



Centro Nazionale Opere Salesiane Formazione Aggiornamento Professionale  
ROMA via Appia Antica 78

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

# RASSEGNA CNOS

## STUDI e RICERCHE

Chávez Villanueva P. – Pellerrey M.  
Giuliani L. – Cicatelli S.

## PROGETTI e ESPERIENZE

Nicoli D.E. – Frontini S. – Brizio I.

## OSSERVATORIO sulle POLITICHE FORMATIVE

Salatin A. – Cerlini S. – Salerno G.M.  
Zagardo G. – Maroni R.A. –  
Scaccabarozzi S.

## CINEMA per PENSARE e far PENSARE

Agosti A.

## SCHEDARIO: Rapporti

Mion R. – Malizia G.

## INSERTO: FORMARSI NEL CAMBIAMENTO

Donati C. – Salerno G.M. – Nicoli D.E.

ISSN 1972-3113

Anno 37 - N. 2 Maggio-Agosto 2021 - Quadrimestrale  
Poste Italiane S.p.A. - Sped. in Abbon. Post. - D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/2004 n° 46) art. 1, comma 2, DCB Roma  
Aut. del Trib. di Roma n. 295/84 del 20-VII-1984  
Chi non desidera ricevere la Rivista Rassegna CNOS può scrivere a: [cnosfap.nazionale@cnos-fap.it](mailto:cnosfap.nazionale@cnos-fap.it)

RASSEGNA CNOS

# RASSEGNA CNOS

2/2021

MAGGIO-AGOSTO

## STUDI E RICERCHE

La scuola di fronte alle sfide attuali.  
Verso una scuola educatrice e creatrice di cultura

## INSERTO: FORMARSI NEL CAMBIAMENTO

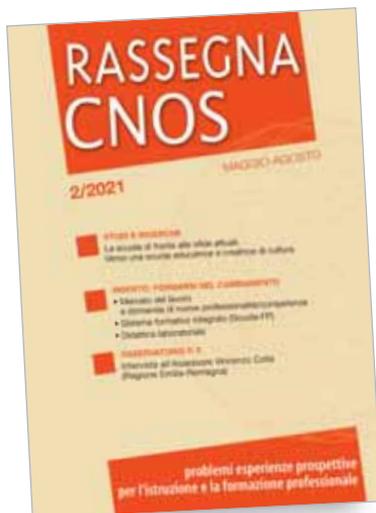
- Mercato del lavoro e domanda di nuove professionalità/competenze
- Sistema formativo integrato (Scuola-FP)
- Didattica laboratoriale

## OSSERVATORIO P. F.

Intervista all'Assessore Vincenzo Colla  
(Regione Emilia-Romagna)

problemi esperienze prospettive  
per l'istruzione e la formazione professionale

2  
2021



# 2

## MAGGIO-AGOSTO 2021

A cura della Sede Nazionale CNOS-FAP  
QUADRIMESTRALE

### Redazione e Amministrazione:

CNOS-FAP - Via Appia Antica, 78 - 00179 ROMA  
Tel. 06/5107751 - Fax 06/5137028  
e-mail [cnosfap.nazionale@cnos-fap.it](mailto:cnosfap.nazionale@cnos-fap.it) - sito [www.cnos-fap.it](http://www.cnos-fap.it)

**Comitato Scientifico:** Mario Becciu - Anna Rita Colasanti - Roberto Franchini  
Eugenio Gotti - Renato Mion - Dario Nicoli - Michele Pellerey  
Arduino Salatin - Giulio Maria Salerno - Mario Toso - Mario Tonini  
Vidmantas Tütlys - Giuliano Vettorato - Pascual Chávez Villanueva

**Comitato revisore:** Giulia Carfagnini - Tiziana Fasoli - Federica Formosa

**Condirezione:** Guglielmo Malizia - Fabrizio Bonalume - Fabrizio Tosti

**Collaboratori:** A. Agosti - F. Attard - G. Allulli - B. Bordignon - S. Cerlini - G. Chiosso  
S. Cicatelli - C. Ciferri - S. Chistolini - S. Colombo - E. Crispolti  
A. Dellagiulia - L. Dordit - F. Epifani - A. Farina - M. Frisanco - S. Frontini  
L. Giuliani - D. Grządziel - R. Mantegazza - M. Margottini - D.M. Marchioro - E. Ottone  
M.P. Piccini - L. Reghellin - D. Tapsoba - B. Torchia - O. Turrini - M. Vojitas - G. Zagardo

**Amministrazione:** Sabrina Di Palma

**Segreteria di redazione:** Federica Formosa

**Direttore Responsabile:** Mario Delpiano



Associato all'USPI - Unione Stampa Periodica Italiana

### Abbonamenti 2021\*

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

\* L'abbonamento comprende la lettura su carta e in formato e-pub sul sito [biblioteca.cnos-fap.it](http://biblioteca.cnos-fap.it).



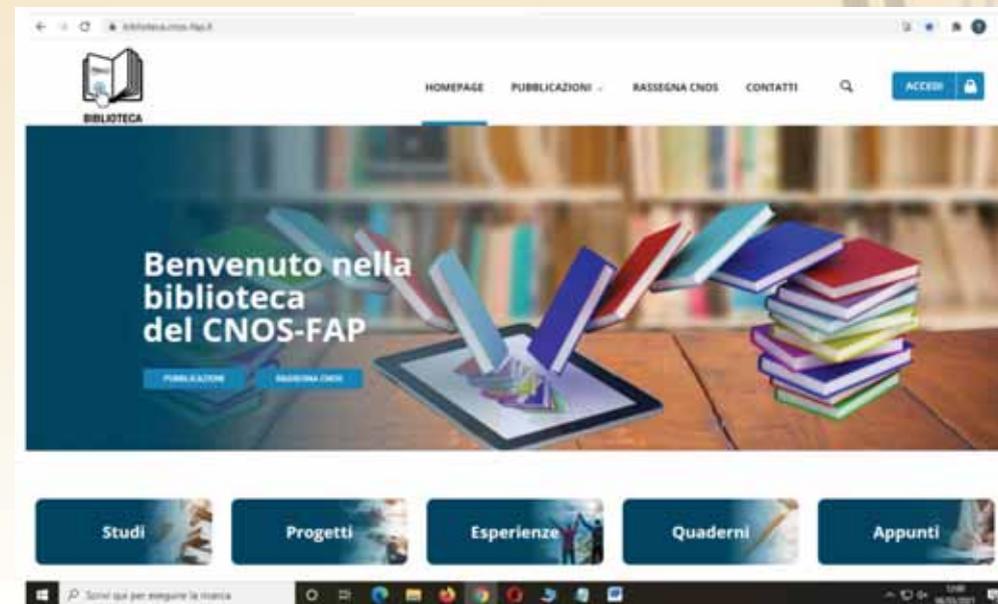
La Federazione è promossa dal Centro Nazionale Opere Salesiane - CNOS, ente con personalità giuridica civilmente riconosciuto con DPR n. 1016 del 20.09.1967 e DPR n. 294 del 02.05.1969 e Statuto proprio approvato con DPR n. 116 del 19.03.1979.

Coordina i Salesiani d'Italia impegnati a promuovere un servizio di pubblico interesse **negli ambiti dell'Orientamento, dei Servizi al Lavoro, della Formazione e dell'Aggiornamento Professionale** nello stile educativo di Don Bosco. Opera in 16 Regioni d'Italia, con oltre 60 Centri di Formazione Professionale o sedi operative.

Stampa: Tipolitografia Istituto Salesiano Pio XI - Via Umberto I, 11 - 00181 ROMA - giugno 2021

# Novità Editoriali

## <http://biblioteca.cnos-fap.it>



### BIBLIOTECA

- Leggi e scarica tutte le **pubblicazioni** del CNOS-FAP in formato ePub e pdf sfogliabile.
- Leggi e scarica tutti i numeri della rivista **Rassegna CNOS** in formato ePub e pdf sfogliabile (la lettura dell'ultimo numero di Rassegna CNOS è riservata agli abbonati)
- **PWA:** dal sito della biblioteca è possibile installare sui propri dispositivi (cellulare, tablet) la PWA

# RASSEGNA CNOS

PROBLEMI ESPERIENZE PROSPETTIVE  
PER L'ISTRUZIONE E LA FORMAZIONE  
PROFESSIONALE

Anno 37 - n. 2 Maggio-Agosto 2021

## Editoriale

5

## Studi e ricerche

CHÁVEZ VILLANUEVA P.,

**La scuola di fronte alle sfide attuali. Verso una scuola educatrice e creatrice di cultura**

*La scuola (di qualsiasi tipo) si trova oggi a far fronte a problemi strutturali e culturali specifici, che si vanno sommando senza soluzione da qualche tempo.* .....

33

PELLERÉY M.,

**Costruire comunità formative al lavoro anche online**

*Il contributo intende delineare alcune condizioni fondamentali per poter parlare ancora di comunità formativa anche nel caso di formazione al lavoro online.* .....

49

GIULIANI L.,

**Rendimento del sistema educativo italiano e disuguaglianza sociale**

*Oggi è del tutto evidente che il diritto allo studio non è sufficiente – da solo – a garantire le medesime opportunità fra i cittadini.* .....

59

CICATELLI S.,

**La scuola: una questione meridionale**

*Tra i problemi che affliggono il Sistema educativo di istruzione e formazione in Italia c'è sicuramente il divario territoriale, che penalizza le Regioni del Sud.* .....

79

## Progetti e esperienze

NICOLI D.E.,

**Curricolo fondativo dell'educazione al lavoro contro la frammentazione e l'accelerazione senz'anima, unificare e andare in profondità**

*La chiave di volta del progetto sul "Curricolo fondativo dell'educazione al lavoro" è l'unificazione: della figura del formatore, della comunità educativa, del curricolo fondativo.* .....

93

FRONTINI S., <b>Analisi degli Avvisi in materia di Politiche della Formazione Professionale e del Lavoro nell'anno del Covid-19</b> <i>Riflessione riguardante gli interventi regionali pubblicati dal 1° gennaio al 31 dicembre 2020 dalle Regioni e Province Autonome.</i>	107
--	-----

BRIZIO I., <b>Più formazione – più lavoro – più territorio. L'esperienza di AFP Dronero. Un modello di servizio sociale ai confini dell'Impero</b> <i>La missione religiosa ed etica che caratterizza AFP è quella del "servizio sociale" declinato in più ambiti, tutti riconducibili al valore unico ed irripetibile della persona.</i>	121
---	-----

## Osservatorio sulle politiche formative

SALATIN A., <b>Osservatorio delle esperienze con particolare attenzione alle Regioni: intervista all'Assessore Vincenzo Colla</b> <i>Intervistato al dott. Vincenzo Colla Assessore alla Regione Emilia-Romagna – Sviluppo economico e green economy, Lavoro, Formazione.</i>	133
---	-----

CERLINI S., <b>Il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza e la Missione 5 visti in controluce</b> <i>Davvero il PNRR da solo riuscirà a fare uscire l'Italia dal pantano in cui è finita negli ultimi vent'anni?</i>	139
--	-----

SALERNO G.M., <b>L'istruzione professionalizzante e il PNRR: una prima analisi</b> <i>Se anche l'istruzione professionalizzante deve riprendersi dall'indebolimento subito ed essere messa nelle condizioni di superare le presenti difficoltà per agire in modo sempre più efficace nell'immediato futuro, un'importante occasione potrebbe essere fornita dal "Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza" (PNRR).</i>	153
---	-----

ZAGARDO G., <b>leFP una risposta all'Europa</b> <i>In Italia l'IeFP si attesta a sostegno delle tre priorità presentate dalla Commissione europea nel 2020: coesione, inclusione, transizione digitale.</i>	167
---	-----

MARONI R.A., SCACCABAROZZI S., <b>La domanda di competenze green delle imprese. Indicazioni per l'Istruzione e la Formazione Professionale</b> <i>In questo articolo si focalizza l'attenzione sul fabbisogno di competenze green delle imprese nel breve e nel medio periodo, tenendo in considerazione le politiche nazionali ed europee mirate alla transizione verde.</i>	177
---	-----

## Cinema per pensare e far pensare

AGOSTI A., <b>Il sogno di Crumb (tit. originale Kruiemeltje)</b>	189
---	-----

## Schedario: Rapporti

MION R.,  
Dalla famiglia “nella società post-familiare” (2020) alla famiglia “nella pandemia” (2021) ..... 193

MALIZIA G.,  
*Schede sui principali rapporti*

- *Sistema Informativo Excelsior. Previsioni dei fabbisogni occupazionali e professionali a medio termine (2021-25). Scenari per l'orientamento e la programmazione della formazione* ..... 207
- *Il Mercato del lavoro al tempo del Covid-19. Presentazione del XXII Rapporto del CNEL* ..... 211

## Schedario: Libri

*Recensioni* ..... 219

## Allegato - Appunti per la Formazione Professionale

*In allegato a questo numero:*  
*Linee guida per docenti e formatori Settore Elettrico e Settore Energia II Anno* ..... 223

## Inserto: Formarsi nel cambiamento

- *Mercato del lavoro e nuove professioni* (DONATI C.) ..... III
- *Sistema formativo integrato (Scuola-FP)* (SALERNO G.M.) ..... VII
- *Didattica laboratoriale* (NICOLI D.E.) ..... XIII

---

Errata Corrigere: si precisa che nella quarta di copertina di Rassegna CNOS 1/2021 è stato riportato in maniera erronea il cognome del prof. Emmanuele Massagli, autore del contributo “Verso un contratto collettivo delle transizioni da formazione a lavoro (e viceversa)?” pubblicato sullo stesso numero della rivista (pp.179-186)



Come preannunciato nel primo numero di *Rassegna CNOS* del 2021, i curatori del presente Editoriale<sup>1</sup> rifletteranno sui principali avvenimenti di questo intenso periodo cercando di dare il proprio contributo accanto a quanti, ai vari livelli, propongono spunti di valutazione e proposte di miglioramento.

Almeno tre aspetti sono parsi importanti ai curatori.

Dal punto di vista educativo, l'evento più importante è sembrato quello proposto da Papa Francesco già nel lontano 2019 e rimandato a date successive a causa della pandemia, ma richiamato in più circostanze: la proposta del "patto educativo globale". Vista la sua rilevanza, l'Editoriale dedicherà una specifica riflessione a questo tema (punto A).

Dal punto di vista legislativo, invece, l'attenzione sarà rivolta ai molteplici provvedimenti legislativi che i governi, ai vari livelli, hanno adottato, misure che avranno riflessi positivi o problematici sul sistema educativo di Istruzione e Formazione nel suo complesso e sul (sotto)Sistema di Istruzione e Formazione in particolare.

Di questo secondo aspetto i curatori cercheranno di offrire ai lettori una prima informazione generale e tenteranno una provvisoria valutazione (punto B).

Da ultimo, il lettore troverà un aggiornamento della situazione relativa all'impatto del Coronavirus sul sistema educativo italiano (punto C).

## **A. Dalla Società Educante dell'Unesco al Patto Educativo Globale di Papa Francesco. Introduzione alla celebrazione di un evento mondiale**

Il 12 settembre 2019, Papa Francesco con un appassionato messaggio ha convocato in Vaticano una grande riunione per avviare un percorso di ricostruzione che dovrà portare a ristabilire il patto educativo globale<sup>2</sup>. Infatti, a causa dell'av-

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

<sup>2</sup> Cfr. CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *Patto Educativo Globale*. Instrumentum Laboris, Cinisello Balsamo, Edizioni San Paolo, 2020; ZANI A.V., *Presentazione*, in CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *o.c.*, pp. 5-8; CIFERRI C. (a cura di), *Chiamati a rilanciare il patto educativo globale*, Roma, LAS (in corso di pubblicazione); *Messaggio del Santo Padre Francesco per il lancio del Patto Educativo*. 12 settembre 2019 in CIFERRI C. (a cura di), *o.c.*; *Il patto educativo globale*, in *Rivista lasalliana*, 87 (2020), n. 2, pp. 137-245; *Alleanze educative in una società complessa*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione*, 57 (2019), n. 3, pp. 322-399.

*vento della società dello scarto, si è prodotta una rottura dell'alleanza che fino ad anni recenti consentiva una cooperazione costruttiva tra la famiglia, la scuola e le altre istituzioni rilevanti del territorio al fine di assicurare un'educazione adeguata dei giovani. La riunione, fissata per il 14 maggio del 2020 e successivamente spostata per effetto della diffusione della pandemia, è stata poi rinviata a data da definire, mentre il 15 ottobre del 2020 si è svolta in forma virtuale un'iniziativa di carattere intermedio, chiaro segno dell'intenzione del Pontefice di portare a termine il progetto da lui avviato.*

*Patto e alleanza sono due termini che rivelano l'approccio tipico di Papa Francesco. Il primo rinvia a un accordo tra due o più persone che decidono di agire insieme per una causa comune, conservando tuttavia la propria specificità e che vedono nell'altro un compagno di cammino e non un pericolo. La parola alleanza, intesa nel riferimento alla tradizione ebraico-cristiana che la usa per indicare il legame di amore tra Dio e il suo popolo e il superamento di tutti i muri e di tutte le divisioni nell'evento della Morte e Risurrezione di Cristo, ribadisce l'intendimento del Pontefice di non voler proporre progetti, ma piuttosto trovare persone disponibili a percorrere insieme un itinerario educativo che, valorizzando le capacità di ognuno, rispettando le diversità e riconoscendo l'insostituibilità del contributo di ciascuno, permettano di superare la situazione emergenziale che da alcuni decenni caratterizza i sistemi di istruzione e di formazione di tutti i Paesi.*

*L'evento è maturato nel tempo e trova un primo fondamento nel Concilio Vaticano II, in particolare nella dichiarazione "Gravissimum Educationis" secondo la quale l'educazione deve rispondere ai bisogni formativi dei giovani, prepararli ad essere attori della realizzazione del bene comune, aperti alla cooperazione con gli altri popoli e disposti ad impegnarsi per l'unità e la pace dell'umanità<sup>3</sup>. A sua volta Paolo VI ha sottolineato la necessità di una educazione integrale e inclusiva che comprenda sia tutte le dimensioni della persona, anche quelle spirituali e religiose, sia l'universo degli uomini e delle donne. Giovanni Paolo II ha spostato l'accento sulla cultura da trasmettere che non può essere di qualunque genere, ma deve aiutare le persone a raggiungere la piena maturità. Per Benedetto XVI l'emergenza educativa non ammette rinvii, ma deve essere affrontata con urgenza perché è una delle sfide più gravi che si pone alle società attuali.*

*Dell'evoluzione che si è compiuta nell'insegnamento di Papa Francesco si ritornerà in sede di primo bilancio dell'iniziativa. Quanto al collegamento con la*

<sup>3</sup> Cfr. ZANI A.V., *Papa Francesco e il Patto Educativo Globale*, in «Prima i Bambini», 45 (2020), n. 258, pp. 6-13.

*proposta della società educante, uno dei caposaldi della strategia dell'educazione permanente, che è una ipotesi del prof. Guglielmo Malizia, preferiamo parlarne in sede di valutazione quando avremo esposto in maniera sufficiente le finalità, i contenuti, le strategie e i risultati attesi dell'evento.*

## **1. L'“Instrumentum Laboris” per la preparazione del Patto Educativo Globale**

*Le comunità cristiane possono trovare in questo documento uno strumento adeguato ai fini della celebrazione dell'evento internazionale sul patto educativo globale in quanto esso offre una griglia di riflessione ben strutturata per prepararsi alla partecipazione attiva<sup>4</sup>. A questo scopo si articola in quattro sezioni – il progetto, il contesto, la visione e la missione – in base alle quali sarà organizzato anche il commento al testo.*

### **1.1. Il progetto**

*Questa parte del testo contiene gli orientamenti principali che qualificano la proposta di Papa Francesco<sup>5</sup>. Come si vedrà, si fa riferimento alle finalità, ai contenuti e alle strategie in generale, tutti aspetti che verranno precisati successivamente.*

*Prima di presentare queste linee essenziali, conviene ricordare quali sono secondo il documento in esame alcuni punti di riferimento riscontrabili nell'insegnamento del Pontefice: essi vanno identificati nell'esortazione apostolica “Evangeli Gaudium” e nelle encicliche “Laudato si” e “Fratelli tutti”; ad essi va aggiunta la raccomandazione di Papa Benedetto XVI di affrontare con urgenza e risolvere altrettanto rapidamente l'attuale emergenza educativa. A loro volta, le parole chiave comprendono termini come reciprocità, fraternità, solidarietà, misericordia, confronto e dialogo.*

*La finalità prima dell'iniziativa è di rilanciare l'impegno per e con le giovani generazioni, rinnovando la passione educativa. In particolare, ciò significa: educare persone mature in modo da sanare divisioni e conflitti; ristabilire rapporti di fraternità in comunità frantumate; combattere contro la tendenza a rinchiudersi*

<sup>4</sup> Cfr. CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *o.c.*; MATTEO A., *Guida alla lettura*, in CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *o.c.*, pp. 9-23; MANTOVANI M., *Il patto educativo globale. Un appuntamento con la storia*, in CIFERRI C. (a cura di), *o. c.*

<sup>5</sup> Cfr. RUFFINATTO P., *Global Compact on Education. Una rilettura del cammino*, in CIFERRI C. (a cura di), *o. c.*

*in sé stessi entro un orizzonte ristretto, a preoccuparsi unicamente della tutela dei propri diritti e dei propri privilegi, a emarginare, o peggio, eliminare la vita nascente e a disinteressarsi degli anziani.*

*In una società caratterizzata da un cambio d'epoca è necessario fare ricorso a strategie specifiche. Anzitutto si tratta di procedere all'organizzazione di un grande "villaggio dell'educazione" per la realizzazione di un progetto di lungo termine che metta al centro le persone affinché si qualificino per la loro creatività, responsabilità e disponibilità a servire la comunità. Inoltre, vanno coinvolte tutte le autorità rilevanti sul piano politico, economico, amministrativo, religioso ed educativo. Sono interventi che rispondono all'appello dei giovani a ritrovare lo spirito di servizio perché è con loro che bisogna muoversi con un passo comune. Lo strumento più valido per realizzare le strategie appena richiamate consiste nella conclusione di un patto educativo globale che non può ridursi a una specie di regolamento, né alla riproposizione degli orientamenti di una istruzione astratta e intellettualistica, ma che deve adottare una impostazione: «[...] più aperta ed inclusiva, capace di ascolto paziente, dialogo costruttivo e muta comprensione»<sup>6</sup>.*

*Dal punto di vista del contenuto è soprattutto la categoria della fraternità ad entrare in gioco. Essa comporta il contrasto a tutte le manifestazioni della cultura attuale che impediscono la sua realizzazione come l'emarginazione di chi è ridotto a scarto e l'atteggiamento dell'indifferenza. Infatti, è venuta meno la consapevolezza di un'origine e di un'appartenenza comune così come di un futuro condiviso da tutti. Pertanto, bisogna recuperare il senso profondo del vivere insieme. E le grandi potenzialità della fraternità in questo contrasto fanno di essa un fondamentale dato antropologico sul quale inserire le principali e positive grammatiche della relazione.*

## 1.2. Il contesto

*Questa parte del documento è dedicata a precisare i motivi dell'importanza e dell'urgenza del patto educativo globale. Il primo consiste nella rottura della solidarietà tra le generazioni, tema trattato a fondo nel Sinodo dei Giovani<sup>7</sup>. Dietro questa situazione si nasconde l'ideologia di chi non tiene in alcuna considerazione né il passato né l'esperienza degli anziani e sollecita a concentrare il proprio impegno solo nel futuro, in quello cioè che viene offerto da chi condivide tale posi-*

<sup>6</sup> Messaggio del Santo Padre Francesco per il lancio del Patto Educativo, o. c.

<sup>7</sup> Cfr. PAPA FRANCESCO, *Christus vivit*. Esortazione apostolica postsinodale ai giovani e a tutto il Popolo di Dio, Torino, Elledici, 2019; MALIZIA G., *Il Sinodo dei Giovani e il Sistema di Istruzione e di Formazione. Sfide e prospettive*, in *Rassegna CNOS*, 35 (2019), n. 2, pp. 79-100.

zione. In pratica si tratta di un modo subdolo per conquistare il consenso delle persone. Tuttavia, solo se si coltiva una memoria collettiva è possibile predisporre dei quadri di riferimento che permettano di costruire delle basi solide in vista della evoluzione verso una società nuova.

Alla rottura della solidarietà intergenerazionale si accompagna la diffusione di comportamenti di chiusura, di isolamento, di una specie di ossessione focalizzata sulla sovranità dell'uomo, di vera e propria adorazione del proprio io o "egolatria". Tale situazione può essere superata mediante l'adozione di un sistema di istruzione e di formazione che educi alla solidarietà, restituendo così alla fraternità la sua collocazione centrale e adottando come parola d'ordine i termini "insieme" e "noi".

