema.

S. Cikatelli



VOJTÁS M., *Pedagogia salesiana dopo Don Bosco*. Dalla prima generazione fino al Sinodo sui giovani (1888-2018), Roma, LAS, 2021, pp. 496.

La finalità principale del volume è enunciata dall'Autore in modo molto chiaro. Si intende studiare primariamente le formulazioni pedagogiche delle generazioni salesiane successive a Don Bosco e, a livello di metodo, si mira a superare la sterilità delle pure ricostruzioni documentaristiche. Già da ora posso affermare che egli è riuscito a realizzarla pienamente.

Una prova in questo senso viene fornita dall'articolazione in sei capitoli. Il primo è dedicato alle formulazioni pedagogiche della prima generazione salesiana che si colloca tra gli inizi del rettorato del Beato Michele Rua e la morte di Francesco Cerruti, il primo consigliere scolastico generale e che occupa gli anni tra il 1888 e il 1917. Segue

un capitolo che analizza la pedagogia pratico-osmotica capace di adattarsi alla società moderna e che inizia con i congressi sugli oratori e comprende i rettorati di Don Paolo Albera e del Beato Filippo Rinaldi (1902-31). Fedeltà disciplinata a Don Bosco in tempi di avversità è il titolo evocativo del capitolo terzo: la data di avvio del periodo coincide con la beatificazione di Don Bosco e tale fase include la Seconda guerra mondiale e il relativo primo dopoguerra, e risulta dominata dalla sistematizzazione pedagogica di Don Pietro Riccardone (1929-51). Il periodo successivo si focalizza ovviamente sull'evento del Concilio Vaticano II e sulle spinte innovative che vengono recepite nei Capitoli Generali del tempo (1952-78). Il quinto capitolo è dedicato ad approfondire due nuclei tematici prevalenti di sintesi pedagogica e consistenti nella progettazione e nell'animazione che trovano i loro punti di riferimento nei due rettori maggiori del tempo: Don Egidio Viganò e Don Juan Edmundo Vecchi (1978-98). Il periodo successivo è focalizzato sul tema della nuova evangelizzazione e dell'educazione per il terzo millennio e si colloca tra la sistematizzazione dei quadri di riferimento della pastorale giovanile e il Sinodo sui giovani (1998-2018). Molto importanti e significative sono le definizioni delle parole chiave su cui è impostato il volume. Pedagogia salesiana viene compresa correttamente come «una riflessione sistematica e critica sull'educazione ispirata allo stile e all'opera educativa di Giovanni Bosco» (p. 14). Inoltre, i termini sistematicità e criticità sono interpretati secondo un significato largo e inclusivo, comprendendo pure tematiche con differenti livelli di scientificità e di influsso sull'educazione. Non si può non consentire sulla strutturazione sapiente che l'Autore conferisce ai diversi capitoli. All'inizio sono presentate le note distintive di natura sociale, educativa e pedagogica della fase storica di riferimento a cui si aggiunge la descrizione del contesto ecclesiale e della risposta di adeguamento dell'educazione salesiana. In seconda battuta vengono descritti gli orientamenti pedagogici e di governo in ambito educativo che provengono dal centro della Congregazione e che mirano a garantire la fedeltà alla pedagogia del Fondatore. La disamina si sposta poi sugli approfondimenti. In modalità diacronica e sincronica, di alcuni pedagogisti salesiani particolarmente significativi sul piano dell'impatto sull'azione educativa della Congregazione. Un'ultima sezione costituisce una novità molto interessante nel senso che viene offerta un'antologia di testi e di materiali di ogni periodo, accessibili in parte nel volume stesso e in parte online. Ho già espresso nelle articolazioni principali di questa presentazione le mie valutazioni pienamente positive sul volume. Aggiungo che l'Autore è del tutto riuscito nel suo intento «soprattutto di studiare le idee pedagogiche pregnanti e tipiche nel contesto della loro nascita e nella loro evoluzione, non di valutare complessivamente gli autori, gli stili di governo o la Congregazione nel suo insieme» (p. 15).

Dal mio punto di vista il volume è particolarmente importante per dimostrare la vitalità e l'efficacia della pedagogia salesiana. Infatti, leggendo alcuni documenti della nostra Congregazione si ha talora l'impressione che ormai esista solo la pastorale giovanile salesiana; il libro, invece, fa toccare con mano la rilevanza sia del patrimonio della nostra tradizione che dell'offerta attuale di un complesso di orientamenti di grande potenzialità per l'educazione dei giovani.

G. Malizia

In allegato a questo numero (1/2022)

Appunti per Formatori

MANTEGAZZA R.

Articoli da amare

La Costituzione Italiana presentata ai ragazzi
la parte: Principi fondamentali

Scaricabile dal sito web
della Federazione CNOS-FAP
www.cnos-fap.it