Un'altra ragione fondamentale va ricercata nel contrasto alla penetrazione massiccia della cultura delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione (Tic) non solo tra i giovani, ma pure in tutta la società<sup>8</sup>. Anche se non si intendono negare le grandi potenzialità delle Tic per l'edificazione del futuro, non di meno sarà necessario offrire una educazione che prepari i giovani al loro uso critico e a dominare la complessità che esse creano nel mondo fino ad umanizzarla. Gli stimoli veloci, continui e diversificati che producono le Tic e l'attrazione che esercitano sull'attenzione soprattutto dei giovani polarizzandoli per ore e ore ogni giorno impediscono alle persone di dedicare tempo sufficiente alla riflessione e contribuiscono a sviluppare una razionalità tecnologica ed efficientista e non quella sapienziale che cerca di cogliere il significato profondo della vita. Nonostante il moltiplicarsi di interazioni seducenti, l'impatto su bambini e ragazzi tende a provocare povertà interiore o, peggio, disgregazione psicologica.

La difficoltà di elaborare un'immagine unitaria di sé è frutto anche della cultura dello scarto. Questa colpisce principalmente anziani e giovani. Della perdita della memoria e della saggezza per effetto della emarginazione dei primi, perché non più produttivi, si è già parlato prima. Lo scarto dei secondi, perché non sono ancora produttivi, genera povertà di speranza, di visione e di futuro. Si tratta di un impatto molto negativo che, tra l'altro, provoca sofferenza nelle nuove generazioni e che, perciò, va contrastato formando persone capaci di contrapporre resilienza e di ristabilire i collegamenti interrotti con le prospettive di futuro, ma anche con la memoria del passato.

<sup>8</sup> Cfr. PASQUALETTI F., *Tempi educativi e tempi tecnologici nell'uso dei media*, in CIFERRI C. (a cura di), o. c.; GRZADZIEL D., *Nuove tecnologie digitali a servizio del patto educativo*, in CIFERRI C. (a cura di), o. c.

*Un ulteriore motivo della importanza e della urgenza di ricostituire l'alleanza educativa tra famiglia, scuola e le altre istituzioni rilevanti della società è rappresentato dalla necessità di educare le domande e le aspettative dei giovani. Ciò implica aiutarli ad ascoltare e ad ascoltarsi, ad aprirsi all'interiorità fino a cogliere il senso del religioso in modo da condurli a sviluppare un'immagine unitaria di sé stessi<sup>9</sup>.*

*La crisi ambientale che stiamo vivendo è strettamente legata alla crisi sociale da cui siamo colpiti. Pertanto, la cura della seconda attraverso gli interventi educativi è destinata anche a rifluire positivamente sulla soluzione della prima. In ogni caso l'impatto tra le due non è unidirezionale, ma reciproco. Esiste, infatti, una stretta interdipendenza tra persona e natura per cui il degrado dell'una e quello dell'altra si condizionano a vicenda e gli interventi per contrastare ambedue sono tra loro interrelati. La mancanza di cura dell'interiorità incide sull'esteriorità e il rapporto è reciproco: si tratta di due facce della stessa realtà. Questo legame forte rinvia a un'educazione ecologica integrale che affronti insieme e risolva sia la sfida ambientale che la più profonda sfida relazionale.*

### 1.3. La visione

*L' "Instrumentum Laboris" descrive in questa parte le linee d'azione che si devono seguire nella preparazione del patto educativo globale. Si inizia con l'unità nella diversità che implica il ricorso a un nuovo modo di pensare<sup>10</sup>. In particolare, si tratta di prendere le mosse dall'unità per poi articolarla sulla base delle differenze perché queste possano arricchirla. Le diversità devono essere considerate come un contributo positivo che si traduce in un beneficio per l'identità e non vanno pensate come un ostacolo alla propria autorealizzazione.*

*Questo nuovo modo di pensare è una dimensione che va particolarmente curata sul piano educativo perché le guerre, i conflitti e le violenze trovano la loro radice nella incapacità di trattare con gli altri e di aprirsi a loro. Al riguardo presenta una particolare rilevanza il dialogo tra le religioni: la pace nel mondo trova in esso una condizione necessaria per la sua realizzazione e i cristiani sono chiamati a dare una testimonianza convincente in questo ambito insieme alle altre comunità religiose. Lo stesso metodo del dialogo che ci insegna ad accettare i*

<sup>9</sup> Cfr. MATTEO A., *Il nuovo bambino immaginario*. Perché si è rotto il patto educativo tra genitori e figli, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2020; SCARPA M., *Alleanze pastorali a servizio dei giovani. Educare alla trascendenza con linguaggi della testa, del cuore e delle mani*, in CIFERRI C. (a cura di), o. c.; ZANOTTI M., *Accompagnamento vocazionale focus di ogni patto educativo*, in *ibidem*.

<sup>10</sup> Cfr. FRENI C., *Unità nella differenza*. La relazione come modo di pensare il patto educativo globale, in CIFERRI C. (a cura di), o. c.

*modi diversi di pensare, di esprimersi e di operare degli altri risulta necessario per assicurare la pace sociale e la giustizia.*

*La focalizzazione sulle relazioni tra quanti sono presenti in un contesto educativo si fonda sulla centralità delle persone che, va sottolineato, è anzitutto relazione<sup>11</sup>. Una conferma in questo senso viene dal processo di insegnamento apprendimento. Infatti, il successo di quest'ultimo dipende in primo luogo dal rapporto che si instaura tra docente e allievo e che non può essere unidirezionale, ma deve assumere le caratteristiche di uno scambio, di un dialogo.*

*Un'altra linea di azione e cioè che "il mondo può cambiare" sta a significare che nell'educazione bisogna evitare comportamenti fatalisti e realizzare con le proprie forze l'appello dei giovani che domandano pace, giustizia, indignazione, fratellanza e salvaguardia del creato. Si tratta, infatti, di realizzare la "rivoluzione della tenerezza"<sup>12</sup>.*

#### 1.4. La missione

*La sezione fa riferimento all'attuazione con urgenza del "villaggio dell'educazione" che si deve qualificare per la presenza di una rete di rapporti umani aperti. Ciò richiede un triplice impegno da parte di tutte le istanze coinvolte a: collocare la persona al centro degli interventi educativi; investire le potenzialità migliori delle comunità nelle attività formative; preparare cittadini disponibili a servire la società civile con responsabilità e creatività.*

*Questi impegni indicano le direzioni della missione. L'educazione va intesa non solo come preparazione delle future generazioni, ma anche come un processo di cambiamento della società. I processi educativi formali e non formali devono tener conto delle strette interrelazioni che ci sono tra le diverse realtà del mondo e, quindi, devono mirare al rinnovamento non solo della pedagogia e della didattica, ma anche della concezione della economia, della politica, dello sviluppo e del progresso. In particolare, il patto educativo globale deve contribuire a diffondere uno stile di vita che rifiuti la cultura dello scarto.*

*In altre parole, l'educazione deve formare a una cittadinanza ecologica che significa creare una società più accogliente e più rispettosa del creato e in questo senso non si limita ad aiutare la maturazione dei giovani, ma svolge anche un servizio al rinnovamento della società. Ciò richiede di ricostruire la trama del tessuto dei rapporti di collaborazione fra le diverse istituzioni sociali quali la fami-*

<sup>11</sup> Cfr. LLANOS M.O., *L'apertura all'altro come fondamento del patto educativo in università*, in CIFERRI C. (a cura di), o. c.; CIFERRI C., *La relazione educativa protagonista dell'educazione*, in *ibidem*.

<sup>12</sup> Cfr. RUTA G., *Umorismo e gentilezza. Attenzioni educative nell'ottica della speranza*, in CIFERRI C., o. c.

glia, la scuola, le comunità religiose, le associazioni e la società civile che, coinvolgendosi di nuovo in un'alleanza reciproca, ripariano la rottura dei legami di integrazione e di comunione che si è prodotta negli ultimi decenni.

Una seconda direzione della missione può essere espressa nella frase breve, ma incisiva che «il domani chiede il meglio dell'oggi»<sup>13</sup>. Se ci si fa riferimento alle società attuali, nella grande maggioranza dei casi le persone più creative e propositive operano nei sistemi produttivi o nel mercato; inoltre, il diffuso consumismo richiede a monte l'assenza o quasi di cittadini dotati di spirito critico e aperti all'altro. Questo andamento va contrastato a motivo delle conseguenze gravemente dannose sul vivere civile ed è necessario che ogni comunità metta a disposizione delle istituzioni scolastiche e formative le sue forze migliori.

La finalità più importante che l'educazione può raggiungere è quella di preparare le nuove generazioni al servizio dello sviluppo sociale. Anche in questo caso una frase molto significativa che, cioè, «il vero servizio all'educazione è l'educazione al servizio»<sup>14</sup> esprime con molta efficacia il concetto appena richiamato. Il servizio deve diventare la strategia fondamentale per insegnare conoscenze e competenze e non può limitarsi ad essere un'attività educativa tra le altre.

## 1.5. Il Patto Educativo in sette linee guida

Come si è accennato all'inizio, il 15 ottobre 2020 il Santo Padre nell'aprire l'evento telematico intermedio, che si è tenuto sul "Global Compact on Education", ha articolato in sette punti le indicazioni operative per la realizzazione del patto<sup>15</sup>. Prima di enunciarle, egli ha ricordato il motivo del rinvio della celebrazione dell'iniziativa, e cioè lo scoppio della pandemia. Si è trattato di una crisi senza precedenti che ha colpito non solo il sistema sanitario, ma anche quello sociale, economico ed educativo. Riguardo a quest'ultimo, sebbene si sia tentato di dare rapidamente una risposta, ricorrendo in particolare alle piattaforme informatiche, tuttavia, si prevede che intorno a 10 milioni di bambini potrebbero dover abbandonare la scuola, accrescendo il divario preoccupante già riscontrabile di più di 250 milioni di bambini in età scolare che rimangono esclusi dalla scuola; a ciò vanno aggiunti gli effetti delle disuguaglianze di opportunità provocate dal Covid-19 per cui molti bambini e adolescenti, con particolare riguardo a quelli apparte-

<sup>13</sup> CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, o.c., p. 70.

<sup>14</sup> CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, o.c., p. 71. Cfr. sulla relativa tematica anche SMERILLI A., *Educarsi al servizio per una cittadinanza ecologica*, in CIFERRI C. (a cura di), o. c.

<sup>15</sup> Cfr. Videomessaggio del Santo Padre in occasione dell'incontro promosso e organizzato dalla Congregazione per l'Educazione Cattolica: "Global Compact on Education, Together To Look Beyond", in CIFERRI C. (a cura di), o. c.; LENZI E., *Patto educativo in sette punti. Il Papa: è un impegno globale*, in «Avvenire», (16 ottobre 2020), p. 5.

menti ai ceti sociali marginali, hanno subito dei ritardi nel processo di maturazione pedagogica. In breve si è trattato di una vera catastrofe educativa che rende ancora più urgente il patto educativo globale, l'impegno cioè per una rinnovata stagione dello sviluppo dei sistemi di istruzione e di formazione che coinvolga tutti settori rilevanti della società.

Il Papa riafferma la sua fiducia nel potere trasformante dell'educazione e riconosce che essa costituisce una delle strategie più valide per umanizzare le nostre società. Certamente, non ogni sistema di istruzione e di formazione realizza tale ideale in pienezza, ma solo quelli che non si appiattiscono sull'utilità, sul risultato, sulla funzionalità e sulla burocrazia, limitandosi a offrire istruzione, ma che, invece, sono espressione di amore, speranza e responsabilità, che mirano a educare alla solidarietà, come antidoto alla cultura individualistica imperante, che offrono un percorso integrale per aiutare i giovani a superare quelle condizioni di solitudine e di sfiducia verso il futuro in cui vivono e che provocano in loro atteggiamenti di depressione, di dipendenza, di aggressività.

Per raggiungere questi obiettivi, il Pontefice offre sette linee guida. Si parte dal «mettere al centro di ogni processo educativo formale informale la persona, il suo valore, la sua dignità». La seconda linea guida, connettendosi alla prima, afferma la necessità di «ascoltare la voce dei bambini, dei ragazzi e dei giovani a cui trasmettiamo valori e conoscenze, per costruire insieme un futuro di giustizia e di pace, una vita degna di ogni persona». Tenuto conto della disparità di cui soffrono le donne nei sistemi educativi e che, pertanto, rischiano di costituire la grande maggioranza degli oltre dieci milioni esclusi dalle scuole per effetto della pandemia, si capiscono le ragioni del terzo punto che recita: «favorire la partecipazione delle bambine e delle ragazze nell'istruzione». Sono problemi che la scuola non può affrontare da sola, ma si deve riconoscere «nella famiglia il primo e indispensabile soggetto educatore». Il contrasto alla cultura dello scarto esige di «educare ed educarci all'accoglienza, aprendoci ai più vulnerabili ed emarginati». Per umanizzare le nostre società, bisogna impegnarsi «a studiare per trovare altri modi di intendere l'economia, di intendere la politica, di intendere la crescita e il progresso, perché siano davvero al servizio dell'uomo e dell'intera famiglia umana nella prospettiva di un'ecologia integrale». La settima linea guida sottolinea la necessità di una educazione ecologica integrale e appella «a custodire e coltivare la nostra casa comune, proteggendola dallo sfruttamento delle risorse, adottando stili di vita più sobri e puntando al completo utilizzo di energie rinnovabili e rispettose dell'ambiente umano e naturale secondo i principi di sussidiarietà e solidarietà e dell'economia circolare»<sup>16</sup>.

<sup>16</sup> Cfr. Videomessaggio del Santo Padre in occasione dell'incontro promosso e organizzato dalla Congregazione per l'Educazione Cattolica..., o. c.; LENZI E., o. c.

## 2. Un primo bilancio dell'iniziativa

*Un primo aspetto positivo può essere identificato nella concezione della società come un grande villaggio dell'educazione<sup>17</sup>. Scopo di quest'ultimo è quello di garantire una rispondenza piena della casa comune al piano di Dio e alle esigenze di tutti gli uomini e di tutte le donne. Il patto educativo globale è lo strumento più adeguato per avviare questo percorso con il contributo di tutti e di ciascuno. In particolare, andranno coinvolti i leader politici, le istituzioni educative e umanitarie, i rappresentanti del mondo economico, sociale, culturale e religioso, tutte le persone, ognuna con un suo compito e nel suo ambito perché il villaggio dell'educazione ha carattere inclusivo.*

*Questa tematica si collega a uno dei capisaldi del modello dell'educazione permanente dell'Unesco, quello cioè della società educante o della "cité éducative"<sup>18</sup>. Esso significa che l'educazione è una responsabilità della società intera, comunità e singoli, che è chiamata a gestire democraticamente le iniziative formative e si contrappone a uno dei principi della concezione scuola-centrica, che è stata l'impostazione dominante fino agli anni '60, principio che, basandosi sulla dicotomia tra il periodo dell'apprendimento delle conoscenze e il periodo della loro applicazione, fra il momento dello studio e il momento del lavoro, concepiva la scuola come un corpo separato rispetto al contesto socio-culturale per cui il sistema educativo, essendo privato di ogni rapporto reale con le componenti extrascolastiche, era divenuto una mega-organizzazione ingovernabile. Al contrario, l'approccio della società educante consente di ovviare ai pericoli di sclerosi delle istituzioni formative e al rischio dell'indottrinamento attraverso la partecipazione della comunità locale alla gestione dell'educazione. Sul piano micro tale caposaldo si traduce nella concezione della scuola della comunità secondo la quale ciascuna comunità educativa diviene lo strumento per eccellenza della gestione del sistema di istruzione e di formazione e della costruzione del tessuto educativo locale. Per realizzare questo scopo, ciascuna istituzione scolastica e formativa dovrà essere dotata di autonomia ed elaborare il suo progetto educativo e ciò comporta la costituzione e il funzionamento di una sede intermedia di aggregazione sociale in cui le libertà dei diversi attori si incontrano per gestire insieme corresponsabilmente la risposta ai bisogni educativi.*

<sup>17</sup> Cfr. DIACO E., *Il patto educativo globale. Una nuova alleanza tra società e famiglie*, in «Docte», (2020), n. 19, pp. 4-8.

<sup>18</sup> Cfr. MALIZIA G., *Politiche educative di istruzione e di formazione. Tra descolarizzazione e riscolarizzazione. La dimensione internazionale*, Milano, FrancoAngeli, 2020, pp. 44-53.

*Un'altra caratteristica apprezzabile di questa iniziativa del Pontefice è che l'evento del patto educativo globale non è una proposta improvvisata, ma il suo insegnamento evidenzia al riguardo una maturazione in corso da lungo tempo<sup>19</sup>. In *Amoris Laetitia* Papa Francesco aveva già denunciato la rottura del patto educativo tra la società e la famiglia e in altri interventi aveva attirato l'attenzione sul venir meno dei rinforzi reciproci tra genitori e docenti e più in generale dell'indebolimento dell'impegno per una cooperazione costruttiva tra famiglia e scuola in vista dell'offerta di una istruzione e di una formazione efficaci<sup>20</sup>. Non si tratta però di essere nostalgici del passato, né di colpevolizzarsi a vicenda, ma di rinnovare l'alleanza educativa e puntare ad una maggiore solidarietà, mettendosi gli uni nei panni degli altri.*

*Va ricordato, inoltre, che secondo il Pontefice le trasformazioni con ritmi accelerati a cui stiamo assistendo non segnalano semplicemente l'avvio di un'epoca di cambiamento, ma evidenziano che viviamo un mutamento d'epoca<sup>21</sup>. Pertanto, come ogni cambiamento culturale, un mutamento di tale entità richiede di essere sostenuto dalla riforma dei sistemi educativi per renderli capaci di supportare trasformazioni così radicali. Inoltre, per la conclusione del patto educativo globale non bastano gli apporti delle scuole e delle famiglie, ma tutti devono fare la loro parte. Ciò richiede a monte la maturazione in ciascuno di un senso di appartenenza reciproca e di fraternità. È anche necessario che vengano adottate impostazioni educative capaci di fornire nuovi modelli dell'essere umano, della vita e della società. Come si è già richiamato sopra, già in "Christus vivit" il Papa affermava la necessità di superare la rottura della solidarietà intergenerazionale in modo che si stabilisca "una combinazione meravigliosa" tra i sogni degli anziani e le visioni dei giovani<sup>22</sup>.*

*L'Instrumentum Laboris identifica con precisione le gravi sfide che le società attuali devono affrontare. Si è appena parlato della frattura in base all'età. Un'altra sfida che ritorna in più punti del documento è quella della crisi ambientale, illustrata ampiamente nella enciclica "Laudato si'" e che qui ritorna come l'altra*

<sup>19</sup> Cfr. ZANI A.V. (a cura di), Papa Francesco. *Il patto educativo globale*. Una passione per l'educazione, Brescia, Scholé, 2020.

<sup>20</sup> Cfr. PAPA FRANCESCO, *Amoris Laetitia*. Esortazione apostolica sull'amore nella famiglia, Città del Vaticano/Cinisello Balsamo, Libreria Editrice Vaticana, 2016, n. 84; DIACO E., o. c.

<sup>21</sup> Cfr. PAPA FRANCESCO, *Discorso al 5° Convegno Ecclesiale Nazionale*. Firenze 9-13 novembre 2015, in <http://www.firenze2015.it/> (26.03.2021); DIACO E., o. c.

<sup>22</sup> PAPA FRANCESCO, *Christus vivit*, o. c., n. 192 ; cfr. anche DIACO E., o. c.

faccia della crisi, quella cioè relazionale, per entrambe le quali è richiesta un'educazione ecologica integrale<sup>23</sup>.

Particolarmente valida è la descrizione delle problematiche poste dalla disgregazione psicologica attribuibile al divario tra tempi di apprendimento e tempi di internet, divario che incide negativamente sulla memoria, sulla introspezione e sulla creatività. L'accelerazione tecnologica che costringe a fare molte cose in tempi brevi, lascia in eredità un senso di inefficacia, di inutilità e di isolamento perché non è vero che i cosiddetti nativi digitali siano in generale capaci di agire con naturalezza all'interno di una massa di stimoli e di informazioni contrastanti. A ciò si aggiunge il problema non meno grave sia della diffusione con scopi manipolatori delle "fake news" sia della falsa neutralità degli algoritmi che tendono a dominare lo svolgimento della vita quotidiana. L'unica difesa possibile consiste nella formazione di persone capaci di senso critico e, più specificamente, in grado di saper discernere i segni dei tempi.

Non si può non essere d'accordo con il Pontefice secondo cui per costruire il villaggio internazionale dell'educazione è essenziale preparare persone che si pongano al servizio di tutta la comunità e per le quali: «educare a servire, educare è servire»<sup>24</sup>. A tale fine vanno sviluppate tutte le dimensioni della persona (ragione, sentimento, corpo, spirito) e tutte le forme di attività che è in grado di realizzare, sia intellettuali che scientifiche, artistiche, religiose, politiche, imprenditoriali e solidali. In tale processo, gli educatori e, in particolare, gli insegnanti svolgono il ruolo centrale di "artigiani" delle future generazioni in quanto fanno maturare, mediante l'esercizio delle loro conoscenze e competenze, con pazienza e dedizione, persone nuove, capaci di costruire con spirito di servizio società veramente fraterne e di farlo insieme sulla base di alleanze educative, stabilite in tutto il mondo.

Sul piano meno positivo, ci limitiamo a esprimere due timori. Il primo è che l'evento possa trovare un riscontro insufficiente negli ambienti direttamente interessati o che di fatto esso sia limitato al mondo cattolico. È vero che la direttrice generale dell'Unesco ha risposto al videomessaggio del Papa, dichiarando che la sua Organizzazione condivide gli obiettivi e i valori del patto educativo globale; tuttavia, se si fa riferimento al programma "Education 2030" dell'Unesco si possono notare alcune differenze importanti rispetto al patto educativo globale come il verticismo e lo statalismo. Inoltre, non bisogna dimenticare che Organizzazioni intergovernative determinanti che si occupano dell'educazione quali l'OCSE e la UE condividono la visione dell'educazione propria dell'ideologia neo-liberale<sup>25</sup>. In ogni

<sup>23</sup> Cfr. PAPA FRANCESCO, *Laudato si'*. Enciclica sulla cura della casa comune, Città del Vaticano/Cinisello Balsamo, Libreria Editrice Vaticana, 2015, n. 215; DIACO E., o. c.

<sup>24</sup> CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, o. c., p. 72.

caso, dal punto di vista evangelico non si può negare che anche un piccolo seme di senape può trasformarsi in un grande albero. Ci si augura, infine, che l'istruzione tecnica e la Formazione Professionale trovino spazio adeguato nell'evento: il riferimento della concezione di educazione che ha Papa Francesco a "testa, cuore e mani" giustificherebbe una risposta positiva, anche se il mondo della scuola cattolica, tutto focalizzato sull'istruzione umanistico-scientifica, potrebbe pure far emergere qualche perplessità<sup>26</sup>.

Terminiamo con un riferimento salesiano. Non è mancato tra gli studiosi di Don Bosco chi ha sottolineato che il termine *alleanza* è particolarmente significativo per indicare la missione del Santo tra i giovani come anche quella degli eredi del suo carisma. Infatti, egli: «[...] ha scelto ed accolto il mondo dei bambini e dei giovani abbandonati, senza lavoro né formazione permettendo loro di sperimentare in modo tangibile la paternità di Dio e ha fornito loro strumenti per raccontare la loro vita e la loro storia alla luce di un amore incondizionato. Stringendo un'alleanza formativa con i giovani, li ha considerati non come semplici destinatari di una strategia progettata in anticipo, ma vivi protagonisti dell'oratorio da realizzare»<sup>27</sup>.

## **B. I principali provvedimenti attinenti il sistema educativo di Istruzione e Formazione nel suo complesso e una prima valutazione**

Esordisce con un interrogativo l'Editoriale di «La Civiltà Cattolica» nell'ultimo numero pubblicato (numero 4102): "Cambierà passo il mondo dell'Istruzione?".

Si preannunciano una serie di interventi sulla scuola che guardano a una riforma di sistema. [...]. I tasselli sono stati individuati: dall'interesse per le forme di reclutamento e formazione di insegnanti, dipendenti amministrativi e dirigenti scolastici al potenziamento dei servizi per l'infanzia; dalla ristrutturazione dell'edilizia scolastica al rinforzo delle connessioni e della infrastruttura tecnologica; dalla promozione di modelli innovativi di didattica allo sviluppo della formazione professionale terziaria.

<sup>25</sup> Cfr. LENZI E., o. c.; MALIZIA G., o. c., pp. 73-86.

<sup>26</sup> Su tale problematica cfr. MALIZIA G., o. c., pp. 141-154; LENZUK C., *Alliances for technical and vocational training*, in CIFERRI C. (a cura di), o. c.

<sup>27</sup> RUFFINATTO P., o. c.

Se gli intenti saranno realizzati, la configurazione della scuola sarà completamente diversa da quella che conosciamo”.

*Mutuando la domanda e allargando lo sguardo al contesto non solo scolastico ma anche formativo, siamo spinti anche noi a farci una domanda simile: cambierà il sistema educativo di Istruzione e Formazione nel suo complesso, visti i molteplici provvedimenti che le istituzioni, ai vari livelli di governo, stanno adottando in questo periodo?*

## **1. Illustrazione dei principali provvedimenti**

*Per rispondere a questa domanda ci pare utile, innanzitutto, richiamare i principali provvedimenti che sono stati adottati e/o che si stanno adottando e che avranno riflessi particolari sul sistema educativo di Istruzione e Formazione nel suo complesso e su quello che più interessa gli Enti, il sotto(Sistema) di Istruzione e Formazione Professionale. Saranno analizzati i provvedimenti adottati anche alla luce della collocazione giuridica della IeFP per verificarne la coerenza o non coerenza.*

### **1.1. I principali provvedimenti adottati dal Governo Draghi**

*Sono molto importanti quelli adottati dal Governo Draghi in carica dal 13 febbraio 2021. Ci limitiamo ad elencarne tre.*

*Innanzitutto facciamo riferimento alle Dichiarazioni programmatiche del Presidente Draghi (17 febbraio 2021). Tra le “priorità” il Presidente richiama la “scuola” per la quale annuncia non solo la necessità di un recupero della normalità in sicurezza ma anche la necessità di riformarla in aspetti quali il potenziamento delle competenze soprattutto scientifiche e nei livelli alti della formazione (ITS).*

*Il Governo può vantare – ed è il secondo provvedimento – di aver rispettato la data dell’invio a Bruxelles del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (30 aprile 2021). Il Piano non è scolpito su pietra, si afferma da più parti; sia in questa fase che dopo l’approvazione definitiva può essere modificato. Il Governo «se necessario può rivedere il piano», così Chiellino G. in Il Sole 24 ore del 12 maggio 2021.*

*Questa sottolineatura ci permette di affermare che i primi contributi di Cerlini e di Salerno che proponiamo in questo numero sulle missioni 4 (Istruzione e ricerca) e 5 (Inclusione e coesione) sono “una prima lettura”, “una prima valutazione”, indispensabili comunque agli Enti di Formazione Professionale per continuare il dialogo con le istituzioni per suggerire miglioramenti e colmare eventuali lacune.*

Citiamo il Decreto Legge 25 maggio 2021, n. 73, da ultimo, per due articoli: 48 (Piano nazionale per le scuole dei mestieri) e 58 (Misure urgenti per la scuola).

L'articolo 48 contiene la formulazione di una proposta che è nuova per il panorama formativo italiano (L'istituzione di scuole dei mestieri da parte delle Regioni e delle Province Autonome), la finalità (Favorire una maggiore integrazione tra il sistema delle Politiche Attive del Lavoro e il sistema industriale nazionale, la transizione occupazionale e la formazione dei lavoratori attivi nell'ambito dei settori particolarmente specializzanti), l'entità di una prima dotazione finanziaria per l'anno 2021 (20 milioni di euro), l'individuazione dei criteri e le modalità di applicazione della misura e di utilizzo delle risorse rimandato ad un Decreto da emanare entro 60 giorni dalla approvazione definitiva del provvedimento.

In carenza del Decreto esplicativo, gli Enti di Formazione Professionale trovano positiva la proposta di un "piano nazionale" di scuole che dovrebbero collocarsi "come snodo" tra la IeFP e la formazione continua, tra le Politiche Attive del Lavoro e l'apporto formativo delle imprese. Una opportunità ulteriore per il mondo degli Enti della FP che già con la collaborazione stretta con le imprese hanno innovato, attraverso lo stage e, recentemente attraverso la modalità duale, la propria offerta formativa. È auspicabile che, nella costituzione delle "scuole" da parte delle Regioni, siano inglobate le istituzioni formative che già operano.

Viene salutato come positivo, invece, il passaggio sulla "validità" dell'anno formativo anche se non saranno svolti i numeri minimi delle ore previste dalla vigente normativa per i percorsi di IeFP, degli IFTS e degli ITS (art. 58, comma 1, lettera e) del D.L. 25 maggio 2021, n. 73.

## 1.2. I principali provvedimenti adottati dal Ministro dell'Istruzione

Altrettanto importanti ci sembrano i provvedimenti adottati dal Ministro dell'Istruzione.

Innanzitutto le Linee programmatiche del Ministero dell'Istruzione con l'audizione del Ministro, prof. Patrizio Bianchi alla Commissione VII Camera e Senato congiunte (4 maggio 2021).

Come sottolineato da più parti le Linee ricalcano le scelte di fondo già adottate nella stesura del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) e, elencando i principali "nodi scolastici" di sempre, avanza un pacchetto di proposte di intervento giudicate largamente condivisibili.

Positiva è anche la proposta, collocata nel capitolo "Ripensamento dei curricula", di ampliare in maniera consistente la sperimentazione dei licei e tecnici quadriennali, sperimentazione che sembrava ormai dormiente.

Come sarà argomentato meglio nel seguito di questo Editoriale, l'unico sog-

getto non citato in queste Linee programmatiche è il (sotto)sistema della Istruzione e Formazione Professionale. Una sorpresa. Eppure anche il solo richiamo al diritto allo studio avrebbe dovuto far comprendere che i 155.619 allievi della IeFP (dati INAPP 2021) hanno gli stessi diritti di coloro che frequentano i percorsi scolastici della scuola statale o paritaria.

Il secondo documento meritevole di attenzione è il Patto per la scuola al centro del Paese firmato dal Ministro Bianchi su delega del Presidente del Consiglio Draghi (20 maggio 2021) e dalle OO.SS.

Rinviando ad altri autorevoli commenti, peraltro già pubblicati, sul valore del Patto, noi ci limitiamo ad un solo passaggio che è presente anche nelle Linee programmatiche che annunciano un "grande piano nazionale contro la dispersione scolastica" (p. 4). Qui si parla di "impegno a contrastare la dispersione scolastica e gli abbandoni".

C'è chi, tra i commentatori di questo documento, scrive: «L'esperienza dei Pon non ha insegnato nulla? Proprio i territori in cui sono stati finanziati migliaia di progetti contro la dispersione sono quelli che continuano a registrare i livelli più alti di abbandoni» (Antonino Petrolino, in *Il Sussidiario* 25.05.2021).

È bene che la scuola studi sempre le migliori strategie per combattere la dispersione scolastica e gli abbandoni; a noi sembra importante proporre una seconda domanda: l'esperienza della IeFP, ampiamente analizzata da ISFOL prima e INAPP ora, sia dal punto di vista metodologico-didattico che di successo formativo e occupazionale, non ha le credenziali per essere considerata uno strumento validato per combattere la dispersione scolastica? Non può essere anche questa un'arma efficace di contrasto alla dispersione scolastica e quindi da potenziare soprattutto in quei territori dove maggiore e più grave è il problema?

### 1.3. I principali provvedimenti adottati dal Ministro del Lavoro

Del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali richiamiamo tre provvedimenti che sono riconducibili all'ordinaria amministrazione ma, per il mondo degli Enti di Formazione Professionale, ugualmente importanti.

Innanzitutto il Decreto Ministeriale del 31 marzo 2021 che interviene sui criteri di riparto delle risorse da destinare alle Regioni per il (sotto)Sistema di IeFP e per la modalità duale.

In pratica il Ministro, attraverso il Decreto citato, prendendo atto che molte Regioni, che entro il 2020 avrebbero dovuto attivare un proprio sistema di IeFP, seppur minimo, non hanno raggiunto l'obiettivo, anziché costringerle ad adeguarsi, si limita a riportare la situazione ai livelli precedenti. Così le Regioni che non

*hanno avviato un sistema di IeFP, seppur minimo, sembrano essere messe nelle condizioni di rimanere nella loro posizione. Questa sembra la valutazione. Se così fosse ci sentiamo di affermare che il Ministero ha preso atto di essere stato sconfitto!*

*In secondo luogo i Decreti di riparto delle risorse alle Regioni: € 189.109.570,00 per il finanziamento dei percorsi finalizzati all'assolvimento del diritto-dovere all'Istruzione e Formazione Professionale; € 121.700.000,00 per il finanziamento dei percorsi formativi rivolti all'apprendistato per la qualifica e il diploma professionale, il diploma di istruzione secondaria superiore e il certificato di specializzazione tecnica superiore e dei percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento e € 15.000.000,00 per il finanziamento delle attività di formazione nell'esercizio dell'apprendistato. Le cifre sono ormai note.*

*Gli Enti di Formazione Professionale, che hanno sempre monitorato la gestione di queste somme, sottolineano che le cifre stanziare per la IeFP sono ferme ai primi anni duemila e non sono state agganciate al flusso della domanda formativa.*

*Gli Enti rilevano anche che, ad un aumento delle somme attraverso la modalità duale, non sembra esserci stato un coerente sviluppo e potenziamento dell'offerta formativa. Se l'analisi dovesse risultare fondata, sarà importante comprenderne le cause.*

*Infine, la presentazione del XVIII Rapporto di monitoraggio del sistema dell'Istruzione e Formazione Professionale e dei percorsi in Duale nella IeFP (a.f.2018-19) tenutasi il 5 maggio 2021. Questo Rapporto e quelli precedenti, insieme a quelli effettuati dall'INAPP sull'esito occupazionale, hanno sempre documentato gli aspetti positivi sul sistema di IeFP portato avanti dalle istituzioni formative accreditate.*

*Sono molti a chiedersi perché, a fronte di un sistema che funziona, pur con i limiti di diffusione geografica, questo non è stato preso in considerazione né in occasione della stesura del Piano di Ripresa e Resilienza né dalle programmazioni effettuate dai nuovi Ministri.*

#### 1.4. La decisione della Conferenza delle Regioni del 6 maggio 2021

*A chiusura di questa lunga carrellata di provvedimenti richiamiamo l'attenzione su una scelta recente adottata dalla Conferenza delle Regioni e delle Province Autonome il 6 maggio 2021; si tratta della riorganizzazione della IX Commissione.*

*Era ormai a tutti familiare la composizione della IX Commissione denominata Istruzione, Lavoro, Innovazione e Ricerca.*

*Nella seduta del 6 maggio 2021 la Conferenza delle Regioni ha "spacchet-*

tato" questa Commissione "unitaria" da decenni, in due Commissioni così riorganizzate:

- Commissione Istruzione, Università e Ricerca competente in Istruzione, edilizia scolastica, università e ricerca scientifica (ricerca di base);
- Commissione Lavoro e Formazione Professionale competente in Politiche del lavoro, formazione professionale, professioni, tutela e sicurezza del lavoro.

Su questa decisione registriamo solo il nostro disappunto. Questa nuova articolazione non va nella direzione del governo di un sistema educativo unitario. La complessità del dialogo con i Ministeri per la IeFP oggi si ripropone, di pari passo, anche nella Conferenza delle Regioni. A giudizio di molti che leggono questa decisione, le Regioni hanno fatto un passo indietro.

## **2. La collocazione della IeFP e la coerenza/non coerenza dei provvedimenti rispetto ad essa**

*Al termine della carrellata ci sembra importante concludere con una prima constatazione: nella maggior parte dei provvedimenti – il PNRR, le Linee Programmatiche del Ministro dell'Istruzione, i provvedimenti adottati dal MLPS – la "IeFP" è assente.*

*Eppure l'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) è dal 2003 una componente a pieno titolo del sistema educativo di istruzione e formazione, distinto dal sistema di Istruzione, rappresentandone la filiera professionalizzante, nella logica della Vocational Education and Training di matrice europea.*

Il sistema educativo di istruzione e di formazione 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 sistema dell'Istruzione secondaria superiore ed il sistema dell'istruzione e della formazione professionale (art. 2, com.1, lett. d della Legge 28 marzo 2003, n. 53).

*A differenza del passato e della mera "Formazione Professionale", la IeFP rappresenta un percorso che non riguarda la "formazione dei lavoratori", bensì la prima formazione dei giovani, in obbligo di istruzione e diritto dovere all'istruzione e formazione. Certamente, la Formazione Professionale resta una componente importante per la formazione dei cittadini e dei lavoratori per tutto l'arco della vita lavorativa, sia come componente delle Politiche Attive del Lavoro, sia nell'ambito della formazione continua e permanente ed in quanto tale si distingue dalla IeFP, pur condividendo con essa alcuni elementi metodologici.*

*In tale contesto si inserisce una valutazione in ordine alla governance multi-livello della leFP, tra Ministero dell'Istruzione, Ministero del Lavoro e Regioni.*

*Se infatti la leFP rappresenta una competenza costituzionalmente affidata alle Regioni, nello stesso tempo essa è disciplinata dallo Stato nell'ambito delle norme generali sul sistema educativo e rappresenta un Livello Essenziale delle Prestazioni (LEP) a garanzia dei diritti sociali e civili di tutti i cittadini, assicurato dallo Stato.*

*Infatti la leFP è un sistema nazionale, all'interno del quale le Regioni esercitano la loro potestà legislativa, la programmazione dei servizi e la gestione amministrativa, relativamente a dei percorsi formativi che rilasciano titoli di studio nazionali.*

*Tale sistema nazionale, con la nuova collocazione della leFP, avvenuta giuridicamente nel 2003 attraverso la ridefinizione del sistema educativo nelle due componenti dell'istruzione e della leFP, pare debba ancora essere pienamente compiuto: la leFP soffre di una forte frammentazione a livello nazionale. Vi sono parti del Paese che hanno un'offerta limitata o addirittura nulla di percorsi leFP erogati dalle Istituzioni Formative accreditate, i livelli di finanziamento pubblico sono fortemente differenziati da regione a regione, gli allievi della leFP nelle istituzioni formative non hanno ancora i medesimi diritti dei loro coetanei iscritti alle scuole statali.*

*Se riteniamo utile per il Paese portare il sistema leFP a compimento, un ruolo di maggior protagonismo e di traino del Ministero dell'Istruzione diventa imprescindibile. È infatti evidente che la leFP viene oggi al momento considerata spesso più afferente alle politiche sociali e di coesione che a quelle dell'Istruzione e Formazione per i giovani.*

*È in tal senso che si è mosso ad esempio lo schema di Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) approvato dal Consiglio dei Ministri lo scorso 12 gennaio 2021, considerando nella missione 4 "Istruzione e ricerca" solo i percorsi di istruzione, mentre la leFP viene considerata solo nella missione 5 "Inclusione e coesione", insieme e spesso sovrapposta alla Formazione Professionale per i lavoratori o nell'ambito delle politiche attive del lavoro. Tale scelta appare confermata anche nell'ultima stesura del 30 aprile 2021.*

*Questa impostazione fa perdere la corretta collocazione della leFP come afferente al sistema educativo e la colloca, in modo non più attuale, nell'ambito delle politiche del lavoro. Tale situazione deriva probabilmente da un percorso culturale, ma nella sua natura più propria è una questione di tipo istituzionale. Riteniamo per questi motivi un segnale importante quello di ricomprendere anche la leFP nell'ambito delle azioni e degli obiettivi della missione 4.*

*Inoltre, il PNRR rappresenta un'occasione unica per rafforzare il sistema na-*

zionale di IeFP. Vi sono infatti diverse Regioni del Centro-Sud che devono ancora sviluppare il sistema di IeFP. Calabria, Basilicata, Campania non hanno sostanzialmente la presenza della IeFP nelle istituzioni formative, mentre Sardegna, Abruzzo, Puglia, Marche hanno numeri ridottissimi, a fronte delle Regioni del Nord che vedono un numero importante di allievi frequentare le istituzioni formative, intorno al 10% di quelli che frequentano le scuole statali di secondo ciclo. Le Regioni con la IeFP sostanzialmente assente, non possono nemmeno contare sul riparto dei fondi del Ministero del Lavoro, poiché i criteri di riparto premiano le Regioni con maggiori allievi nelle istituzioni formative.

Riteniamo che solo un intervento diretto del Governo, sia in termini di investimento straordinario, sia in termini di esercizio di un'azione di coordinamento e supporto forte, possa innescare un cambiamento effettivo. Infatti, tali territori non hanno saputo cogliere nemmeno l'opportunità del rafforzamento del sistema IeFP con la sperimentazione del sistema duale voluta dal Ministero del Lavoro, ora messa a regime, ma ancora una volta assistiamo ad un aumento di distanza tra un Centro-Nord che ha saputo valorizzare quell'iniziativa ed un Centro-Sud che in larga parte invece è rimasto fermo a ridottissime esperienze.

Una linea di finanziamento con tale obiettivo, con un sostegno allo sviluppo di questa offerta e con una governance condivisa tra Ministero dell'Istruzione e Regioni, potrebbe ben portare questi territori, nell'arco dei cinque anni, a colmare un ritardo di quasi vent'anni nel garantire il diritto della IeFP ai propri cittadini.

In tale contesto, oltre all'investimento tramite il PNRR, anche per evidenziare il ruolo di governo del Ministero dell'Istruzione sul sistema IeFP, sarebbe opportuno che il Ministero dell'Istruzione tornasse a stanziare un finanziamento annuale ordinario per il sistema di IeFP, come per altro già è avvenuto nel periodo 2003-2008 con quaranta milioni di euro l'anno e correggesse i provvedimenti recenti adottati che hanno escluso, di fatto, la IeFP: cfr. "Piano estate", "Piano nazionale scuola digitale", Ristori erogati alle sole scuole, ecc.

Un ultimo tassello da completare va ancora evidenziato.

Resta scoperta la necessità di procedere al riconoscimento del titolo di diploma professionale di tecnico, in esito alla IeFP, per dare la possibilità, a coloro che ne sono in possesso, di poter accedere ai concorsi pubblici coerentemente al suo livello EQF. Per altro, tale obiettivo è da raggiungere anche per i percorsi ITS, sia in relazione all'accesso ai concorsi pubblici, sia in ordine all'abilitazione all'esercizio di attività professionali.

## **C. Impatto del Coronavirus sul sistema educativo. Un aggiornamento della situazione in Italia (febbraio – maggio 2021)**

*Nell'ultimo numero del 2020 di Rassegna CNOS ci siamo occupati dell'andamento della pandemia in relazione al nostro sistema educativo dalla chiusura delle scuole il 4 marzo sino alla loro riapertura a settembre; inoltre, nel primo fascicolo del 2021 abbiamo trattato dello stesso argomento relativamente al periodo fra l'ottobre del 2020 e il gennaio del 2021<sup>28</sup>. Per non interrompere l'informativa della Rivista su tematiche tanto rilevanti, si è ritenuto opportuno continuare l'aggiornamento, analizzando gli effetti più significativi dell'impatto dell'emergenza sanitaria sulla scuola e la leFP tra il febbraio e il maggio del 2021.*

### **1. Aperture e chiusure di scuole, conclusione dell'anno e periodo estivo**

*All'inizio di marzo, per effetto del decreto del Ministro della Salute e delle ordinanze dei Governatori le aule delle scuole, che da poco avevano incominciato a riempirsi, hanno iniziato di nuovo a svuotarsi: con maggiore precisione, più di uno studente su tre (tre milioni circa) è dovuto restare a casa e fare ricorso alla DaD. Tale andamento andava attribuito principalmente a tre cause: l'arrivo della terza ondata pandemica, la diffusione delle varianti del Covid-19 che ne accentuavano la contagiosità e le difficoltà nel decollo della vaccinazione non solo della popolazione in generale, ma anche di quella degli studenti. In appena 15 giorni, il totale degli allievi in DaD è salito a 6,9 milioni, pari all'81% degli 8,5 milioni che frequentano le scuole statali e le paritarie.*

*Due erano le eccezioni principali alla DaD. Per gli alunni con disabilità e con Bes era prevista la possibilità di seguire le lezioni in presenza anche nelle zone rosse. Per assicurare la realizzazione del principio di inclusione, le singole scuole dovevano valutare se far partecipare o meno all'insegnamento in presenza altri studenti con i quali i disabili e i Bes potessero mantenere rapporti e conservare in questa maniera una relazione con il gruppo dei pari. Il secondo tipo di eccezione riguardava i figli del personale impiegato in lavori essenziali.*

<sup>28</sup> Cfr. MALIZIA G. et alii, *L'impatto del coronavirus sui sistemi educativi. Indicazioni a livello internazionale, europeo, italiano e regionale*, in «Rassegna CNOS», 36 (2020), n. 3, pp. 71-93; *L'impatto del coronavirus sul sistema educativo. Aggiornamento della situazione in Italia*, in «Rassegna CNOS», 37 (2021), n. 1, pp. 30-35. Per il presente aggiornamento cfr. «Tuttoscuola», «Scuola 7», «Il Sussidiario», «Nuovi Lavori» e «Vita», dei mesi febbraio-maggio 2021.

*Dopo il picco degli studenti in DaD, raggiunto intorno alla metà di marzo, nella settimana successiva si è registrato un leggero calo, ma il totale è continuato a rimanere elevato, oltre 6,9 milioni di allievi. Tali dati evidenziavano che a un anno dal lockdown del 2020, la situazione non era migliorata con tanti alunni fuori della scuola e le piazze e i parchi pieni di bambini e adolescenti in cerca della socializzazione perduta. Un altro problema consisteva nel calo di apprendimenti che questa situazione alimentava anche per le criticità presenti nell'offerta formativa scolastica ed extrascolastica e nella condizione di svantaggio di cui soffrivano gli studenti di famiglie in situazione di povertà (ma su queste tematiche ritorneremo più ampiamente nella prossima sezione). Al tempo stesso aumentavano le domande da parte degli esponenti politici di far ritornare gli studenti in classe.*

*Un primo intervento si è avuto con il Decreto Legge "sostegni" n. 70/2021 del 22 marzo che prevedeva misure a favore della scuola per contrastare l'impatto negativo del Covid-19. In concreto venivano stanziati 440 milioni circa di investimenti aggiuntivi e si affrontava una serie di problematiche di vario tipo. Alcune norme miravano ad ovviare a questioni amministrative di non facile soluzione. Era assicurata la continuità di misure già introdotte come i finanziamenti a supporto degli allievi del Sud ai fini di garantire la possibilità di seguire la DaD. Erano inoltre stanziati 150 milioni per incrementare un fondo di funzionamento delle scuole in modo da rispondere ad una serie di bisogni specifici della situazione creata dalla pandemia come acquisti di dispositivi di protezione individuale e collettiva, di servizi medico-sanitari per la somministrazione di tamponi e anche di servizi professionali per il sostegno e l'assistenza psicologica e pedagogica, finalizzati alla prevenzione e al trattamento di disagi dovuti all'emergenza sanitaria che colpiscono non solo gli studenti, ma anche il personale. Altri 150 milioni erano destinati al rifinanziamento della Legge n. 440/1997 al fine di rafforzare l'offerta formativa extracurricolare, recuperare le competenze di base, consolidare l'insegnamento delle diverse discipline e promuovere iniziative per il recupero della socialità. Un aspetto gravemente negativo del provvedimento va identificato nell'assegnazione delle risorse alle sole scuole statali, ma su questa problematica ritorneremo nella sezione n. 4 di questa parte dell'Editoriale.*

*Nella seconda metà di aprile si sono iniziate a delineare condizioni che sembrano giustificare il ritorno a una nuova normalità nel sistema educativo. Gli studenti in presenza sono aumentati fino a collocarsi intorno ai 6,9 milioni; al tempo stesso, non si può nascondere il permanere di diverse criticità per cui pure le OO.SS. più favorevoli alla riapertura hanno ritenuto che il "rischio ragionato" a cui ha fatto riferimento il Presidente del Consiglio, annunciando una diminuzione delle restrizioni a partire dal 26 aprile, possa non esser sufficiente a garantire sicurezza agli studenti e al personale. Timori vengono espressi anche da una parte*

delle Regioni e da alcuni noti virologi, preoccupati che la riapertura delle scuole possa costituire l'occasione scatenante di una quarta ondata.

Per ovviare o, almeno, ridurre queste criticità il Ministero dell'Istruzione in collaborazione con gli uffici territoriali, gli Enti locali, i tavoli prefettizi ha avviato e continuato a realizzare una serie di iniziative tra cui quelle previste nel Decreto Legge "sostegni" di cui sopra. Al tempo stesso non bisogna dimenticare quanto realizzato nelle scuole entro il perimetro della loro autonomia durante i mesi di semi-chiusura per porre in essere i presupposti per le riaperture.

Un segnale positivo va colto nella crescita dall'ultima settimana di aprile del numero degli studenti in presenza (7,6 milioni). L'incremento andrebbe attribuito al rientro negli istituti degli allievi delle secondarie di 2° grado che si sarebbe verificato nel periodo in questione.

Riguardo alla durata dell'anno scolastico, una proposta che è entrata in discussione dal febbraio del 2021 con l'avvio del governo Draghi è stata quella di prolungare le lezioni fino a tutto giugno allo scopo di recuperare tempo e conoscenze. Il nuovo Ministro dell'Istruzione ne ha subito avviato lo studio, cercando però di guadagnare tempo, rimettendo la decisione alle indicazioni provenienti dall'andamento della pandemia dato il poco favore con cui era stata accolta dai diretti interessati. I contrari facevano leva sul pericolo di svalutare in questa maniera la DaD realizzata con tanto sacrificio dalle scuole. In particolare, gli insegnanti facevano notare che la proposta finiva sia per disconoscere l'impegno personale di tanti docenti e sia che le scuole avevano svolto il loro compito al meglio, pur trovandosi in una situazione molto problematica. Secondo, poi, genitori e alunni non si riconosceva la grande diversità delle situazioni che richiedeva approcci differenti in base agli istituti. Altre ragioni a sfavore riguardano l'aspetto organizzativo: il prolungamento delle lezioni alla fine di giugno comporterebbe uno slittamento degli esami di terza media e di maturità con conseguenti maggiori difficoltà a trovare docenti per le commissioni; bisognerebbe pure correggere l'articolo del Decreto Legge n. 34/2020 secondo cui gli scrutini devono aver luogo entro il termine delle lezioni e che consente a migliaia di docenti di concludere i loro impegni scolastici prima degli anni passati. Passando alle motivazioni a favore della proposta, la principale riguardava il recupero degli apprendimenti persi dagli alunni durante il 2020-21 che però non concerneva tutti gli studenti.

Alla fine il Ministero dell'Istruzione ha cercato la soluzione delle problematiche appena accennate nel Piano Scuola Estate 2021. In concreto, si tratta di un progetto da 510 milioni che mira a sostenere gli studenti nel recupero della socialità e nel potenziamento degli apprendimenti in modo da utilizzare le vacanze per creare un ponte verso il prossimo anno scolastico che poggerà su tre arcate: giugno, rinforzo e potenziamento delle competenze disciplinari e relazionali; luglio-agosto, rinforzo e potenziamento delle competenze disciplinari e della socia-

lità; settembre, rinforzo e potenziamento delle competenze disciplinari e relazionali fino all'avvio delle lezioni. L'accoglienza dell'iniziativa non è stata però molto entusiastica. Gli studenti più grandi non paiono interessati e i dirigenti scolastici si sentono caricati di un peso notevole in vista della elaborazione e attuazione dei progetti in un contesto in cui sembrano mancare sufficienti spazi di manovra e in cui tutte le altre componenti non si sono molto coinvolte. In particolare, il ruolo degli insegnanti è certamente determinante, ma la loro adesione è libera; altri soggetti sono chiamati a partecipare nel quadro dei "patti educativi di comunità" che dovrebbero mobilitare il capitale sociale dei territori, ma anche in questo caso non c'è nulla di obbligatorio e tutto è lasciato alla buona volontà degli attori locali. Inoltre, vi sono dirigenti che preferirebbero sistemare in modo permanente gli spazi esterni come cortili, giardini e aree fuori delle scuole con arredamento e attrezzature adeguati. Nonostante le problematiche appena menzionate, tuttavia le prime informazioni che giungono riguardo all'attuazione del Piano Estate sembrano positive in quanto sarebbero 5.800 gli istituti tra scuole statali e paritarie che hanno presentato progetti per ricevere le risorse dei Pon.

## **2. Didattica in presenza, a distanza e digitale integrata: il dibattito continua**

*Ricerche svolte principalmente negli Stati Uniti e in Olanda hanno evidenziato che l'impossibilità di realizzare l'insegnamento in presenza comporterebbe perdite rilevanti sul piano degli apprendimenti. Per misurare gli effetti negativi, questi studi si servono di test che, tra l'altro, sono stati utilizzati da organizzazioni internazionalmente note per la qualità delle loro investigazioni come l'OCSE; inoltre, alcuni economisti dell'istruzione altrettanto famosi hanno affermato l'esistenza di una correlazione diretta fra risultati positivi nei test e crescita economica, senza però tenere sufficientemente in conto i fattori socio-economici e culturali e limitandosi a misurare le competenze di base. È evidente che tali esiti sono strettamente correlati con l'insegnamento in presenza; pertanto, sulla base dei test non può non emergere che periodi di lockdown prolungato provocano gravi perdite di apprendimento.*

*Altri studiosi hanno proposto una visione più ampia e meno dicotomica di queste problematiche che riesce a valorizzare anche l'apporto della DaD. Durante il lockdown le attività scolastiche non sono state sospese, ma hanno continuato con l'apporto delle tecnologie digitali. Quanti parlano di perdite del 30-50% degli apprendimenti dovuto alla chiusura delle scuole, non tengono conto che i test valutano i risultati della didattica tradizionale e non quelli di una didattica diversa a cui gli insegnanti hanno dovuto ricorrere nella situazione totalmente nuova in*

*cui si sono trovati. Non si vuole certamente eliminare la didattica in presenza, ma solo integrarla con quella a distanza. Inoltre, i testi possono essere utili per fornire dati significativi sulle prestazioni didattiche degli alunni e consentire la predisposizione di interventi per recuperare le perdite subite nelle competenze di base. Essi però non sono in grado di misurare le competenze trasversali che non sono però misurabili per principio, ma che, comunque, possono essere valutate. La DaD ha trovato dei limiti gravi nelle carenze infrastrutturali e organizzative esistenti che non hanno permesso di raggiungere tutti gli studenti e nelle condizioni socio-economiche e culturali svantaggiate delle famiglie in situazione di povertà per cui in questi casi, tra l'altro, si rende necessario con urgenza un recupero degli apprendimenti. L'emergenza Covid-19 ha provocato un ricorso generalizzato alla DaD in tutti i sistemi educativi del mondo, facendo prevedere che il trasferimento online di parti dell'insegnamento comporterà l'emergere di configurazioni miste, ibride e multidimensionali della didattica anche dopo la fine della pandemia.*

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

*Riguardo agli insegnanti, il governo Draghi ha inteso affrontare con urgenza il problema delle cattedre da coprire a settembre. Come si sa, il precariato è un problema che negli ultimi decenni ha travagliato la vita della scuola. I suoi effetti negativi si ripercuotono non solo sui diretti interessati, ma anche su tutto il sistema per gli ostacoli che pone alla continuità didattica e ad ogni programma di medio e lungo termine. Le cattedre che a settembre rimarranno scoperte sono circa 200.000, una situazione che può minare la qualità dell'insegnamento. Le proposte risolutive che si sono confrontate da febbraio sono tra loro opposte nel senso che una sostiene l'ipotesi di un reclutamento solo per concorso e l'altra prevede anche la possibilità di un concorso per titoli e servizi, seguito da percorsi formativi per quanti non possiedono l'abilitazione.*

*In applicazione del Decreto "sostegni" bis del 20 maggio è stata comunicata una nota ufficiale che dirime la questione, prescrivendo la semplificazione dei concorsi ordinari già annunciati e una soluzione transitoria consistente nell'assunzione di precari abilitati, inclusi nelle GPS (graduatorie provinciali degli istituti per le supplenze), con 36 mesi di servizio negli ultimi dieci anni; tuttavia, l'assunzione di questi ultimi a tempo indeterminato viene condizionata al passaggio di un esame alla conclusione di un anno di formazione e servizi, una prova da sostenere presso una Commissione esterna rispetto alla scuola in cui hanno insegnato. Si può notare che la soluzione isola le posizioni estreme del dibattito e al tempo stesso accontenta e scontenta parzialmente i contendenti.*

*In merito all'esame di maturità quest'anno farà il suo esordio il curriculum dello studente, previsto dalla Legge sulla "Buona Scuola", n. 107/2015, e regolato dal Decreto Legislativo n. 67/2017. Ricordiamo che la sua introduzione è stata voluta allo scopo di dare consistenza e validità a tutte le competenze acquisite dall'allievo alla fine della secondaria di 2° grado, incluse le esperienze di alternanza scuola-lavoro. Al riguardo sono stati sollevati dubbi sulla sua costituzionalità in quanto vi sarebbe il pericolo di disparità a favore delle famiglie ricche che possono mandare i figli a studiare all'estero. Per altri, invece, non vi sarebbe il pericolo di violare l'art. 3 della Costituzione poiché la misura non provocherebbe disparità di natura personale: si tratta infatti di un documento di mera registrazione (non valutazione) di competenze apprese in contesto extrascolastico e molte di esse sono connesse al libero sviluppo della personalità dello studente e non al reddito della famiglia.*

*Quanto ai genitori, vanno segnalati i forti disagi che hanno colpito le famiglie durante la chiusura delle scuole. Pertanto non sono mancate proteste vibranti. In particolare, si è lamentato che ancora una volta gli istituti scolastici sono stati costretti a chiudere per primi a differenza delle attività produttive rimaste aperte e per i casi di assembramento non sono state imposte le necessarie precauzioni. Inoltre, si è dichiarato che l'insegnamento in presenza era un diritto dei figli e un dovere sociale e politico assicurarne la realizzazione. Nonostante ciò, tali contestazioni non hanno mai raggiunto forme dirompenti, anche perché il rientro a scuola è stato assicurato in tempi brevi.*

#### **4. Le disparità a danno della scuola paritaria continuano, anche se non mancano segnali positivi**

*Da una parte e in senso favorevole, va evidenziato che il consenso alla realizzazione del costo standard sta crescendo e aumentano di conseguenza le probabilità di risolvere finalmente l'annoso problema del finanziamento delle paritarie. Già dal 2017 si è venuta creando in Parlamento una maggioranza trasversale a favore dell'introduzione di tale misura per il finanziamento delle scuole statali e paritarie e con il governo di emergenza, il supporto è aumentato e l'opposizione sarebbe limitata ai dissidenti del Movimento 5S e ai nostalgici della sinistra comunista. La presenza degli ingenti investimenti del PNRR e l'accordo sulla necessità di un rinnovamento profondo del sistema educativo possono portare le forze politiche a convincersi della necessità di valorizzare tutte le risorse disponibili, comprese le scuole paritarie, anche perché l'organizzazione attuale delle scuole statali non potrebbe soddisfare da sola la crescita della domanda di istruzione e di formazione verso lo Stato dovuta al travaso degli alunni delle paritarie sempre più in calo per ragioni economiche.*

*Sul piano negativo va ricordato che il primo Decreto Legge "sostegni" dell'era Draghi che ha approvato un finanziamento di 300 milioni in aiuto alle scuole per affrontare le chiusure in corso, è stato limitato alle statali. Si è poi riusciti a superare questa ingiustizia con un altro Decreto "sostegni" bis e, inoltre, il piano estate scuola 2021 tratta in forma egualitaria scuole statali e paritarie.*

*Queste vicende insegnano ancora una volta che in mancanza di una normativa generale sulla libertà effettiva di educazione le scuole paritarie rimangono esposte al pericolo di non essere trattate come le altre. Veramente non si capisce perché il PNRR non abbia previsto anche questa riforma così essenziale per lo sviluppo del nostro Paese.*



# La scuola di fronte alle sfide attuali

## *Verso una scuola educatrice e creatrice di cultura*

PASCUAL CHÁVEZ VILLANUEVA<sup>1</sup>

Il dramma dell'umanità odierna è la frattura tra educazione e cultura, in genere, e fra scuola ed educazione in particolare. Ho voluto iniziare questo tema parafrasando una celebre frase di Paolo VI (*EN 20*), perché mi permette di impostare adeguatamente il problema della scuola e la sua necessaria soluzione attraverso l'integrazione dell'educazione nella cultura – sia quella propria come quella universale – e della scuola nell'educazione. Solo così l'educazione sarà pienamente umanizzante – com'è la cultura – e solo così la scuola potrà convertirsi in promotrice e creatrice di cultura, che è uno dei suoi scopi. È questo ciò che intendiamo quando parliamo della conversione ad una scuola educatrice e creatrice di cultura.

La pressante insistenza degli ultimi tre papi, Giovanni Paolo II, Benedetto XVI e Francesco, di non ridurre l'Unione Europea a un grande mercato di beni, ma a uno scambio di beni culturali e spirituali, sembra echeggiare quello che giustamente riconosceva più di trenta anni fa il Direttore dell'UNESCO inaugurando il "Decennio Mondiale dello Sviluppo Culturale":

«Lungo i decenni scorsi ci siamo resi conto che, quando si presenta come obiettivo una crescita economica in divorzio con l'ambiente culturale, si producono gravi squilibri tanto economici come culturali e si indebolisce notevolmente il potenziale creativo di un popolo. Se lo sviluppo tende all'essere di più e allo star meglio di ciascuno e di tutti, deve basarsi sullo sviluppo più intenso delle risorse sia umane come materiali di ogni comunità, attraverso la libera espressione dei talenti e degli interessi di tutti i suoi membri. Ciò significa che, in ultima analisi, devono ricercare le loro priorità, le loro motivazioni e le loro finalità nella cultura» (Parigi, 21 gennaio 1988).

Se questo era il quadro sociale d'allora, adesso è diventato ancora più drammatico appunto perché l'economia è stata eretta a valore supremo al quale restano sottomesse la politica e la società, e al quale si sacrifica l'uomo dando come risultato una cultura del profitto, del successo personale, dell'egoismo, incurante degli altri specialmente dei più poveri, e quindi dello scarto sociale, perché

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

in un tale contesto la scuola viene obbligata a impostarsi come centro di comunicazione di saperi, di tecnologia e scienza, al servizio della crescita economica. Tutto questo rende più urgente che mai la riflessione sul tema della scuola.

## **La scuola**

A parte le complesse problematiche del contesto socio-culturale e quelle derivanti da un quadro socio-politico piuttosto deteriorato, per suo conto la scuola (di qualsiasi tipo) si trova oggi a far fronte a problemi strutturali e culturali specifici, che si vanno sommando senza soluzione da qualche tempo: ad esempio la scolarizzazione di massa, l'adeguazione della cultura e delle procedure ai tempi e ai bisogni della popolazione scolastica, il rapporto con la produzione sociale; l'incidenza delle nuove tecnologie informatiche; il regime di concorrenza cui è sottoposta dal potere economico-sociale, dall'opinione pubblica e dalle altre agenzie sociali di formazione, ecc.

A fronte di tale orizzonte problematico si è presa coscienza della fine dello 'scuolacentrismo' formativo, ma allo stesso tempo si è riaperto il dibattito sul necessario o meno 'ridimensionamento' dei fini e delle funzioni della scuola (sono essi di pura istruzione o formazione delle intelligenze, o anche di educazione e di socializzazione?) e sullo 'specifico scolastico' in una società complessa e differenziata qual è quella in cui abbiamo a vivere e ad operare in questo inizio del terzo millennio.

### *Tornare alle origini dell'educazione*

La scuola è, o almeno dovrebbe essere, il luogo in cui l'educazione si realizza attraverso la trasmissione di un patrimonio culturale elaborato dalla tradizione, mediante lo studio e la formazione di una coscienza critica. Nella nostra società, però, è l'idea stessa di educazione a essere messa in discussione, supponendo un orizzonte condiviso di valori che oggi non esiste più. Si esalta la libertà dell'individuo di determinare in piena autonomia il proprio cammino, di rielaborare la propria identità fino al caso limite della scelta del proprio genere senza doversi confrontare con uno standard prestabilito di "normalità". In un clima culturale in cui il confronto con la realtà si sfrangia in una miriade di prospettive diverse e contraddittorie, assumendo la forma di un grande gioco a sfondo estetico, come potrebbe una qualsiasi istituzione – la famiglia e, a maggior ragione, la scuola – pretendere di imporre un modello univoco di verità e di dedurre dei fini valoriali da proporre a tutti?

Un secondo punto è rappresentato da quella che uno studioso francese, Christian Lavai, ha definito "l'ideologia della professionalizzazione", coltivata da

alcune grandi istituzioni sovranazionali che svolgono un ruolo strategico in vari campi. Nei documenti di questi centri di elaborazione e irradiazione anche di cultura pedagogica, la nozione di educazione viene riduttivamente assorbita entro il triangolo scuola-formazione-professione. L'educazione che la scuola impartisce, in particolare, avrebbe senso solo in quanto utile ai processi economici e produttivi. Non è un caso che nei documenti internazionali si parli dell'uomo in termini di risorse umane o di capitale umano e che a proposito della scuola si ricorra alla nozione di *school effectiveness* [efficacia della scuola]. Con questa espressione si intende un modello scolastico legittimato dalla capacità di restare al passo con i cambiamenti economici, tecnologici e produttivi e, di conseguenza, rispetto alla spendibilità pratica degli apprendimenti.

Essi, a loro volta, vengono definiti soprattutto dal livello di padronanza delle competenze e dunque finalizzati alla capacità di risolvere problemi, più che alla promozione di una crescita personale. Alla concezione tradizionale di un sapere disinteressato, volto alla scoperta della realtà e del suo significato, viene contrapposto un apprendimento capace di confrontarsi con l'immediatezza di bisogni pratici. Di qui una quasi ossessiva attenzione per individuare metodi di valutazione sempre più sofisticati, fino a identificare la valutazione stessa con una misurazione.

Si determina in tal modo una convergenza oggettiva tra una ragione che rinuncia a misurarsi con la ricerca di un fondamento e una tecnologia sempre più potente e sempre più autogiustificatrice. Sia per l'una che per l'altra è inutile e fuorviante spendere tempo nell'educazione di una interiorità capace di interrogarsi sul senso della vita e della morte. La prima responsabilità dell'educazione sembra essere ormai diventata quella di dare istruzioni su "come fare a", anziché quella di far comprendere i modi che le culture e le tradizioni hanno costruito per dare ordine e senso ai diversi saperi, aiutando così il giovane a costruire la sua risposta alla domanda di significato.

La finalità del processo educativo, a questo punto, rischia di ridursi ad "apprendere ad apprendere". La convinzione diffusa è che educare non significhi più trasmettere un sapere, proporre contenuti, valori, visioni del mondo, esperienze significative, ma addestrare gli alunni a muoversi agilmente nella complessità, utilizzando tutto senza mai impegnarsi veramente con nulla. Di conseguenza l'insegnante non è più un "maestro" capace di far comprendere le tante sfaccettature di una problematica generale, ma soltanto un allenatore, un trainer, la cui funzione è di far acquisire ai giovani delle competenze ben localizzabili, intese come abilità ristrutturabili e plasmabili in vista dell'acquisizione di altre informazioni. Ma gli educatori non possono essere considerati semplici facilitatori; hanno un ruolo e un compito ben più ampio e importante: presentare, attraverso le diverse discipline, riferimenti simbolici e modelli di comportamento

che possano essere significativi per la vita reale dei giovani. Serio è dunque il problema quando gli insegnanti non sanno più perché dovrebbero insegnare quello che insegnano e molti studenti non sanno più perché dovrebbero studiare quello che studiano, in modo particolare quelle materie che non sono considerate immediatamente utili. Come osservava Weber in *La scienza come professione*: «[...] per l'uomo non ha nessun valore ciò che egli non è capace di fare con passione».

Viviamo in una società opulenta, le cui difficoltà dipendono, non dalla penuria, ma dall'eccesso delle opportunità, degli stimoli, dei messaggi. La complessità delle esperienze è per la persona una ricchezza, ma anche una sfida. La costringe a una continua opera di rielaborazione dei dati, dei messaggi, delle suggestioni, che la pressano da tutte le parti, allo scopo di farli rientrare in una visione complessiva e il più possibile unitaria del suo mondo. Ma ciò è possibile finché la pressione si mantiene entro certi limiti. L'aumento esponenziale delle sollecitazioni, a cui il mondo esterno sottopone l'individuo, alla fine lo travolge. Ed egli rinuncia a discernere e selezionare i diversi stimoli, integrandoli in un quadro coerente. Finisce per affastellare alla rinfusa esperienze, pensieri, stati d'animo, senza essere in grado di darne una valutazione critica e di farne una gerarchia. Piuttosto che raccogliarli dentro di sé, ordinandoli, non riesce a far altro che abbandonarsi indiscriminatamente al loro flusso caotico. In questo modo, però, non soltanto la sua visione della realtà, ma anche la sua identità interiore si frantuma, ed egli diventa, pirandellianamente, "uno, nessuno, centomila". Da qui nasce un profondo senso di insicurezza, una profonda crisi d'identità degli uomini e delle donne del nostro tempo. Lo rivelano la crescente difficoltà delle persone a fare delle scelte coerenti, la loro incapacità di aderire senza riserve a un ideale, il loro rifiuto delle posizioni dai contorni troppo netti. Lo rivelano la tendenza del singolo a vivere senza drammi nella contraddizione, la sua ripugnanza a rinunciare a una qualsiasi delle possibilità che gli si presentano, la vertigine di essere tutto e l'angoscia di non essere niente. Lo rivela, in ultima istanza, la perdita, da parte del soggetto, di un centro interiore, che gli consenta di ricomporre e articolare in modo coerente la molteplicità frammentaria delle proprie esperienze e di progettare sensatamente la propria storia. L'educazione, infatti, è un'opera che si compie innanzitutto nell'intimo della persona e tramite la quale essa, stimolata e accompagnata dall'esterno, assume una forma dinamica e coerente con i valori riconosciuti e accolti.

È con tutto questo che oggi il compito educativo della scuola deve misurarsi. E proprio nella vocazione culturale che costituisce la sua specificità essa può trovare gli strumenti per rispondere a questa crisi della persona. Perché essa – a partire dalla scuola dell'infanzia fino alla secondaria superiore e (sia pure con diverse modalità) all'università – ha un approccio che privilegia il *logos*, dove

questo termine indica non solo la parola, non solo la ragione, ma anche l'unità che deriva dal mettere in relazione i diversi. Ed è proprio in forza di questo ultimo significato che gli altri due acquistano il loro pieno significato, quello, cioè, di una parola che raccoglie e unifica i diversi aspetti della vita interiore della persona, e di una razionalità che collega i molteplici aspetti del mondo e le diverse esperienze della vita facendone scaturire il significato<sup>2</sup>. Ecco perché diventa necessario tornare alle origini dell'educazione per capirla meglio, anche nel suo sviluppo.

## Il rapporto educazione - cultura

Intimamente vincolate al progresso umano, l'educazione e la cultura non si colgono se non nel loro vicendevole rapporto. Qui consideriamo l'educazione nel suo rapporto con la cultura, intesa nella sua duplice dimensione, individuale e sociale; si tratta cioè della crescita delle persone, così come del modo tipico di essere delle società umane.

Nessuna società può sussistere senza una forma, almeno rudimentale, di educazione, grazie alla quale si trasmettono alle giovani generazioni i valori, le conoscenze e la percezione di un destino comune. Un passo di uno dei grandi antropologi della cultura illustrava già questo plasticamente:

«Si prenda un uovo di formica di ciascun sesso: uova non covate, fresche. Si distruggano tutti gli altri individui e tutte le altre uova della specie. Si presti qualche cura a questo paio per quanto si riferisce al caldo, l'umidità, la protezione e l'alimento. Tutta la 'società' delle formiche, con tutte le sue abilità, poteri, realizzazioni e attività della specie, sarà riprodotta, e riprodotta senza diminuzione, in una generazione. Invece collocate su un'isola deserta o in un terreno recintato duecento bimbi nella migliore condizione fisica, della classe più alta e della nazione più civilizzata, date loro la necessaria incubazione e nutrizione; isolateli totalmente dalla loro specie e che cosa otterremo? La civiltà da cui furono strappati? Una decima parte della medesima? No! Nemmeno una frazione dei risultati ottenuti dalla più arretrata tribù selvaggia. Solo un paio o una legione di muti, senza arte né conoscenze, senza fuoco, senza ordine, senza religione. La civiltà rimarrebbe cancellata all'interno di quei confini; non disintegrata, e nemmeno ferita nel vivo, ma cancellata con un colpo di spugna. L'ereditarietà salva per la formica tutto ciò che essa possiede, di generazione in generazione. Ma l'ereditarietà non mantiene, e non ha mantenuto perché non può mantenerla, una sola particella della civiltà, che è l'unica cosa specificamente umana»<sup>3</sup>.

L'educazione informale si realizza in primo luogo nella famiglia e poi nell'iniziazione progressiva alle attività comunitarie: rapporti di parentela e di vicin-

<sup>2</sup> Cfr. Comitato per il progetto culturale della CEI, *La sfida educativa*, Laterza, Bari 2009.

<sup>3</sup> KROEBER A.L., 1917, pp. 177-178 [sic!], citato da MURDOCH G.P., *Cultura y Sociedad*, México, 1987, p. 72.

nato, apprendistati diversi, partecipazione al lavoro, alle feste, alle celebrazioni, al culto religioso. Il bambino acquisisce qui la sua lingua e le sue conoscenze, gli usi, credenze, tradizioni, comportamenti e regole sociali indispensabili alla sua integrazione nel gruppo.

Col progresso delle società, l'educazione andò sviluppandosi come una funzione specifica, affidata a gruppi o istituzioni particolari: la scuola elementare, media e superiore, l'università, che avevano il compito di continuare questo processo di inculturazione o integrazione degli individui nella loro rispettiva società, nello stesso tempo in cui assimilavano il progresso dell'umanità. L'educazione formale, quella vincolata ai sistemi educativi delle diverse nazioni, ha infatti il compito di preservare il patrimonio prezioso del passato per rispondere alle sfide del presente e preparare il futuro.

### *Cultura greco-latina ed educazione*

Fondamentalmente il modello educativo delle società moderne ha le sue origini nella cultura greco-latina e giudeo-cristiana. Bene o male, questo modello scolastico ha contrassegnato l'Occidente, così come tutti i Paesi che hanno accolto la modernizzazione economica, politica, sociale ed educativa. Nel bene perché ha favorito l'unità della famiglia umana, nel male perché, sacrificando le culture proprie dei popoli, ha portato alla confusione dell'unità con l'uniformità. In onore della 'civilizzazione' si sacrificò l'inculturazione e si impose la 'transculturazione' o trasferimento egemonico di una cultura ad un'altra, talvolta cancellando questa! Quante fra le guerre, i conflitti e i disturbi politici in corso hanno la loro origine in questo tentativo di privare popoli e nazioni della loro identità culturale!

È vero che le tradizioni culturali della Cina, dell'India, dell'Egitto, hanno anche prodotto forme pedagogiche ammirevoli a cui può ancora ispirarsi il nostro mondo, ma i loro metodi educativi non hanno conosciuto né la sistematizzazione né l'irradiazione universale del modello greco-romano diffuso dall'Occidente.

L'ideale greco di educazione proponeva un umanesimo, vale a dire, una ragione di vivere degna dell'uomo. Questa pedagogia originale, chiamata '*paideia*', aveva come cardine la formazione dell'uomo integrale: corpo, anima, immaginazione, ragione, carattere, spirito. Il giovane si sviluppava mediante la ginnastica, la musica, la danza, le matematiche, la grammatica, la lettura, le lettere, le scienze, la retorica, l'arte, la filosofia. La familiarità coi grandi autori offriva modelli di coraggio, di nobiltà, e i giovani si iniziavano in questo modo all'imitazione degli eroi. Occorre notare soprattutto che il genio ellenistico creò tutte le discipline intellettuali, pratiche ed artistiche, di cui vivono tuttora i nostri sistemi educativi: grammatica, matematica, geometria, storia, teatro, scultura, musica, diritto, retorica, filosofia, scienze politiche, medicina, fisica.

Seguendo i greci, i romani si convertirono in propagatori di una pedagogia umanistica legata alla cultura classica: Cicerone traduceva *'paideia'* con *'humanitas'*, il fatto di diventare pienamente uomo.

### *La pedagogia cristiana delle origini*

La diffusione del cristianesimo in tutto l'Impero Romano provocò una nuova sintesi culturale, in cui i valori classici si integrarono e si arricchirono con una visione cristiana del mondo e del destino umano. Questi valori si incentrano su una certa filosofia della persona umana e del suo destino trascendente, su un ideale di famiglia e del bene comune, su una concezione del lavoro e del rapporto con la natura, su una visione dell'economia e della politica, su un'idea della propria nazione e dei suoi rapporti col resto del mondo. È in questo contesto che nacquero i diritti dell'uomo, la democrazia, la scienza moderna, lo Stato rappresentativo, l'esplorazione e lo sfruttamento della terra, il diritto universale.

Se volessimo descrivere brevemente i valori tipici apportati da questo modello di educazione alla cultura dell'uomo moderno, dovremmo riconoscere i seguenti elementi: la visione propria della felicità dell'uomo visto nell'economia divina, il rispetto per lo spirito e per la libertà, il gusto della creazione e del superamento, la razionalità di fronte ad un universo da conoscere e da sfruttare, il bisogno di intraprendere e di distinguersi, la ricerca dell'eccellere, il senso della competizione e dell'emulazione, la preoccupazione per la città e per i diritti umani, l'attitudine a servire il bene comune mediante un lavoro competente, una concezione della persona creata ad immagine di Dio e chiamata ad un destino eterno. L'educazione classica raggiungeva il suo obiettivo quando i giovani si convincevano, come dice Pascal, che "l'uomo supera infinitamente l'uomo".

### *Verso un nuovo modello culturale ed educativo*

Per una specie di paradosso, è stato proprio il successo dell'educazione classica che ha portato al suo disorientamento, giacché questa pedagogia favorì quel prodigioso sviluppo delle conoscenze che condusse alla rivoluzione tecnologica e alla nascita dello spirito moderno. Oggi all'educazione costa fatica definirsi, in una cultura contrassegnata, da allora, dal pluralismo delle convinzioni e dei comportamenti, dalla caducità e dalla sostituzione rapida delle conoscenze, dalla socializzazione dei beni culturali, dalla scolarizzazione generalizzata e dall'università di massa, dal ruolo dominante dei mezzi di comunicazione sociale nella cultura moderna, dallo sviluppo del settore quaternario che privilegia l'innovazione costante e la ricerca. Nulla di strano quindi che la scuola e l'università tradizionali siano realmente in crisi di fronte ad un mondo in cambio profondissimo e accelerato che difficilmente accetta le élites e le gerarchie prestabilite.

La *sociologia dell'educazione* si è dimostrata attenta a questi problemi per

misurarne la gravità e la complessità. Ma da sola è incapace di dare loro soluzioni soddisfacenti. E allo stato attuale delle riflessioni pedagogiche e filosofiche vale la pena sottolineare *alcuni orientamenti fondamentali*:

1. Oggi più che mai importa *ridefinire gli obiettivi dell'educazione*. La tradizione bimillenaria dell'educazione classica e cristiana offre una risposta sempre valida affermando che obiettivo dell'educazione è la formazione di uno spirito capace di giudicare con libertà. È una contraddizione pedagogica ridurre la scuola ad un semplice mezzo di riproduzione ideologica o semplicemente alla formazione tecnica richiesta dal sistema economico. Pur senza negare gli obiettivi pratici dell'educazione, la sua finalità più elevata, che è di ordine umanistico, cioè collaborare col giovane nella difficile arte di imparare ad essere persona, esige una ferma rivendicazione.
2. Occorre perseguire un delicato *equilibrio tra la formazione personale dello studente e la sua informazione enciclopedica*. Il prodigioso sviluppo delle conoscenze in tutti i campi rende ora impossibile un'assimilazione sintetica di tutto il sapere. Nella cultura moderna d'ora in poi occorre imparare a vivere con un immenso margine di non-sapere: quei vasti settori delle scienze riservati agli esperti di discipline sempre più specializzate. Si impone, di conseguenza, uno sforzo comune affinché si percepisca e si affermi la finalità umanistica ed etica del sapere che si comunica. La scuola si sforzerà, da parte sua, di far comprendere che la conoscenza è ancora più importante del sapere, poiché è l'unica che porta alla responsabilità morale e alla sapienza.
3. *La famiglia, come primo ambiente educativo, e gli insegnanti di professione conservano tutto il loro posto nella società moderna*. Col pretesto di una razionalizzazione politica, economica, non si può, senza cadere in contraddizione, mobilitare la scuola per farne uno strumento di potere, di manipolazione economica, di riproduzione sociale, ideologica. L'esperienza dimostra che nessun progetto educativo può ottenere successo senza la partecipazione delle famiglie, degli insegnanti competenti e delle forze vive di una cultura. In una nazione, la politica dell'educazione è chiamata anzitutto a favorire l'uguaglianza di opportunità nei riguardi dell'istruzione a tutti i livelli, mettendo le risorse dello Stato al servizio del sistema educativo. Il ruolo di stimolare, di animare e di coordinare i compiti educativi spetta allo Stato, ma la missione di educare e di istruire appartiene alla comunità umana, alle famiglie, alla scuola, alle università, a tutte le istituzioni culturali che formano l'ambiente educativo propriamente detto.
4. Anche se occorre difendere la prospettiva umanistica dell'educazione, bisogna riconoscere che la scuola del passato ha potuto favorire, più o meno consapevolmente, un individualismo che poco si preoccupava delle responsabilità degli insegnanti e degli studenti di fronte al cambio sociale. Si im-

pone una revisione nelle culture, che ora valorizzano – almeno nell'intenzione – la solidarietà e l'aspirazione di tutti allo sviluppo e alla giustizia. Se la formazione umanistica delle persone conserva tutta la sua validità, occorre pure *accentuare, molto di più che nel passato, la funzione sociale dell'educazione*. Le società tradizionali si rappresentavano il mondo come qualcosa di relativamente statico, in cui i rapporti tra le classi sociali e tra i popoli si coglievano come un dato praticamente immutabile. Uno dei cambi più profondi della nostra epoca è la convinzione crescente che le società si possono effettivamente cambiare mediante uno sforzo umano accomunato. È questo il senso dell'interdipendenza che oggi viviamo e che si traduce nell'attuale processo di globalizzazione. Ciò richiede un'educazione alla responsabilità sociale, in senso civico e politico, inteso nel senso più ampio della parola, di costruttori della città. Questo aspetto dell'educazione si carica di un'urgenza particolare in un mondo in cerca di giustizia e di partecipazione universale alla cultura. L'educazione, d'ora in avanti, si concepisce come un servizio all'individuo, certo; ma anche come un fattore di sviluppo e di promozione per l'insieme della società.

5. La capacità di analisi sociale e culturale, quindi, è parte integrante di ogni formazione umana. La *formazione al discernimento culturale* è una necessità, se si vuole evitare l'indeterminazione etica e la perdita di identità. Così si assicura, come contropartita del punto precedente, la crescente valorizzazione dell'identità culturale di ogni popolo. In altri tempi l'ambiente e le istituzioni stabili aiutavano gli individui a situarsi nel cuore di una cultura. Adesso la responsabilità è diventata in gran parte personale. L'educazione classica insegnava ad analizzare le grandi opere letterarie del passato; l'educazione moderna, senza trascurare questa attitudine, deve preparare gli studenti ad analizzare le culture vive, i loro valori dominanti, le loro evoluzioni, il loro impatto sulle mentalità e sui comportamenti. Oggi educare significa insegnare alla persona ad auto-educarsi senza sosta in un ambiente culturale fluido ed in costante evoluzione. Di qui la necessità dell'educazione permanente, che è diventata un'esigenza ineludibile per le culture in cambio.
6. Nella società moderna il pluralismo culturale pone problemi nuovi e difficili ai responsabili dell'educazione. Una soluzione di falsa razionalità induce certi governi ad una politica educativa che semplicemente prescinde dalle convinzioni religiose e morali delle famiglie, relegando questi valori alla sfera del privato. Questo significa dimenticare il diritto primario che hanno le famiglie di trasmettere ai loro figli le proprie credenze ed eredità spirituali. In nome dello stesso pluralismo si rivendica attualmente un'altra soluzione: quella di diversificare i servizi offerti alla popolazione, tenendo conto delle convinzioni della famiglia e delle risorse disponibili da parte dello Stato.

Una politica educativa rispettosa del pluralismo culturale, pertanto, riserverà un luogo legittimo all'insegnamento religioso e alla formazione morale. È questa una delle concretizzazioni più perfette della '*libertà di educazione*'.

Come si vede, la gestione di un sistema educativo moderno pone alla società problemi amministrativi molto complessi; ma la sfida maggiore è quella di ordine culturale.

## **Il rapporto scuola - educazione**

Nel corso della sua lunga storia, la scuola come istituzione rare volte ha dovuto vedersela con un insieme così impressionante di convulsioni politiche, sociali, scientifiche e culturali. Partiamo da ciò che è più vicino: *i nuovi modi di produzione della cultura*. Per secoli la scuola si è identificata con una certa idea della civilizzazione riconoscendo che svolgeva un ruolo civilizzatore proprio. Orbene, questo postulato pare esser crollato nell'attualità, giacché è una nuova cultura quella che ora si produce e si trasmette per mezzo di poderosi rivali extra-universitari che hanno invaso il campo dell'insegnamento, dell'investigazione, della documentazione e dell'informazione. Le scuole devono ancora terminare di scoprire come passare dalla competitività alla cooperazione con questi nuovi agenti di produzione culturale. Pensiamo, per esempio, ai potentissimi mezzi di comunicazione sociale, alle industrie culturali, alle banche-dati, alle comunicazioni via satellite, agli insegnamenti e studi legati all'industria privata e allo Stato.

La principale sfida per la scuola sarà quella di definire il proprio ruolo nello sforzo di modernizzazione delle società. Come riconciliare la crescita economica col progresso in umanesimo? Bisogna essere consapevoli che il duro linguaggio della produttività moderna non si compagina facilmente col discorso umanista. Basterebbe pensare a un teorico del neoliberalismo, come Francis Fukujama e la sua tesi del *fine della storia*<sup>4</sup>. Gli agenti economici sentono infatti una specie di pudore e di malessere quando sentono dissertare sui valori che reggono la cul-

<sup>4</sup> Cfr. FUKUYAMA F., *La fine della storia e l'ultimo uomo*. UTET, Milano, 2020. Per Fukuyama la forma di stato ispirata al liberalismo democratico è l'ultima possibile per l'uomo, e anche la più perfetta: essa non può infatti degenerare in niente di peggio, ed essa stessa non è degenerazione di nessun'altra forma politica. La storia si muove verso il progresso e il progresso tecnologico e industriale è stato assicurato, guidato ed indirizzato dal capitalismo in ambito economico. Il capitalismo ha il suo corrispettivo politico nella democrazia liberale, sia perché questa è meglio compatibile con il governo di una società tecnologicamente avanzata, sia in quanto l'industrializzazione produce ceti medi che esigono la partecipazione politica e l'uguaglianza dei diritti.

tura dello spirito. La fredda razionalità del pragmatismo, della redditività, della competitività, non si armonizzano facilmente con la logica del sapere e della ricerca, ma soprattutto con l'educazione umanista. Come si vede, la questione di fondo è quella del *ruolo culturale* che corrisponde propriamente alla scuola.

Il discorso sulla cultura non è mai stato facile e rare volte è stato affrontato senza vacillamenti e senza riserve, poiché tocca il terreno dello spirito, dell'ideale, dei valori più alti che la scuola rappresenta. Gli avvenimenti stessi si incaricano di rivelare alle società e agli studenti che ciò che è maggiormente in gioco nell'avvenire è il problema della cultura. In effetti, le questioni più urgenti sono anzitutto di ordine etico e culturale, perché riguardano il senso della vita umana, i nuovi modi di procreare, la sperimentazione biologica, la biotecnologia, l'intelligenza artificiale. In questa situazione, avvertiamo appena che i nuovi ritrovati della scienza e della tecnologia non solo stanno cambiando l'interpretazione dell'uomo e della vita, ma che hanno raggiunto addirittura la capacità tecnologica di riprodurre la vita, come è stato dimostrato chiaramente dal successo ottenuto nella determinazione della mappa genetica e nella clonazione. A questi problemi aggiungiamo quelli che si riferiscono alla protezione dell'ambiente, alle nuove povertà, al giusto sviluppo di tutti i gruppi e di tutti i popoli, alla responsabilizzazione dei grandi settori culturali, come i mezzi di comunicazione sociale, e alle nuove sfide che suppongono le migrazioni interetniche in costante aumento. Qui in Italia non è l'eccezione, anzi!

In tale società, in cui entrano in crisi tutte le ideologie e in cui il pragmatismo puro rivela la sua drammatica insufficienza e i suoi effetti destabilizzatori, la scuola deve affermarsi come luogo generatore di cultura, dedita alla ricerca di senso, come centro di libera riflessione ed educazione, indispensabili per la salute culturale di una nazione.

La missione della scuola non è meno necessaria e urgente oggi di ieri. Al contrario! Le società libere non potrebbero sopravvivere e progredire per molto tempo senza la libera ricerca del sapere, senza la creatività che nasce dalla ricerca, senza un approfondimento – fatto da ogni generazione – dei valori permanenti del mondo civilizzato. Questi valori hanno il loro fondamento in una antropologia umanista e spirituale: si chiamano verità, giustizia, diritto, libertà, primato della persona e del suo destino spirituale, senso di solidarietà e del bene comune. Questi valori fondamentali delle società civilizzate non si acquisiscono una volta per tutte. E non possono svilupparsi se non mediante la riflessione, l'educazione e lo studio, che li fanno penetrare nelle coscienze e nelle istituzioni. È questa una delle funzioni più alte della scuola.

Di fronte a questo panorama di sfide è naturale, quindi, che la scuola, almeno in gran parte del mondo occidentale, si sforzi per adattare/accordare piani e programmi, come dimostrano le riforme educative che si stanno realizzando già

da anni in molti Paesi. Il contributo di Hannah Arendt è stato proprio quello di far vedere che l'educazione si colloca "fra il passato e il futuro", fra la stabilità e il cambio, fra la tradizione e l'innovazione<sup>5</sup>. Nonostante ciò, mi pare che più importante di ciò è il *cambio globale della scuola*, determinato specialmente dalla modifica di due rapporti: il rapporto tra scuola ed educazione, e il rapporto tra scuola e società.

### *Scuola ed Educazione*

Negli anni passati, la famiglia e la scuola coprivano l'arco di tutta l'educazione di un giovane. Non vi era margine per altri influssi educativi o diseducativi. Oggi – come detto sopra – si possono contare altre agenzie educative, a volte con più peso che la stessa famiglia o la scuola.

- a. I mezzi di comunicazione sociale, che sono passati da catene di informazione a vere e proprie reti educative, creatrici di nuova cultura, con tutto ciò che questo implica: fucina di modelli, diffusione di valori, modo di organizzare la vita, di interpretare la realtà, ecc. Data la loro efficienza e continuità, anche se non si presentano con propositi formalmente educativi, hanno, su una personalità in formazione, una percentuale elevata di influenza.
- b. Gli ambienti del tempo libero e le attività di libera scelta, che si sono venuti moltiplicando, e che non sono determinati da un programma scolastico, ma che esercitano anche un influsso sulla costruzione della persona e contribuiscono a plasmarla.
- c. Gli ambienti di socializzazione propri della gioventù, in cui si discute e avviene l'incontro con gli adulti e i compagni, luoghi che si convertono in una specie di "università della vita", in cui si va elaborando un modo di vedere l'esistenza e delle norme di comportamento.

È questo il primo cambiamento: la nuova distribuzione delle istanze educative. La scuola e la famiglia continuano a svolgere un ruolo importante, ma non sono più le uniche che intervengono nel processo educativo. Esse devono riconoscere che oggi viviamo in un clima di pluralismo di proposte e che, pertanto, devono assumere più di prima il compito di convertire in influssi convergenti proposte e stimoli magari paralleli o divergenti. Di qui la nuova necessità che sperimenta la scuola di non essere semplicemente supermercato dell'informazione, di trasmissione di dati, ma che deve dare forza alla testimonianza e all'elaborazione di quei valori che agglutinano o servono da filtro critico ai molteplici influssi che oggi assediano tutte le persone, specialmente i giovani.

<sup>5</sup> ARENDT H., *Tra passato e futuro* (Milano, Garzanti 1991).

### *Scuola e Società*

Il secondo cambiamento notevole si riferisce al rapporto tra la scuola e la comunità umana in cui essa opera. La scuola non è più proprietà di un gruppo di educatori – religiosi e Stato –, e le famiglie non sono semplici clienti di una impresa educativa a cui affidano i propri figli, esigendo un servizio specifico retribuito direttamente (scuola privata) o indirettamente (scuola statale).

Oggi la scuola si integra sempre più nella dinamica della comunità sociale, e questa partecipa – deve partecipare – con responsabilità alla programmazione e alla gestione. In alcuni posti si è arrivati alla gestione comunitaria della scuola sanzionata dalla legge. Il rapporto tra *Scuola e Comunità* oggi è marcato da una realtà chiamata partecipazione. Tanto la società come le famiglie non si collocano più fuori dalla scuola. Oggigiorno non si accontentano di provvedere agli allievi. Ora rivendicano il loro diritto a partecipare nell'elaborazione del progetto educativo e delle norme che servono da guida all'educazione.

## **Futuro della scuola**

Non sorprende dunque, anzi, che in simile contesto si deva parlare del futuro della scuola e la scuola del futuro, un tema che è, allo stesso tempo, complesso e difficile, ma anche appassionante e sfidante, perché siamo consapevoli che da qui passa la crescita del nostro Paese – diceva l'On. Valentina Aprea in un suo intervento<sup>6</sup> – «[...] oggi toccato da crisi e pericolo di declino sugli scenari mondiali. Una crisi che rischia di consolidarsi se istruzione e formazione non creeranno una classe dirigente adeguata e capace di confrontarsi con quella degli altri Paesi; se il sistema riproporrà ancora dinamiche socialmente parassitarie, che non hanno ragione di esistere in un mondo ormai globalizzato. Per questo motivo formare professionisti all'altezza delle sfide in una società post industriale competitiva, multiculturale e della conoscenza diventa un must imprescindibile per qualsiasi Paese che voglia crescere; un obiettivo che non può essere conseguito senza innalzare per tutti la qualità dell'istruzione e della formazione posseduta.

Abbiamo bisogno – diceva – di un numero sempre maggiore di studenti che siano all'altezza nei settori culturali e professionali scelti, individuando all'interno di questa platea generazionale: persone che non prosperino in settori pro-

<sup>6</sup> Intervento dell'On. Valentina Aprea al Convegno: Cultura per l'educazione della persona, il futuro della scuola italiana Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, 9 marzo 2009.

fessionali protetti e a mandato quasi ereditario (i figli dei medici che fanno i medici, dei giornalisti che fanno i giornalisti, degli avvocati che fanno gli avvocati ecc.), ma che emergano da un confronto leale nel mare aperto della competizione; che superino meglio l'handicap storico della nostra classe dirigente: quello per il quale i suoi appartenenti "non si sporcano le mani" con attività più tecniche e pratiche, isolandosi in una teoria slegata dal concreto. Sarà, dunque, opportuno valorizzare al meglio la lezione della cultura occidentale, secondo la quale sarebbe impossibile praticare *téchne* (tecnica, tecnologia) senza fare i conti con *theoría* ed *episteme* (la scienza) e, ancor di più oggi, con *phrónesis* (la saggezza). Anche a non volerlo, infatti, queste tre dimensioni starebbero insieme in una professionalità matura, autentica e non semplificata da logiche scompositive ed alienanti. Questo vale il superamento del pregiudizio per cui chi sa non fa e chi fa non sa; chi studia non deve lavorare, fare, operare con le mani e chi lavora, simmetricamente, non deve studiare. Dimostrare, infine, che le due consapevolezze precedenti nascono e trovano la loro stessa condizione di praticabilità all'interno di un'esperienza storica che si è alimentata al patrimonio ideale, pratico e morale della civiltà classica (greco-latina) ed ebraico-cristiana, ci incoraggia, anche e soprattutto oggi, a sperimentare una prospettiva personalista secondo cui c'è davvero istruzione e formazione e vero sviluppo quando si esalta il compimento di ogni persona, nella unicità della sua intelligenza, libertà e responsabilità. In sintesi, e questo dovrebbe valere in particolar modo per le classi dirigenti, la matematica, le scienze e l'informatica dovrebbero essere riconosciute da chi ha studiato non solo come mezzi per perfezionarsi, per rendere sapiente chi le impara o le possiede o per autenticare la propria immagine di sé, ma per rendere sempre più persona ogni persona in vista di un'utilità sociale rivolta al bene comune. Le classi dirigenti, perciò, saranno tali non solo se saranno funzionali al mercato, ma se concorrono ad un bene di tutti che è anche (Platone insegna) un "Bene per noi".

Di questo stretto rapporto tra *theoría*, *téchne* e *phrónesis* si dovrà tenere conto, in particolare, nell'attuare il riordino del secondo ciclo della scuola italiana. Una scuola che rimane disorientata di fronte alle sfide di oggi, dimostrando, se mai ce ne fosse bisogno, quanto essa sia ancora autoreferenziale e quanto sia lontana dai bisogni delle famiglie e del tessuto produttivo... Pertanto, in un orizzonte di sussidiarietà educativa, la costruzione del percorso formativo non va interamente dettata a livello centrale ma una sua parte dovrebbe essere lasciata alla scelta di studenti e genitori. Parallelamente sarebbe utile che orientatori e docenti specializzati potessero essere impegnati per accompagnare l'allunno nella sua ricerca.

L'educazione scolastica, infatti, tende sempre più a ridursi a trasmissione di determinate conoscenze e abilità che non cambiano il sistema dei valori e dei

comportamenti personali e che incidono sempre meno anche sul sistema dei valori e dei comportamenti sociali. Un'inversione di tendenza è richiesta dalla società, dalle aziende e dalle stesse famiglie, considerando la crescente domanda di una scuola educativa... Nell'introduzione al *White Paper, Higher Standards, Better Schools For All*, Tony Blair aveva scritto: "Siamo ad una svolta epocale, saremo fra i primi al mondo se avremo il coraggio di riformare e investire ancora nella scuola e mettere genitori e studenti al centro del sistema". E aveva concluso: "Le nostre proposte non costituiscono solo il nuovo fondamentale passo della più radicale e riuscita riforma della scuola, esse assicurano anche il cambiamento irreversibile del miglioramento dell'istruzione". ... Ci si riferisce ai fini della scuola in rapporto allo sviluppo spirituale, morale, culturale e sociale degli allievi e al modo in cui essi si rapportano tra di loro. In sostanza, la scuola dovrebbe mirare a dare senso all'insieme degli apprendimenti, organizzati attorno ad un progetto culturale, professionale, spirituale, ideale che, dal basso (ossia più vicino all'utenza), sia espressione del territorio in un'applicazione intelligente della sussidiarietà; che sia una leva per motivare il ragazzo a costruire le basi del suo rapporto con se stesso e con gli altri. Su questo piano riteniamo anche noi di doverci muovere, proprio quando il progetto educativo della scuola, stretta da più seducenti maestri (la strada, internet, i videogiochi, ecc.) sembrerebbe perdere forza.

Volendo giungere ad una conclusione, riteniamo di doverci impegnare:

- a) perché vi sia una revisione dei piani di studio secondari e universitari nella prospettiva di assicurare in tutti i percorsi che pur devono restare specifici (e valorizzare questa loro specificità) la presenza di una circolarità tra dimensione tecnica, scientifica e umanistico-etica;
- b) perché vi sia pari dignità educativa e culturale tra percorsi formativi liceali e di istruzione e formazione tecnico-professionale;
- c) perché si possa rendere sistematica la metodologia dell'alternanza scuola lavoro a livello secondario e superiore per legare sempre più formazione e territorio, teoria e pratica, perché abbiano cittadinanza anche nel nostro Paese il pensiero manuale e la cultura del lavoro, colpevolmente sviliti fino ad oggi nei percorsi formativi;
- d) perché si modernizzino i percorsi di studio rendendoli più flessibili e più attraenti rispetto alle attitudini e ai talenti di ogni studente, con un'attenzione particolare allo studio delle lingue, delle nuove tecnologie e delle scienze, come auspicato anche dal Processo di Lisbona.

#### *Per concludere*

Ecco perché sia tanto significativo, ed è molto importante notarlo, che Mario Draghi, nel suo Discorso al Senato, parlando delle priorità, subito dopo quella

del *piano di vaccinazione*, abbia scelto quella della *scuola*. Ha evidenziato in primo luogo l'urgenza di venire incontro alle sfide che la pandemia ha fatto subire al funzionamento normale della scuola, in particolare con la didattica a distanza cercando di recuperare le ore di didattica in presenza perse, soprattutto dove la DAD ha incontrato maggiori difficoltà.

Ma in sintonia con il tema "la scuola di fronte alle sfide attuali" e con quanto è stato detto, ha ribadito – e cito letteralmente – che: «È necessario investire in una transizione culturale a partire dal patrimonio identitario umanistico riconosciuto a livello internazionale. Siamo chiamati a disegnare un percorso educativo che combini la necessaria adesione agli standard qualitativi richiesti, anche nel panorama europeo, con innesti di nuove materie e metodologie, e coniugare le competenze scientifiche con quelle delle aree umanistiche e del multilinguismo.

Infine è necessario investire nella formazione del personale docente per allineare l'offerta educativa alla domanda delle nuove generazioni.

In questa prospettiva particolare attenzione va riservata agli ITS (Istituti Tecnici Superiori). In Francia e in Germania, ad esempio, questi istituti sono un pilastro importante del sistema educativo. È stato stimato in circa 3 milioni, nel quinquennio 2019-23, il fabbisogno di diplomati di istituti tecnici nell'area digitale e ambientale. Il Programma Nazionale di Ripresa e Resilienza assegna 1,5 md agli ITS, 20 volte il finanziamento di un anno normale pre-pandemia. Senza innovare l'attuale organizzazione di queste scuole, rischiamo che quelle risorse vengano sprecate.

La globalizzazione, la trasformazione digitale e la transizione ecologica stanno da anni cambiando il mercato del lavoro e richiedono continui adeguamenti nella formazione universitaria. Allo stesso tempo occorre investire adeguatamente nella ricerca, senza escludere la ricerca di base, puntando all'eccellenza, ovvero a una ricerca riconosciuta a livello internazionale per l'impatto che produce sulla nuova conoscenza e sui nuovi modelli in tutti i campi scientifici. Occorre infine costruire sull'esperienza di didattica a distanza maturata nello scorso anno sviluppandone le potenzialità con l'impiego di strumenti digitali che potranno essere utilizzati nella didattica in presenza»<sup>7</sup>.

Questa è la risposta alle sfide attuali della scuola!

<sup>7</sup> DRAGHI M., Discorso al Senato della Repubblica: "L'unità non è un'opzione, è un dovere guidato dall'amore per l'Italia". Senato della Repubblica, 17 febbraio 2021.

# Costruire comunità formative al lavoro anche online

MICHELE PELLERÉY<sup>1</sup>

## Che cos'è una comunità, in particolare formativa?

Parlare di comunità formativa, come oggi comunemente si fa, anche nel caso di un insegnamento online o a distanza imposto dalla pandemia, sembra una contraddizione in termini. Ciò appare ancor più incomprensibile se si tratta di formazione al lavoro in ambiti professionali specifici, e particolarmente nel caso di formazione duale. Per chiarire il significato di "comunità formativa" e specificamente di "comunità di pratica formativa" ed evidenziarne i suoi caratteri specifici è stato pubblicato nel 2018 un interessante contributo di Richard E. West e Gregory S. Williams<sup>2</sup>. Questi Autori hanno esplorato i numerosissimi studi che hanno affrontato la questione mettendo in evidenza come si insista spesso su alcuni aspetti della nozione di comunità, ignorandone altri. Ciò ha permesso di costruire una mappa che raggruppa in quattro aree semantiche le accentuazioni fondamentali, mettendo in luce come esse costituiscano le dimensioni caratterizzanti il concetto. Riprendiamo da tali Autori il quadro di riferimento, adattandolo al caso della Formazione Professionale (Fig. 1).

Figura 1 – Le dimensioni fondamentali di una comunità

Uno spazio di vita comune Un tempo adeguato trascorso insieme La variante data dal contatto reale e quella basata sul contatto mediale (comunità virtuale) Lavoro agile e lavoro in presenza	Senso di appartenenza Rapporti interpersonali Fiducia e aiuto reciproci Clima di vita
Visione e senso esistenziale comuni Obiettivi e finalità che animano la pratica Valori che animano la via comune	Organizzazione operativa Mansioni e ruoli assunti Responsabilità e compiti

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

<sup>2</sup> WEST R.E., WILLIAMS G.S., "I don't think that word means what you think it means" A proposed framework for defining learning communities, *Educational Technology Research and Development*, 2017, 65, pp. 1569-1582.

La prima dimensione è di natura spazio-temporale: ad esempio lo stare insieme in uno stesso luogo a lungo, come in una classe o in un habitat particolare. A molti sembra questa una condizione essenziale, anche se oggi sempre più si parla di comunità virtuali, basate su una comunicazione mediata dal digitale. Dal mio punto di vista le due comunità reale e virtuale non dovrebbero essere viste in contrapposizione bensì in una feconda integrazione. Scrivevo nel 2015, in tempi non sospetti di pandemia: «Le ricerche e le esperienze che abbiamo esaminato inducono a ritenere fondata la prospettiva che lo sviluppo di un sistema di comunicazione virtuale accanto a quello reale possa potenziare sia nella qualità, sia nella continuità, sia nell'incisività, la realtà viva della comunità. Un buon sistema di comunicazione, basato sulle tecnologie digitali mobili, tra direzione, colleghi docenti, consigli di classe, singoli docenti, studenti e loro famiglie può rendere ancora più efficaci gli incontri a livello personale, come a livello comunitario. Non solo, ma ne permette una buona preparazione e un loro prolungamento nel tempo e nello spazio»<sup>3</sup>.

Oggi si pone la questione di come garantire un contesto spazio-temporale che favorisca il costituirsi di una vera comunità di pratica, cioè come integrare lavoro agile e lavoro in presenza, formazione in presenza e formazione a distanza. Varie soluzioni sono state proposte. Quelle più promettenti prospettano tempi di attivazione di una comunità virtuale di lavoro agile collegati opportunamente a tempi di attivazione di una comunità reale nella quale l'interazione tra le persone venga debitamente valorizzata. Ciò potrebbe valere in molti casi anche per la Formazione Professionale. Considerando poi un sistema formativo di tipo duale si pone il raccordo tra la comunità formativa e la o le comunità di lavoro dove gli allievi attuano la loro partecipazione periferica legittimata allo sviluppo del sistema produttivo di beni o di servizi, come garantire la continuità e validità formativa, in particolare dal punto di vista etico-professionale, in tale transizione.

La seconda accentuazione riguarda la dimensione relazionale attivata, cioè il senso di appartenenza, l'interdipendenza delle persone, i rapporti interpersonali, l'impegno reciproco, ecc. Per la scuola spesso si parla di clima positivo, allargando il concetto a tutta l'istituzione formativa e a tutte le persone in qualche modo coinvolte. In questa prospettiva si può considerare anche la relazione effettiva che viene sviluppata tra i singoli e il gruppo e l'ambiente considerato nei suoi vari aspetti. Si può così evocare non solo la relazione tra formatori e

<sup>3</sup> PELLERÉY M., *La valorizzazione delle tecnologie mobili nella pratica gestionale e didattica dell'istruzione e formazione a livello di secondo ciclo*, Roma, CNOS-FAP, 2015, p. 165.

allievi, quella tra gli allievi, quella tra tutor aziendale e apprendisti, ma più in generale il sistema di relazioni sociali allargate, quale è quello di una comunità di pratica lavorativa, che mette in luce le reciproche influenze tra apprendisti di diverso livello di competenza e tra soggetti a diverso livello di specializzazione e responsabilità.

Una terza accentuazione considera la dimensione organizzativa, i ruoli e le funzioni messe in atto al fine di far funzionare al meglio l'istituzione e o il gruppo. La distribuzione delle responsabilità e di compiti tra i membri della comunità. Nel caso di una istituzione o centro di leFP si possono evocare le varie figure coinvolte. Ma dal punto di vista formativo è essenziale che l'allievo comprenda, soprattutto quando è inserito in un contesto lavorativo, la specifica organizzazione e le attribuzioni di responsabilità che in essa sono presenti e conseguenti modalità di rapporto interpersonale richieste.

Infine, si deve evidenziare la visione che dovrebbe accomunare tutti, il senso e la prospettiva esistenziale, gli obiettivi da raggiungere, la condizione o negoziazione delle finalità per cui ci si trova insieme. In una organizzazione imprenditoriale tutto ciò fa riferimento alle sue finalità, ai livelli di eccellenza e alla cultura caratterizzante, ecc. Molto dello sviluppo di una transizione ecologica valida e feconda si fonda sulla consapevolezza personale e sullo sviluppo di comportamenti e decisioni coerenti.

Le distinzioni sopra delineate sono utili a mettere in luce aspetti o dimensioni che caratterizzano o possono caratterizzare una comunità di pratica, ma esse devono essere validamente e proficuamente integrate in maniera armonica e organica nel contesto dell'attività specifica svolta come compito fondamentale della stessa comunità. La parola "pratica" poi sottolinea anche che non bastano visioni e prospettive teoriche o astratte, ma il cuore sta proprio nei comportamenti e nelle competenze effettive attivate, in un saper fare che certamente è collegato a un sapere, un saper essere e un saper stare con gli altri, ma che rimane al cuore di tutto, una pratica che non solo deve essere buona, ma che ripetuta deve costituire a poco a poco come una seconda natura. E qui si evoca il concetto di abito aristotelico, valorizzato a suo tempo anche da John Dewey, e recentemente rimesso a fuoco nella pedagogia.

## **Che cosa contraddistingue una comunità di pratica formativa**

Nel caso di comunità formative nell'ambito dell'Istruzione e Formazione Professionale, come quelle promosse dal CNOS-FAP o dal CIOFS-FP, la finalizzazione dell'attività considera le persone nella loro totalità e i bisogni di maturazione non

solo in ambito lavorativo professionale, ma anche più in generale e in particolare in ambito etico. Sembra utile allora metter in luce la differenza esistente tra una comunità di pratica in generale e una comunità di pratica formativa.

Nella prospettiva di Etienne Wenger le comunità di pratica (CdP) sono dappertutto: «[...] tutti noi apparteniamo a delle CdP. A casa, al lavoro, a scuola, negli hobby, in qualunque fase della nostra vita, apparteniamo a svariate CdP. E quelle a cui apparteniamo cambiano nel corso della nostra vita. In effetti, le CdP sono dappertutto. Le famiglie [...] sviluppano delle pratiche, delle routine, dei rituali, dei costrutti, dei simboli e delle convenzioni, delle narrazioni e delle vicende storiche. I familiari si odiano e si amano; concordano e dissentono. Fanno il necessario per tirare avanti. [...] i lavoratori organizzano la propria vita con i colleghi e con i clienti in modo da poter svolgere la loro attività. Così facendo, sviluppano e preservano un senso di sé con cui possono convivere, divertirsi un po' e soddisfare le esigenze dei datori di lavoro e dei clienti. Quale che sia la loro *job description* ufficiale, creano una prassi per fare ciò che bisogna fare. Pur essendo contrattualmente alle dipendenze di una grande istituzione, nella pratica quotidiana lavorano con [...] un gruppo molto più ristretto di persone e di comunità. Gli studenti vanno a scuola e, quando si riuniscono per affrontare a loro modo gli impegni imposti da quella istituzione [...], le comunità germogliano dappertutto: in classe come ai giardini, in modo ufficiale o sotterraneo. E nonostante il programma, la disciplina e le esortazioni, l'apprendimento che ha il più alto impatto trasformativo sul piano personale risulta essere quello che nasce dall'appartenenza a queste CdP. [...] Le CdP fanno parte integrante della nostra vita quotidiana. Sono così informali e così pervasive da entrare raramente nel mirino di un'analisi esplicita, ma per quelle stesse ragioni sono anche del tutto familiari»<sup>4</sup>.

Tuttavia dal punto di vista formativo una comunità di pratica, secondo Wenger deve avere tre caratteristiche: un impegno reciproco, un'impresa comune, un repertorio comune. «La prima caratteristica della pratica come fonte di coerenza di una comunità è l'impegno reciproco dei partecipanti. La pratica non esiste in astratto. Esiste perché le persone sono impegnate in azioni di cui negoziano reciprocamente il significato. In questo senso, la pratica non risiede nei libri o negli strumenti, anche se può coinvolgere tutti i tipi di oggetti. Non risiede in una struttura preesistente, anche se non nasce in un vuoto storico. La pratica risiede in una comunità di persone e nelle relazioni di impegno reciproco attraverso le quali esse fanno tutto ciò che fanno. L'appartenenza a una

<sup>4</sup> WENGER E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato, identità*, Milano, Cortina, 2006, p.13.

comunità di pratica è dunque un patto di impegno reciproco. È ciò che definisce la comunità»<sup>5</sup>. La seconda e la terza caratteristica della pratica come fonte di coerenza per la comunità è la condivisione di un'impresa comune e di un repertorio di simboli, parole, storie, gesti, modi di operare, azioni e concetti. Vengono così evocate in particolare la dimensione relazionale e comunicativa di una comunità.

A integrazione di questa prospettiva nel caso di una comunità di pratica formativa al lavoro occorre riprendere il concetto di pratica umana definita da A. MacIntyre come: «[...] qualsiasi forma coerente e complessa di attività umana cooperativa socialmente stabilita, mediante la quale valori insiti in tale forma di attività vengono realizzati nel tentativo di raggiungere quei modelli che appartengono ad essa e parzialmente la definiscono. Il risultato è un'estensione sistematica delle facoltà umane di raggiungere l'eccellenza e delle concezioni umane dei fini e dei valori impliciti»<sup>6</sup>. Così parlare di pratica umana significa fare riferimento a ogni tipo di attività collaborativa socialmente stabilita in vista del raggiungimento di miglioramenti personali o generali, come è il caso della IeFP. I valori caratterizzanti tali attività formative devono essere chiari sia nella mente dei promotori, sia dei politici, sia di quanti sono impegnati in esse. Recenti dichiarazioni e documenti dell'Unione Europea sollecitano tutti i governi, sia a livello nazionale, sia regionale, e tutte le istituzioni formative a capire le nuove sfide che le transizioni ecologiche e digitali pongono, evidenziando un ruolo sociale essenziale della Formazione Professionale per uno sviluppo umano sostenibile<sup>7</sup>.

## **Orientamenti derivanti da due modelli di sviluppo di una comunità formativa online**

Vari modelli di comunità formativa online sono stati proposti negli ultimi decenni. Tra questi modelli si è affermato nel tempo quello prospettato tra la fine del secolo precedente e l'inizio del nuovo da Randy Garrison, denominato *Online Community of Inquiry (CoI)*<sup>8</sup>. Una comunità formativa per poter essere definita tale, quando si ricorre a forme di comunicazione e interazione online, implica una

<sup>5</sup> *Ibidem*, p. 88.

<sup>6</sup> MACINTYRE A., *Dopo la virtù, Saggi di teoria morale*, Milano, Feltrinelli, 1988, p.225.

<sup>7</sup> Cfr. [https://www.cedefop.europa.eu/files/osnabrueck\\_declaration\\_eu2020.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/osnabrueck_declaration_eu2020.pdf); EUROPEAN COMMISSION, *Innovation and Digitalization*, Luxembourg, European Union, 2020.

<sup>8</sup> GARRISON D.R., *E-learning in the 21st Century, A Community of Inquiry Framework for Research and Practice*, 3d ed., Routledge, New York 2017.

specifica attenzione e cura sistematica di tre dimensioni fondamentali. La prima fa riferimento al docente e alla qualità della sua didattica; la seconda al contesto sociale da promuovere e sostenere; la terza ai processi cognitivi dei partecipanti, da attivare e orientare produttivamente nel corso dell'attività.

La dimensione docente concerne la progettazione delle lezioni e delle esperienze di apprendimento e delle modalità attraverso le quali esse possono essere facilitate, favorendo e promuovendo contemporaneamente le altre due dimensioni. Si tratta di forme di progettazione che se hanno analogie con quanto dovrebbe essere messo in atto nelle consuete modalità di insegnamento in presenza, tuttavia se ne discostano secondo aspetti assai diversi e puntuali. Infatti, l'attenzione degli interlocutori nell'interazione online appare più limitata temporalmente e bisognosa di un continuo feedback, diretto in particolare a controllare la comprensione e a sollecitare le riflessioni critiche su quanto presentato. Per questo si propone spesso una strutturazione intorno a obiettivi di apprendimento chiari, ben comunicati e limitati, verificandone sistematicamente l'acquisizione. La modularità accentuata degli interventi richiede inoltre, per evitare frammentazioni e dispersione, di prospettare bene all'inizio la finalità fondamentale del corso e gli obiettivi da conseguire personalmente, richiamandoli spesso al fine di facilitare la percezione del cammino fatto e di quello ancora da compiere. Tutto ciò anche al fine di motivare l'azione di apprendimento di ciascuno e la messa in moto dei suoi processi cognitivi e metacognitivi. A questo scopo occorre scegliere con cura le modalità concrete di attuazione di quanto progettato: lezioni, gruppi di lavoro o di discussione, laboratori di ricerca, deleghe a singoli partecipanti di esporre, dopo averli approfonditi, singoli punti del percorso, ecc., avendo poi cura di adattare le varie attività sulla base dei reali progressi del gruppo. Anche le valutazioni, da quella iniziale delle conoscenze e competenze effettive presenti, a quelle dei progressi fatti e dei risultati finali raggiunti, vanno ben progettate e attuate, verificandone la validità.

La dimensione sociale fa riferimento non solo alle relazioni tra docente e studenti e degli studenti tra di loro, ma anche al loro coinvolgimento nel processo sia dal punto di vista affettivo e motivazionale, sia volitivo. Così occorre dare adeguatamente spazio al dialogo, ai rapporti interpersonali, alla collaborazione, alla partecipazione diretta anche se mediata dalle tecnologie. Garrison insiste sulla condivisione di espressioni emotive e di valori e sulla coesione e dedizione nel gruppo. Infine, la dimensione cognitiva riguarda la costruzione cognitiva che ciascuno studente deve attivare per acquisire in maniera valida e significativa concetti e teorie, cioè conoscenze dichiarative, e in maniera corretta e agevole abilità proprie di una conoscenza procedurale. Dal punto di vista della ricerca Garrison indica quattro passaggi: identificazione chiara del problema da affrontare, esplorazione delle sue implicazioni e possibili vie di solu-

zione, integrazione delle posizioni e delle possibili risposte, risoluzione finale della questione e sua applicazione al mondo reale.

Accanto a questo modello ha avuto una buona diffusione il modello denominato *Technology Acceptance Model (TAM)*, che fonda la decisione di valorizzare una tecnologia sulla base della sua percepita utilità, efficacia e facilità di uso da parte sia dei docenti, sia degli studenti<sup>9</sup>. Il modello costituisce una delle più significative applicazioni delle indicazioni provenienti dalla *Teoria dell'azione ragionata* di Icek Ajzen, a partire dalle ricerche di Martin Fishbein<sup>10</sup>. Nonostante la sua diffusione sia nella ricerca, sia nella pratica, occorre ricordare anche le critiche avanzate circa la sua scarsa considerazione dei processi sociali connessi con lo sviluppo e uso delle tecnologie digitali, soprattutto quando la loro valorizzazione nello studio e nel lavoro è imposta dalle circostanze.

## Orientamenti operativi

Quanto sopra richiamato porta e identificare tre poli fondamentali di riferimento per la costruzione di un comunità formativa online. In primo luogo, un'organizzazione istituzionale coerente e valida, soprattutto sul piano delle scelte tecnologiche e del supporto tecnico e operativo di quanti sono coinvolti nell'impresa. Il modello TAM può orientare nella scelta e accettazione della piattaforma comunicativa digitale di base favorendo con sistematicità e chiarezza la percezione della sua utilità nel soddisfare le quattro dimensioni sopra delineate di una comunità di apprendimento e facendo in modo che essa venga valorizzata in maniera agevole e proficua. In particolare, sembra essenziale che venga scelta una piattaforma comunicativa comune adeguatamente condivisa da tutti, che favorisca le interazioni tra docenti e allievi, tra docenti e tra gli allievi stessi.

Il secondo polo è costituito dai docenti. Essi devono sviluppare adeguate competenze nella progettazione, conduzione e valutazione dei processi di insegnamento-apprendimento online e nella organizzazione comunitaria dei processi. Ad esempio, conoscere e saper valorizzare gli studi sviluppati nei decenni passati su come organizzare il lavoro di studio e di ricerca online e la costru-

<sup>9</sup> DAVIS R.D., "Perceived Usefulness, Perceived Ease of Use, and User Acceptance of Information Technology", *MIS Quarterly*, 1989, 13 (3), pp. 319-340.

<sup>10</sup> AJZEN I., *The Theory of Planned Behavior, Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 1991, 50 (2), pp. 179-211; AJZEN I., "Martin Fishbein's Legacy: The Reasoned Action Approach", *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 2012, 640, pp. 11-27.

zione di unità di apprendimento, i cosiddetti *learning objects*, sulla presentazione di mappe e sintesi grafiche progressive di quanto affrontato o dei risultati di indagine conseguiti, sulla presenza ben posizionata di domande di verifica della comprensione, del ricordo e dell'applicazione a casi particolari di quanto oggetto di studio, e su come tutto ciò può guidare efficacemente nel realizzare vere esperienze di apprendimento. Inoltre, va curata puntualmente l'organizzazione di gruppi di discussione o di ricerca da attivare online, sia su obiettivi di lavoro diversi, ma relativi all'ambito di studio e di ricerca in corso, sia sullo stesso argomento in modo da poter confrontare tra loro i risultati ottenuti e poi trarne conseguenze comuni, in modo da facilitare il senso di appartenenza e di comunicazione reciproca, soprattutto se si dispone di uno spazio digitale per la raccolta e la conservazione nel tempo di quanto elaborato e discusso.

Il terzo polo è dato dall'insieme degli studenti. In questo caso la problematica più impegnativa riguarda la loro capacità di autoregolazione nello studio e nella ricerca. Già negli anni Ottanta dell'altro secolo si era constatato come nell'allora formazione a distanza basata su corsi per corrispondenza l'alta mortalità dei partecipanti, ossia l'abbandono dello studio da parte degli studenti, era in gran parte dovuta alla difficoltà o addirittura all'incapacità di gestire se stessi in tale impegno. Si trattava di difficoltà nell'organizzazione del tempo e dell'ambiente di apprendimento, di problemi di motivazione e di concentrazione di fronte ad altre sollecitazioni, ecc. In questa prospettiva J. Greene nel 2018 aveva segnalato come in tutti i Paesi ci fosse una carenza di attenzione nei percorsi scolastici e formativi per una esplicita attività educativa diretta allo sviluppo di conoscenze, abilità e disposizioni relative alla capacità di autoregolazione del proprio apprendimento; ma anche, più in generale, relative alla capacità di gestire il proprio comportamento. E ciò nonostante le evidenze sui benefici di tali interventi, anche al fine di ottenere migliori risultati nelle varie discipline di insegnamento<sup>11</sup>. D'altra parte, in tutti i Paesi, soprattutto occidentali, sono sempre più insistenti le lamentele dei docenti dell'istruzione terziaria, sia universitaria, sia professionale, circa lo stato di preparazione dei nuovi arrivati. Sembra che la questione più delicata riguardi proprio lo sviluppo e il sostegno della capacità di gestire se stessi nello studio e nel lavoro. In una ricerca presentata il 17 marzo 2021 nel contesto della manifestazione "Didacta" e riguardante 3.500 studenti di scuola secondaria è risultato che il 65% fatica a seguire le lezioni a distanza, il 96% ha chattato con i compagni, l'89% è stato sui social media, l'88% ha consumato cibo e il 39% ha cucinato.

<sup>11</sup> J. GREENE, *Self-regulation in Education*, Routledge, New York 2018, p.116; D. SCHUNK, J. GREENE, *Handbook of Self-Regulation and Performance*, Routledge, New York 2018, p. 13.

## La questione della simulazione

Nell'ambito della Formazione Professionale, soprattutto se realizzata online, è opportuno accennare anche alla questione della simulazione di una pratica lavorativa. Oggi si parla a questo proposito di ambienti virtuali nei quali gli allievi possano interagire con attrezzature materiali specifiche e con i colleghi, evitando pericoli per sé o per le attrezzature stesse, ma svolgendo compiti autentici. Vari autori mettono in risalto come una buona simulazione tenda a favorire l'immedesimazione multi-sensoriale, il coinvolgimento affettivo e relazionale, la percezione degli elementi essenziali da tenere presenti, l'organizzazione del tempo e dello spazio, la successione delle operazioni da compiere, la possibilità di correggere i propri errori fino a comportamenti corretti e validi, comprendere le principali problematiche connesse con tale pratica lavorativa, ecc. Naturalmente affinché tutto ciò abbia luogo occorre che si organizzi in maniera adeguata un contesto di lavoro simulato, cioè tale da collocare l'allievo il più possibile nelle condizioni richieste dalla pratica lavorativa reale. Per alcune attività lavorative ciò è più facile, in particolare per quelle che possono o debbono essere realizzate a distanza, perché l'interazione uomo-macchina è già mediata da un opportuno sistema di comunicazione. In questi casi si può realizzare un vero e proprio apprendistato a distanza. Ma ciò richiederebbe che accanto agli apprendisti sia presente un vero esperto, che interagisca con loro in prospettiva formativa. Spesso, infatti, non basta esaminare il risultato del loro lavoro, occorre correggere procedure e scelte operative. Qui sta uno dei problemi nella formazione online: come interagire sistematicamente con l'allievo a distanza?

Per cercare di rispondere, almeno parzialmente, alla domanda occorre ricordare una forma di apprendimento fondamentale: quella connessa con l'apprendimento osservativo, rivalorizzato fortemente dopo le scoperte sui neuroni specchio da parte di Giacomo Rizzolatti. Si tratta di proporre immagini video dell'attività pratica da svolgere, adeguatamente commentate, che l'allievo è chiamato a riprodurre correttamente. La possibilità di registrare in video tali prestazioni da parte dell'allievo favorisce l'attivazione di feedback correttivi da parte del formatore. Tuttavia, è importante che l'allievo interiorizzi i comportamenti corretti nella loro sequenzialità e ad essi faccia riferimento auto-valutandosi. Si evoca così un'attività ispirata al *coaching*, nella quale l'allievo diventa protagonista della propria formazione. Se poi, attraverso una buona piattaforma, si sviluppa una sistematica interazione tra allievi e docenti e tra gli allievi stessi, può realizzarsi una comunità di pratica formativa online, tale da fornire un buon supporto all'attività formativa. In particolare, si può pensare ad attività simulate in gruppo, utilizzando le possibilità di interazione tra gli al-

lievi e di registrazioni video e così favorendo utili osservazioni e correzioni tra compagni di lavoro.

## **Conclusione**

La situazione contingente vissuta durante la pandemia dovuta al Covid-19 può rivelarsi anche un'opportunità di sviluppo della Formazione Professionale, soprattutto riguardo l'aspetto metodologico, valorizzando da questo punto di vista la transizione digitale. Ciò non vuol dire che la formazione in presenza, i laboratori, le varie forme di alternanza scuola-lavoro non rimangano centrali, ma accanto ad essi in una buona prospettiva di integrazione, anche le varie forme di attività a distanza possono rinforzare e dare maggiore continuità e sistematicità a tutto l'impianto educativo professionale. Gli approfondimenti relativi alle dimensioni proprie di una comunità formativa online rimangono centrali in ogni situazione di Formazione Professionale e ciò aiuta a comprendere più puntualmente le esigenze di una formazione in presenza. Anche perché sempre più nel futuro le modalità di lavoro a distanza, o di *smart working*, si diffonderanno nei vari settori del mondo del lavoro e delle professioni, portando progressivamente a forme di integrazione tra modalità a distanza e modalità in presenza. Di conseguenza è importante riflettere sulle caratteristiche proprie di una comunità di pratica lavorativa integrata e sulle esigenze che derivano da questa impostazione.

# Rendimento del sistema educativo italiano e disuguaglianza sociale

LAURA GIULIANI<sup>1</sup>

## 1. Abbandono scolastico e qualità del sistema educativo

Le politiche educative, nel corso del Novecento, sono state il motore dello sviluppo economico, sociale e culturale di tutte le democrazie occidentali. L'istruzione obbligatoria, accompagnata dalla progressiva estensione e differenziazione dell'offerta di servizi formativi, ha giocato un ruolo fondamentale nei processi di crescita e di mobilità sociale.

Oggi, però, è del tutto evidente che il diritto allo studio non è sufficiente – da solo – a garantire le medesime opportunità fra i cittadini.

Secondo i dati ISTAT 2020, le condizioni delle famiglie italiane sono peggiorate rispetto a quelle già aggravate dalla crisi economica e occupazionale del 2008-2009. Ciò riporta prepotentemente a galla il tema della disuguaglianza sociale, che nel nostro Paese – più che in altri contesti europei – assume le vesti di una disuguaglianza generazionale, territoriale e per titolo di studio.

Nonostante gli indiscussi progressi realizzati rispetto a tutti i benchmark comunitari e ai principali indicatori utilizzati per stimare il livello di istruzione della popolazione, sul piano comparativo, l'Italia resta fra i paesi europei che presenta i valori più elevati di abbandono formativo precoce, i valori più bassi di scolarizzazione e, più in generale, livelli di istruzione che hanno significative ricadute sulle prospettive di inserimento nel mercato del lavoro e sulle prospettive di guadagno. E l'aumento della disuguaglianza sociale viene a configurarsi sempre più come divario intergenerazionale a svantaggio dei giovani, non solo sotto il profilo della distribuzione del reddito ma, più in generale, dell'accesso sostanziale all'insieme delle opportunità educative, lavorative e partecipative.

La strategia dell'investimento sociale sostenuta dall'Unione Europea comprende la lotta all'abbandono precoce degli studi, un fenomeno di grande complessità, in grado di incidere più di ogni altro sul rendimento complessivo del sistema educativo.

<sup>1</sup> Ricercatrice INAPP - Struttura Sistemi e Servizi formativi.

In tutti i paesi europei, i livelli di performance dei sistemi educativi vengono principalmente valutati attraverso i tassi di partecipazione delle varie fasce di età della popolazione ai percorsi di istruzione/ formazione, e per lo più misurati in termini di numero di allievi che completano un determinato percorso di studi.

In questa prospettiva, l'abbandono scolastico rappresenta una sorta di "fenditura" del sistema educativo ed è per questa ragione che l'Unione Europea investe da tempo in azioni di *policy* a livello comunitario e regionale, finalizzate a contrastare il fenomeno dell'abbandono, ad accrescere la partecipazione e il rendimento degli individui al sistema di istruzione e formazione, e a operare miglioramenti strutturali nella transizione scuola-lavoro dei giovani<sup>2</sup>.

La lotta all'abbandono precoce degli studi, in ambito comunitario, ha assunto un carattere di priorità, dapprima nel quadro della strategia europea per l'occupazione del 1997 e poi nel quadro strategico per la cooperazione europea in materia di istruzione e formazione del 2009. Il suo contenimento è assunto così a parametro di riferimento europeo della strategia ET 2020, sotto forma di riduzione del "tasso di abbandono prematuro di istruzione e formazione" al di sotto della soglia del 10%. Questo *benchmark* viene misurato attraverso l'indicatore europeo "*Early Leaving from Education and Training*" (ELET), che identifica l'abbandono prematuro degli studi con la percentuale di giovani (residenti) di età compresa fra i 18 e i 24 anni, che risultano in possesso del solo diploma di istruzione secondaria di primo grado o ad esso inferiore e non partecipano ad attività di istruzione e/o formazione professionale, nelle quattro settimane precedenti l'indagine "*Labour Force Survey*" (LFS), condotta negli stati membri dai rispettivi istituti nazionali di statistica<sup>3</sup>. L'ELET viene calcolato rapportando il numero di questi giovani al totale della popolazione della medesima fascia di età. Si tratta pertanto di un indicatore condiviso di abbandono degli studi, che permette di quantificare il fenomeno in relazione agli obiettivi formativi raggiunti da ciascun paese, nonché di realizzare un'analisi comparativa fra gli stessi.

Indiscutibilmente utile a fini statistici, l'ELET sconta un'intrinseca debolezza sul piano predittivo. La sua quantificazione attraverso il titolo di studio rappresenta un vantaggio, in quanto permette di misurare l'abbandono in modo indi-

<sup>2</sup> In questa sede si trascende dai modelli teorici sottesi alle politiche europee in materia di Istruzione e Formazione Professionale. Per una discussione critica sui due paradigmi economico-politici del "capitale umano" e dello "sviluppo umano", oggi prevalenti nel campo dell'Istruzione e della Formazione Professionale, si rinvia a BALDACCINI M. (2014), mentre per una tipologia analitica dei differenti modelli di Formazione Professionale, che caratterizzano i principali paesi avanzati, si rinvia a BUSEMEYER e TRAMPUSCH (2012).

<sup>3</sup> Il nostro Paese contribuisce alla rilevazione del tasso di abbandono prematuro di istruzione e formazione attraverso l'Indagine Continua sulle Forze di Lavoro, curata da ISTAT.

pendente dagli anni richiesti dai vari paesi europei per l'assolvimento degli obblighi di legge. Tuttavia, il riferimento a un *target* di individui almeno maggiorrenni ne costituisce un limite, in quanto non permette di elaborare azioni di intervento sui giovani a rischio, quando si trovano ancora all'interno dell'iter formativo previsto dagli obblighi di legge.

Il *benchmark* europeo appena definito si riferisce chiaramente alla concezione "normativa" della dispersione formativa, che nell'accezione più ristretta del termine coincide con la fuoriuscita definitiva e prematura dei giovani dai percorsi di istruzione e formazione previsti dagli obblighi di legge, vigenti entro un determinato contesto sociale. In questa accezione, la dispersione si identifica con il concetto di "abbandono degli studi", qualificandosi secondo le regolamentazioni proprie di ciascun paese<sup>4</sup>.

La Commissione Europea ha stimato in circa 5 milioni il numero di giovani che in tutta Europa abbandona prematuramente gli studi, esponendosi al rischio di deprivazione, disoccupazione ed esclusione sociale (*European Commission*, 2016) e all'incirca in 35,2 miliardi di euro, corrispondenti al 2,25% del PIL, il rilevante costo sociale che ne deriva per l'Italia, in termini di spesa pubblica, tenendo conto solo del mancato reddito e non di tutte le varie voci di spesa riconducibili all'abbandono precoce (*Eurofound*, 2014).

Di qui la tensione delle istituzioni europee verso l'investimento in capitale umano, con l'obiettivo di promuovere l'inclusione nel sistema educativo di ogni cittadino nelle diverse fasi della vita e l'accrescimento individuale dell'insieme di skills necessarie sia per continuare a beneficiare dell'esperienza formativa (*lifelong education*) sia per accedere, permanere o reinserirsi nel mercato del lavoro.

Si è già accennato al fatto che l'abbandono scolastico rappresenta il fenomeno capace di esercitare il maggiore impatto sul rendimento complessivo di ogni sistema educativo.

Uno sguardo ai principali indicatori della strategia europea nel settore dell'istruzione e della formazione rende evidente come la dispersione formativa costituisca il perno attorno a cui ruotano tutti i principali parametri di riferimento della strategia ET 2020 (cfr. Tab. 1).

<sup>4</sup> In Italia, come noto, gli obblighi di legge in materia di Istruzione e Formazione Professionale richiamano in particolare la nozione di diritto-dovere (DDIF), come declinata all'art. 1 del d.lgs. n. 76/2005. Il DDIF: «si esercita per almeno dodici anni o comunque sino al conseguimento di una qualifica di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno di età, e si realizza nelle istituzioni del primo e del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione, oltre che nell'apprendistato».

Tabella 1 - *Indicatori della strategia ET 2020*

Alcuni parametri di riferimento	Italia	Media UE
Giovani che abbandonano precocemente gli studi e la formazione (18-24 anni)	14,5%	10,6%
Giovani che conseguono un diploma d'istruzione terziaria (30-34 anni)	27,8%	40,7%
% di quindicenni con risultati insufficienti in:	Letture	21,0%
	Scienze	23,3%
	Matematica	23,2%
Partecipazione degli adulti all'apprendimento permanente (25-64 anni)	8,1%	11,1%
Educazione e cura della prima infanzia (ECEC) (dai 4 anni fino all'età di inizio dell'obbligo scolastico)	95,1%	95,4%

Se la possibilità di conseguire un diploma di istruzione terziaria, così come quella per i quindicenni di acquisire un livello minimo di competenze di base, è direttamente connessa all'abbandono prematuro degli studi, anche l'apprendimento permanente degli adulti e l'educazione della prima infanzia sono strettamente collegati alla dispersione, in quanto il primo si sostanzia in un'azione di costante aggiornamento delle skills, di fatto difficilmente fruibile da chi non ha di, mentre il secondo (come si approfondirà in seguito), è ormai ritenuto un fattore di prevenzione rispetto al rischio di insuccesso scolastico e di abbandono.

Per tutte le ragioni anzi dette, il tasso di abbandono precoce degli studi è annoverabile fra gli indicatori di risultato, atti a misurare la qualità di un sistema educativo, pur tenendo presente che il rendimento complessivo di quest'ultimo non dipende solo dalla sua "qualità", ma anche dall'influenza che su di esso esercitano gli altri sotto-sistemi sociali (economico, politico e culturale), nonché dal complicato intreccio di relazioni che si sviluppa fra l'uno e gli altri<sup>5</sup>.

Spostando l'attenzione dal piano normativo al piano fenomenologico, l'abbandono degli studi appare come l'esito di un lungo processo di disaffezione del giovane dall'istituzione educativa, radicato nell'esperienza dell'insuccesso formativo. Non a caso, in un'accezione meno specifica, per dispersione si intende l'insieme delle manifestazioni delle irregolarità del percorso formale di studio, in grado di prolungarne l'iter e/o di precluderne il completamento, come l'assenza protratta, l'interruzione della frequenza di un corso prima del suo termine, il basso rendimento, la bocciatura, la non ammissione agli esami (Morgagni, 1998).

Per spiegare l'insuccesso formativo sono stati chiamati in causa diversi fattori, ponendo l'accento, a seconda degli studiosi, tanto su quelli endogeni o

<sup>5</sup> Si pensi, a titolo esemplificativo, alle interessanti chiavi di lettura di tipo sistemico offerte dalla demografia, per interpretare le fragilità della società italiana e i suoi "rendimenti decreascenti" in ogni settore (cfr. LIVI BACCI M., 2005; ROSINA A., 2020).

esogeni all'istituzione scolastica, quanto su quelli individuali, più strettamente legati alle caratteristiche genetiche e psicologiche del soggetto.

Il ricorso al termine "dispersione", in luogo di "mortalità scolastica", nell'ambito dei documenti ufficiali varati dai Ministri dell'Istruzione della Comunità Europea, nel corso negli anni Ottanta, sottende il riconoscimento che l'insuccesso scolastico e in particolare la scelta di abbandonare gli studi è il risultato dell'inestricabile groviglio di una pluralità di fattori individuali e sociali (Batini F., Bartolucci M., 2016).

La tipologia di dispersi elaborata da Morrow (1986), nello stesso periodo, rispecchia questo approccio multifattoriale al problema della dispersione. Lo studioso, focalizzandosi soprattutto sulle determinanti del fenomeno, individua ben cinque categorie analitiche: *push-out* (i cacciati dalla scuola, ovvero gli studenti indesiderabili che l'istituzione scolastica cerca attivamente di allontanare in quanto ingestibili); *disaffiliated* (coloro che non provano o hanno perso attaccamento verso la scuola); *education mortalities* (gli studenti incapaci di portare a termine il percorso di studi), *capable drop-out* (studenti con capacità adeguate rispetto ai programmi scolastici ma non altrettanto adeguatamente socializzati alle richieste della scuola), *stop-out* (giovani che abbandonano temporaneamente gli studi, per poi rientrare nel sistema educativo).

Le determinanti della dispersione chiamano, quindi, in causa non solo le caratteristiche individuali e quelle della famiglia di origine, ma anche tutta una serie di condizioni legate alle risorse presenti nel territorio: qualità e quantità dell'offerta educativa (nonché di servizi e strutture culturali), opportunità del mercato locale del lavoro<sup>6</sup> e capitale sociale, inteso come un insieme di valori civici (in primis fiducia, solidarietà e tolleranza)<sup>7</sup>.

Ed è proprio l'intreccio fra tutte queste variabili oggettive e soggettive di differente natura, che trascinano con sé l'influenza di fattori di disuguaglianza derivanti dal contesto sociale, economico, culturale e dallo stesso sistema educativo, a conferire all'abbandono scolastico un carattere di grande complessità. Questo spiega perché, a dispetto delle attività istituzionali di monitoraggio e

<sup>6</sup> Vale forse la pena di ricordare che gli effetti attesi della relazione fra istruzione e mercato del lavoro non sono univoci, nel senso che maggiori opportunità di inserimento professionale potrebbero anche rappresentare un incentivo per abbandonare gli studi, in favore di un'attività lavorativa.

<sup>7</sup> La teorizzazione del concetto di capitale sociale, come densità delle relazioni fra soggetti individuali e collettivi, residenti in un determinato contesto territoriale, si deve a COLEMAN (1990), ma è PUTNAM (1993) che ne sottolinea l'importanza dei fattori sociali e culturali per lo sviluppo locale, attraverso una suggestiva spiegazione delle differenze nel rendimento istituzionale delle regioni italiane e del Mezzogiorno in particolare, a partire dalla loro dotazione di capitale sociale.

della varietà di studi pregevoli al riguardo, l'abbandono degli studi resti un fenomeno assai difficile da fronteggiare sul piano delle politiche pubbliche.

Esiste dunque una relazione significativa non solo fra dispersione e rendimento del sistema educativo, ma anche fra quest'ultimo e lo sviluppo sociale, economico e politico del contesto entro il quale è agito.

In altri termini, l'abbandono degli studi evoca due questioni del tutto cruciali per le democrazie occidentali: il problema della disuguaglianza nelle opportunità a livello individuale e il problema di un deficit di sviluppo economico, a livello di sistema-paese.

Il tema della disuguaglianza chiama in causa il nesso fra istruzione e mobilità sociale, riconosciuto da un'ampia letteratura sociologica e politologica, mentre il tema della crescita economica chiama in causa la relazione fra capitale umano e sviluppo economico, sottolineata, in particolare, dalla letteratura economica<sup>8</sup>.

Se oggi la dispersione formativa costituisce una questione nevralgica per le politiche europee, lo si deve al suo impatto con questi due grandi temi, che un excursus essenziale della letteratura in argomento aiuterà a mettere a fuoco.

## **2. Una breve rassegna della letteratura sulle scelte educative dei giovani**

Esiste un'ampia letteratura teorica di tipo economico, sociologico e politologico, sviluppatasi alla fine degli anni Sessanta, che, a partire dal riconoscimento del ruolo fondamentale dell'istruzione nel promuovere la mobilità sociale, ha messo in luce la rilevanza economica e sociale del sotto-sistema educativo per lo sviluppo del sistema sociale nel suo complesso, rimarcando, attraverso il concetto di capitale umano, che sono proprio le "skills" a generare circuiti virtuosi per gli attori sociali<sup>9</sup>.

<sup>8</sup> Il filo rosso che lega le differenti teorie sulla crescita endogena, nate a partire dagli anni Ottanta con Lucas e Romer, è l'assunto secondo cui sussiste un forte nesso fra capitale umano, inteso come insieme di skills, e sviluppo economico di un paese. I dati empirici, tuttavia, non confermano sempre questa teoria.

<sup>9</sup> La letteratura, chiaramente, non ha sottaciuto neppure le forme di disfunzione strutturale e culturale del sistema educativo, fra cui un posto di primo piano spetta alla cosiddetta "segregazione formativa" fra scuole (nella duplice veste di grado di omogeneità sociale riscontrabile all'interno delle singole istituzioni educative e grado di disomogeneità sociale fra le stesse), ben documentata sia dai Rapporti INVALSI, sia da ricerche *ad hoc* (cfr. Serpieri e Grimaldi, 2013; Colombo e Santagati, 2014).

Per un'analisi del caso italiano, che chiama in causa le politiche connesse all'autonomia scolastica e i suoi controversi effetti, si rinvia al lavoro di Giancola, 2010.

Una gran mole di studi empirici ha avallato, nel tempo, sia i potenziali benefici collegati alla partecipazione al sistema educativo, sia le possibili conseguenze negative dell'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione, sul piano individuale e collettivo. In particolare, maggiori e migliori opportunità educative risultano positivamente correlate a condizione occupazionale, livello retributivo e soddisfazione rispetto alla propria esistenza, mentre la prematura fuoriuscita dal sistema educativo sembra, per contro, foriera di tutta una serie di problemi personali, con inevitabili ricadute sulla società: difficoltà più elevata nell'inserimento o reinserimento lavorativo, con effetti negativi sull'economia e costi sociali legati al mancato reddito; accresciuta esposizione al rischio di marginalizzazione sociale, accompagnata da varie forme di disagio e altrettanti costi sociali (si pensi a quelli legati alla salute); riduzione dei livelli di fiducia nelle istituzioni, nonché radicalizzazione politica (soprattutto negli immigrati).

In altri termini, la letteratura teorica e le ricerche sul campo sembrano suggerire l'esistenza di uno stretto nesso fra partecipazione al sistema educativo, sviluppo economico, sviluppo scientifico e tecnologico, nonché coinvolgimento degli individui nei processi partecipativi in generale. In questa prospettiva, la dispersione formativa si staglia come questione che va direttamente a incidere sull'equa distribuzione, fra i cittadini, di ogni tipo di risorsa (economica, culturale, sociale, civica e politica), e il tasso di abbandono viene a rappresentare un indicatore della capacità di un sistema sociale di "liberare" o "comprimere" le sue potenzialità di sviluppo (economico, scientifico e culturale in senso lato).

Gli studiosi, come noto, concordano nel ritenere che la spinta alla mobilità sociale in Europa, impressa nel secondo dopoguerra dai sistemi educativi e dai sistemi di Welfare, si sia esaurita già alla fine degli anni Ottanta, riportando a galla il peso dell'appartenenza di classe come freno alle dinamiche di mobilità intergenerazionale (cfr. Atkinson, 2015, Ferrera, M., 2020).

Resta invece aperto il dibattito su quali siano i fattori maggiormente in grado di incidere sulle scelte educative dei giovani e sul loro rendimento scolastico.

Nella letteratura sociologica si possono distinguere due grandi filoni di studi, sulla base della preminenza assegnata al background familiare<sup>10</sup> o all'agire razionale dell'individuo, come variabile esplicativa delle opzioni scolastiche dei giovani e degli esiti delle stesse.

<sup>10</sup> Per background familiare si intende l'insieme delle risorse economiche, culturali e sociali di cui un individuo dispone in base alla famiglia di origine, identificate nella letteratura come "capitale economico", "capitale culturale" e "capitale sociale": il primo è connesso all'appartenenza di classe sociale; il secondo al livello di istruzione dei genitori e alla disponibilità di beni che incorporano significati culturali (come libri); il terzo al tessuto di relazioni sociali. La forza dell'influenza del background familiare sulle scelte educative e sulle performance dei giovani, rispetto alle variabili legate al sistema scolastico (come la qualità degli insegnanti, la dimensione della classe e le risorse finanziarie destinate alla scuola), è stata sottolineata, fra i primi, da Coleman nel 1966.

In gran parte delle teorie e delle ricerche che pongono l'accento sull'importanza della famiglia di origine nel determinare le scelte di vita del giovane, le istituzioni educative non sono in grado di colmare le disuguaglianze radicate nelle condizioni sociali, economiche e culturali di partenza, configurandosi essenzialmente come luoghi di riproduzione delle stesse (Bourdieu, 1966; Bourdieu e Passeron, 1972).

Una spiegazione, se non convincente quanto meno suggestiva, della relazione positiva, mai sconfessata dalla ricerca empirica, fra classe sociale di appartenenza e successo negli studi è offerta da Bourdieu, ricorrendo al concetto, già in uso nella filosofia aristotelica e tomista, di "habitus", inteso come quelle disposizioni durevoli che ogni individuo apprende fin dall'infanzia. Se i figli appartenenti a classi agiate hanno rendimenti e carriere scolastiche superiori a quelli delle classi meno agiate è dovuto a un insieme di privilegi sociali, ovvero il fatto che la famiglia di origine trasmette ai figli un certo "capitale culturale", in termini di conoscenze e valori, e un certo "ethos" di classe, come insieme di atteggiamenti verso la cultura. Queste differenze culturali di partenza, in cui si riflettono lo stile, il gusto e lo spirito delle classi agiate, vengono spesso legittimate dalle istituzioni educative come doti naturali degli studenti, anziché essere interpretate come il frutto delle disuguaglianze sociali.

Per contro, gli studi che pongono l'accento sull'attore razionale fanno dipendere il successo o l'insuccesso formativo dalle capacità e dalla volontà dell'individuo, che valuta costi e benefici in relazione a ogni tipo di possibile scelta (cfr. Boudon, 1979).

Nella ricerca su "*L'ineguaglianza delle opportunità*", Boudon sottolinea come non sia sufficiente cogliere il rapporto fra condizioni socio-economiche della famiglia, tipologia di scuole frequentate e rendimento scolastico, in quanto le scelte individuali sono inevitabilmente l'esito di un processo in cui intervengono anche spinte volontaristiche, che spiegano le variazioni riscontrabili, a parità di condizioni sociali.

In Italia sono state condotte varie analisi, che hanno contribuito a mettere in luce i diversi aspetti dell'abbandono scolastico e soprattutto le sue specificità di contesto, con elementi di continuità e discontinuità, rispetto alle due principali impostazioni appena illustrate.

I Rapporti di ricerca IARD degli anni Ottanta e Novanta sulla condizione giovanile in Italia, oltre a individuare alcune costanti del fenomeno, come il fatto che l'abbandono degli studi sia più frequente fra i maschi rispetto alle femmine, nei ceti sociali inferiori rispetto a quelli superiori, nonché nelle regioni meridionali e insulari rispetto alle altre, hanno messo in evidenza che le scelte educative dipendono dall'ambiente familiare e che la variabile maggiormente esplicativa di tali scelte è il livello di istruzione dei genitori, più che la classe sociale ed economica di appartenenza.

Queste indagini hanno così avvalorato da un lato, l'idea che nel sistema educativo italiano si rispecchiassero le disuguaglianze sociali e, dall'altro, che la selezione scolastica, anziché basarsi sul merito, fosse in gran parte dipendente dalla stratificazione sociale esistente.

Una gran varietà di studi empirici, oltre ai rapporti IARD, ha rimarcato, nel tempo, la rilevanza della condizione della famiglia nell'influenzare tanto il percorso di studi (con particolare riferimento alla scelta del titolo da conseguire, al rendimento scolastico e alla probabilità di abbandono) quanto le modalità di ingresso nel mercato del lavoro. Le condizioni familiari di vantaggio o svantaggio tenderebbero, pertanto, a riprodursi, ostacolando lo sviluppo economico del nostro paese, e le istituzioni educative non sarebbero in grado di fungere da contrappeso alle disuguaglianze di partenza.

Larga parte della ricerca empirica ha insistito, in modo particolare, sul debole legame che si sarebbe stabilito, in Italia, fra partecipazione al sistema educativo e mobilità sociale, sottolineando come dapprima la scolarizzazione di massa e poi il successivo innalzamento dei livelli di istruzione non siano riusciti ad intaccare, in maniera robusta, la stratificazione sociale del nostro Paese, restando le origini familiari il fattore maggiormente determinante delle scelte formative dei giovani (cfr. Checchi D., 2010).

Dunque, sull'Italia graverebbe, più che in altri contesti europei, una disuguaglianza delle opportunità educative, legata al contesto sociale, economico e culturale della famiglia di origine, risultando l'ambiente familiare come la variabile in grado di influire maggiormente sul successo scolastico dei giovani, attraverso qualunque indicatore lo si misuri (livello di istruzione dei genitori, condizione professionale o reddito degli stessi, disponibilità di "beni culturali" fra le mura domestiche, dimensione o composizione del nucleo familiare).

In quest'ottica, alcune correlazioni positive, rimarcate da una pluralità di ricerche sul campo, come quella fra livello di istruzione e livello di reddito percepito da un individuo, lascerebbero aperto l'interrogativo se l'elevato livello di reddito dipenda effettivamente dall'elevato grado di istruzione conseguito o piuttosto dal reddito della famiglia di origine, che ha influito sul raggiungimento di un elevato grado di istruzione.

Anche il dato empirico relativo all'abbandono scolastico nella scuola secondaria superiore, più elevato negli Istituti Professionali, rispetto a quello registrato negli Istituti Tecnici e in particolare nei Licei<sup>11</sup> può essere letto come una

<sup>11</sup> In riferimento all'anno scolastico 2016/2017, la filiera dei licei ha registrato mediamente una percentuale di abbandono complessivo pari all'1,8%, contro il 4,3% rilevata fra gli Istituti Tecnici e il 7,7% fra gli Istituti Professionali (MIUR, 2019).

conferma della rilevanza della famiglia nelle opzioni scolastiche e nel successo formativo dei giovani, risultando la scelta dell'indirizzo di studi, come ribadito da diverse analisi, una variabile dipendente soprattutto dal livello di istruzione dei genitori. In altri termini, le famiglie tenderebbero ad auto-selezionarsi in base alla propria collocazione sociale, contribuendo a frenare i processi di mobilità intergenerazionale (cfr. Giancola, 2010).

Studi afferenti al campo della psicologia dello sviluppo e alle neuroscienze hanno scavato, in particolare, sul nesso fra povertà e sviluppo comportamentale del bambino, mostrando come le condizioni socio-economiche delle famiglie incidano, già nei primi tre anni di vita, sullo sviluppo cognitivo, sulla salute mentale ed emozionale dei bambini (cfr. Yoshikawa H. e altri, 2012).

Il riconoscimento dell'importanza del background familiare nel processo di sviluppo delle competenze cognitive e socio-emozionali in tenera età è alla base di una suggestiva teoria sugli effetti dell'investimento in capitale umano, proposta dal premio Nobel dell'economia James Heckman (2010). Secondo questo studioso, i benefici individuali associati all'investimento in capitale umano (maggiore occupabilità, maggiore reddito, migliori condizioni di salute, etc.), essendo regolati dal principio del rendimento marginale decrescente nel tempo degli investimenti, si riducono al crescere dell'età. Pertanto, interventi precoci di contrasto alla dispersione sarebbero più efficaci di interventi tardivi.

Nella stessa direzione si è mossa l'OCSE, sostenendo l'importanza di investire su un programma di 'Educazione e cura della prima infanzia' (ECEC, *Early Childhood Education and Care*), dopo aver riscontrato, attraverso un'ampia ricerca, che i bambini che partecipano a progetti educativi di qualità denotano una maggiore propensione a sviluppare, nel corso della vita, competenze di tipo trasversale, spendibili in ogni campo (scuola, mercato del lavoro, partecipazione sociale e politica). Non a caso, la lotta alla "povertà educativa", intesa come contesto di privazione economica, sociale, culturale e relazionale, è diventata una delle priorità dell'agenda europea, per prevenire il rischio di insuccesso scolastico e abbandono prematuro degli studi.

Più in generale, la rilevanza della famiglia di appartenenza e in particolare del livello di istruzione dei genitori nei processi di partecipazione al sistema educativo è stata confermata anche da vari rapporti istituzionali, fra cui il Rapporto BES dell'ISTAT-CNEL (2014).

Viceversa, la maggior parte degli studi empirici, in linea con le evidenze del famoso Rapporto Coleman del 1966<sup>12</sup>, ha sconfessato una relazione significativa

<sup>12</sup> Il Rapporto Coleman d'oltre oceano (1966) mise in luce la maggiore rilevanza della socializzazione extrascolastica (nella famiglia e nel gruppo dei pari) per il rendimento degli studenti, rispetto alle variabili connesse all'istituzione educativa.

fra rendimento degli studenti e offerta scolastica, almeno laddove questa è stata per lo più misurata attraverso indicatori come il numero degli alunni per docente/classe e la spesa per studente (cfr. Krueger, 1999; Hanushek; 2003, Brunello e Checchi, 2005).

Tuttavia, è difficile mettere in dubbio che l'offerta didattica non eserciti un impatto sulle performance degli studenti e sulla scelta di abbandonare gli studi. In questa prospettiva potrebbe essere riportata al centro della ricerca anche la figura dell'insegnante – professionalità oggetto di pochi studi sistematici in Italia - in qualità di attore sociale dei processi di insegnamento-apprendimento di competenze cognitive e socio-emozionali, necessarie al successo formativo.

Focalizzandosi sul segmento dei dispersi, indagini *ad hoc* hanno contribuito ad aggiornare l'immagine convenzionale del giovane a rischio di abbandono, lasciando emergere anche un atteggiamento *school-free*, trasversale rispetto all'estrazione sociale della famiglia, in parte legato a un orientamento verso valori centrati sul lavoro piuttosto che sullo studio e in parte riconducibile a una sfiducia nel valore dei titoli di studio (cfr. ISFOL, 2012; Colombo M., 2013).

Altre indagini hanno soprattutto reso evidente che, oltre alla famiglia di origine, è il territorio, come insieme di opportunità legate al mercato locale del lavoro e come dotazione di capitale sociale, a rappresentare un ulteriore fattore determinante nell'espone i giovani al rischio di abbandono.

L'indagine OCSE-PISA, ad esempio, ha sottolineato la disuguaglianza territoriale nell'ambito del nostro Paese, a svantaggio delle regioni del Mezzogiorno, anche in riferimento alla dotazione individuale delle competenze di base, indispensabili sia per restare all'interno del percorso formativo, sia per ascendere ai livelli superiori della carriera scolastica e formativa.

D'altro canto, non sono mancate ricerche *ad hoc* e rapporti istituzionali che hanno messo in rilievo come, sempre in alcune zone del Mezzogiorno, i giovani che abbandonano gli studi risultino anche quelli coinvolti in comportamenti devianti e illegali (cfr. Il Rapporto della Commissione VII della Camera dei Deputati, 2014).

Tanto la rilevanza dei fattori sociali quanto la rilevanza dei fattori individuali nella scelta di abbandonare gli studi (famiglia, qualità percepita del rapporto con insegnanti e compagni di classe, motivazioni personali) è stata ribadita dai più recenti Rapporti dell'Istituto Toniolo sulla condizione giovanile in Italia, editi annualmente a partire dal 2013.

Da qualunque prospettiva si osservi il fenomeno – di tipo sistemico-strutturale o di tipo individualistico – l'abbandono formativo appare, in ultima analisi, come un mix di fattori ascrivibili, scelte individuali, fattori di contesto e fattori di ordine situazionale.

### 3. I differenziali di rendimento del sistema educativo italiano

La strategia globale di lotta all'abbandono degli studi, promossa dall'Unione Europea con la *Raccomandazione sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico*, nel 2011, ha individuato tre tipologie di misure: a) di prevenzione, orientate a creare le precondizioni necessarie al successo formativo e a limitare il peso dei condizionamenti strutturali; b) di intervento, mirate a supportare target di studenti in difficoltà; c) di compensazione, tese a offrire, a chi è già fuoriuscito dal sistema educativo, opportunità alternative di conseguire il titolo di studio necessario all'assolvimento degli obblighi di legge.

In risposta alle indicazioni comunitarie, il nostro Paese ha adottato strategie nazionali di lotta all'abbandono precoce, mirate in particolare al rafforzamento della vocazione professionalizzante del sistema di Istruzione e Formazione Professionale nel suo complesso, attraverso processi di riforma dell'ordinamento dell'Istruzione, l'istituzionalizzazione della filiera IeFP e l'introduzione del sistema duale.

Le strategie nazionali implementate hanno indubbiamente arginato il fenomeno della dispersione in Italia. Gli annuali Rapporti di Monitoraggio curati da ISFOL/INAPP sulla filiera IeFP hanno messo in luce come il consolidamento del sistema ordinamentale dell'Istruzione e della Formazione Professionale sia andato di pari passo con il rafforzamento della sua strategica funzione di "seconda opportunità" per i giovani più fragili sotto il profilo del disagio scolastico.

D'altro canto, il nostro Paese, nell'ultimo decennio, ha compiuto significativi progressi nella riduzione del tasso di abbandono precoce, misurato attraverso l'indicatore europeo (ELET).

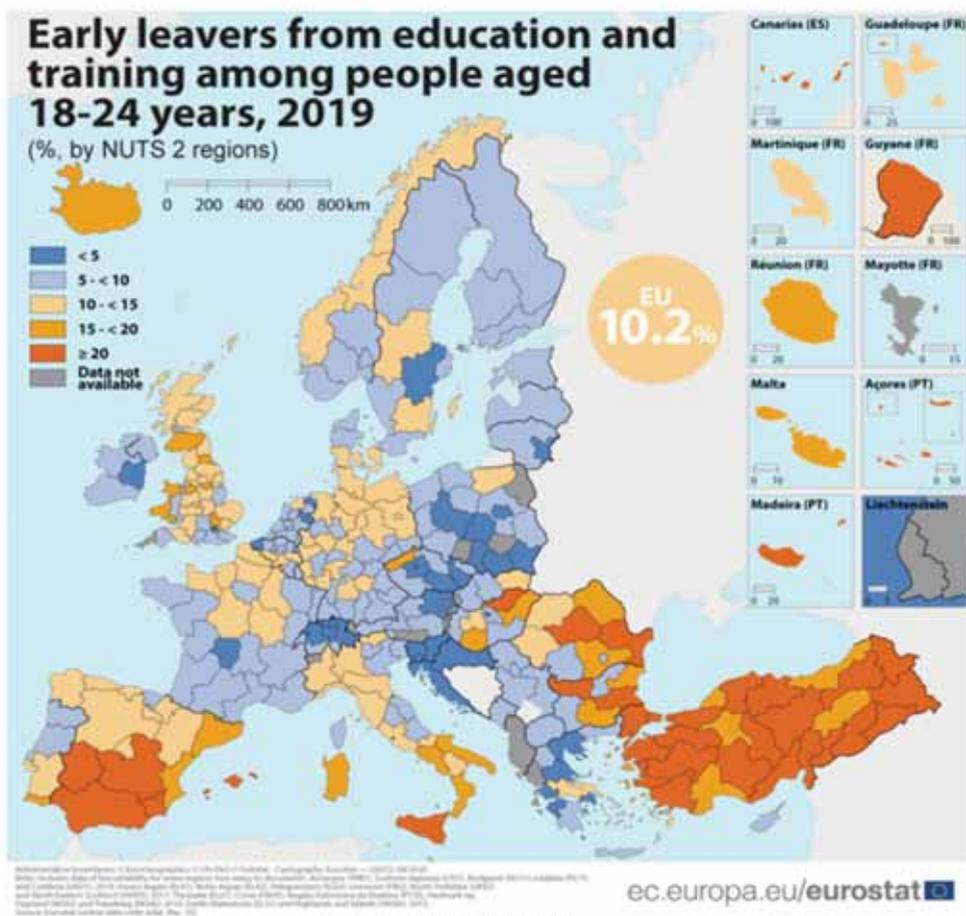
La serie storica dei dati di fonte Eurostat mostra che l'ELET, negli ultimi vent'anni, è sceso dal 25,1% del 2000 al 18,6% del 2010, per attestarsi al 13,5% nel 2019.

Tuttavia l'Italia continua a collocarsi agli ultimi posti della graduatoria europea (preceduta solo da Spagna, Malta, Romania e Bulgaria), mentre variabili come il genere, la condizione di straniero e l'area geografica di residenza si rivelano assai più discriminanti che altrove.

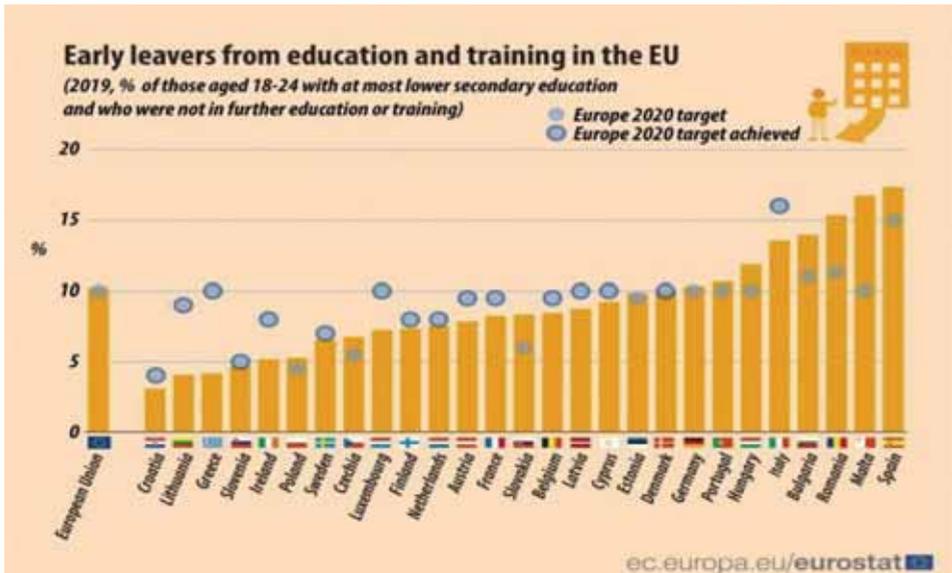
Tanto la variabile di genere quanto l'origine migratoria posizionano l'Italia fra gli stati europei in cui si rilevano le maggiori disparità fra maschi e femmine (15,8% degli abbandoni fra i ragazzi contro 11,5% fra le ragazze, rispetto a una media europea del 12% per i maschi e dell'8,6% delle femmine) e fra nati all'estero e nati in Italia (32,3% dei primi contro 11,3% dei secondi, rispetto a una media europea del 19,9% per gli stranieri e del 9,2% dei nativi EU).

Sotto il profilo dell'appartenenza geografica la situazione italiana continua

a mostrarsi molto eterogenea a livello regionale. Le quote di gran lunga superiori al valore medio si rilevano in alcune regioni meridionali (Campania e Puglia), con picchi al di sopra del 20% nelle regioni insulari. Ma all'interno del Mezzogiorno iniziano ad emergere interessanti variazioni locali (in Molise, Basilicata e soprattutto Abruzzo), in grado di mettere in discussione, almeno in parte, la tradizionale segmentazione territoriale fra Nord e Sud della penisola.

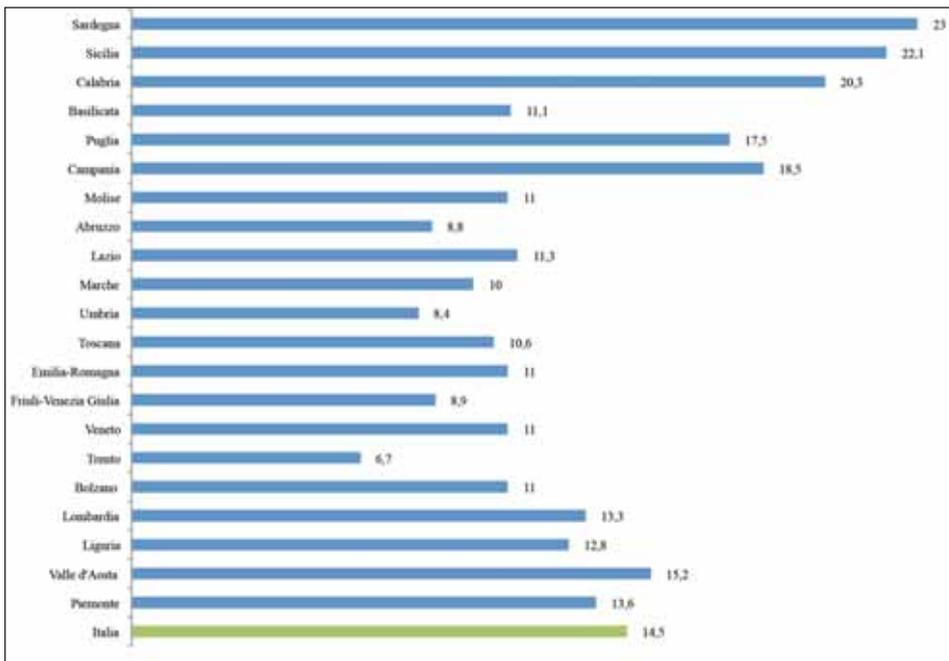


Fonte: Eurostat 2020



Fonte: Eurostat 2020

## Distribuzione ELET per regioni italiane (v.%), anno 2018



Fonte: ISTAT – RFL 2019

Focalizzando l'attenzione su indicatori diversi dal tasso di abbandono formativo, il rendimento del sistema educativo italiano non lascia meno a desiderare.

Il nostro Paese, a livello comparativo, presenta non solo valori più elevati di abbandono formativo ma anche valori più bassi di scolarizzazione della popolazione, accompagnati da significative ricadute sia sulle possibilità di ingresso nel mercato del lavoro sia su quelle di guadagno.

Per quanto attiene i tassi di scolarizzazione, sono due i principali indicatori attraverso cui viene misurato il livello di istruzione della popolazione: la quota di diplomati riscontrabile fra i giovani-adulti, identificati nella fascia di età fra i 25 e i 64 anni, e la quota di laureati fra i giovani, identificati nella fascia di età fra i 30 e i 34 anni.

Secondo i dati ISTAT 2020 (riferiti all'annualità 2019), gli italiani-adulti che risultano in possesso di almeno un diploma di scuola secondaria di secondo grado sono il 62,1%, contro il valore medio del 78,4% degli europei della stessa fascia di età. E i loro tassi di occupazione variano in funzione del titolo di studio, risultando minimi, tanto in Italia quanto in Europa, fra coloro che sono in possesso al massimo della licenza media (lo scarto fra laureati e coloro che hanno il titolo della licenza media è di quasi 30 punti percentuali).

Sensibili differenze rispetto alla media europea permangono anche in relazione agli indicatori di scolarizzazione dei giovani (coloro che rientrano nella fascia di età 30-34 anni). Nel nostro Paese, risultano diplomati circa 3 giovani su 4, contro una media europea pari all'84%, e la forbice si allarga considerando i laureati, che in Italia si attestano solo al 27,6% contro il 40,3% della media europea.

Altri indicatori di scolarizzazione dei più giovani confermano un divario fra i risultati di apprendimento degli studenti italiani rispetto a quelli della media degli studenti europei. Per quanto attiene le competenze di base, l'indagine PISA 2018 sui quindicenni posiziona l'Italia fra i grandi paesi europei con risultati medi inferiori, mentre i test INVALSI somministrati a livello nazionale sullo stesso target evidenziano differenze nelle performance legate al territorio e alla tipologia di filiera formativa: minore rendimento scolastico, in generale, nelle regioni del Mezzogiorno, e nell'ambito degli Istituti Professionali rispetto agli Istituti Tecnici e soprattutto ai Licei.

Anche le possibilità di guadagno vengono a dipendere dai livelli di istruzione.

L'indagine comunitaria sui redditi e le condizioni di vita (Eu-Silc) conferma che il reddito di coloro che sono in possesso al più della licenza media è nettamente inferiore a quello percepito dai diplomati, con un divario che cresce ulteriormente, considerando quello percepito dai laureati.

Strettamente connesse ai titoli di studio risultano, inoltre, le diverse opportunità nell'accesso alla tecnologia e nelle abilità digitali, che stanno giocando un ruolo importante nell'aumentare la povertà educativa e la disuguaglianza sociale.

Cercando di soppesare gli effetti sociali innescati dal repentino e massivo ricorso ai servizi web dettato dall'emergenza Covid-19, l'Indagine Multiscopo Aspetti della vita quotidiana (ISTAT, 2020) ha stimato nel 24,2% la quota di famiglie che si sono trovate totalmente prive di internauti, risultando le più svantaggiate quelle composte, oltre che da soli anziani, da persone il cui più alto titolo di studio era costituito proprio dalla licenza media.

Questi dati spingono a ritenere che l'esito complessivo dell'intreccio fra processi economico-politici, processi demografici di lunga durata e crisi occupazionale post-Covid potrebbe essere un ulteriore incremento della disuguaglianza sociale in ambito comunitario e nazionale.

#### **4. Qualche considerazione conclusiva**

I processi di differenziazione tipici delle società postmoderne che hanno investito i sistemi educativi europei si sono indiscutibilmente tradotti, a livello individuale, in una "potenziale" crescita delle *chances* formative, a sostegno della occupabilità e dell'inclusione sociale, ma, a livello collettivo, in un ulteriore sistema di stratificazione sociale, basato sull'acquisizione di *skills*.

In altri termini, il possesso o meno di competenze, come fattore sempre più discriminante nelle varie sfere dell'agire sociale, viene oggi a costituire terreno fertile sia per il rafforzamento delle tradizionali forme di disuguaglianza, segmentate soprattutto in base al background socio-economico, a quello culturale e all'area geografica di residenza, sia per l'innesto di nuove forme di disuguaglianza, segmentate anche su base generazionale, come quella relativa al possesso di competenze digitali.

La persistenza di non poche zone ancora in ombra della dispersione formativa rappresenta un elemento di grande criticità per la progettazione e l'implementazione di politiche di contrasto al fenomeno. Se sul piano della quantificazione, l'abbandono formativo in Italia resta ad oggi sottostimato, a causa dell'impossibilità di utilizzare in modo integrato e sistematico le informazioni contenute nelle varie banche dati di livello nazionale e regionale, sotto il profilo dell'analisi più squisitamente qualitativa il cantiere è aperto.

In questi anni le istituzioni europee hanno promosso un nuovo modello di Welfare, orientato a spostare il baricentro delle politiche da misure ex post di tutela dei cittadini (sostegno al reddito, pensioni, etc.) a politiche volte a prevenire situazioni di disagio sociale, potenziando le competenze dei cittadini.

Ma gli effetti sui livelli di occupazione legati all'attuale emergenza globale per Covid-19, così come è accaduto con le politiche economiche di austerità che hanno contrassegnato l'ultimo decennio di crisi economica, rischiano di compromettere la capacità delle istituzioni di investire, di fatto, in capitale umano.

Il Rapporto Annuale dell'ISTAT 2020, fotografando la situazione del Paese attraverso i principali indicatori economici e sociali riferiti al 2019, sottolinea il peggioramento delle condizioni delle famiglie italiane rispetto alla crisi occupazionale esplosa nel 2008-2009, rimarcando l'aumento delle disuguaglianze territoriali, generazionali e per titolo di studio.

Anche le nuove forme di disuguaglianza fra le famiglie, come l'accesso a internet e il possesso di adeguate competenze digitali, è riconducibile non solo a fattori generazionali, ma anche a fattori sociali, con particolare riguardo al livello di istruzione.

Tenendo conto del fatto che le istituzioni educative sono state costrette a ricorrere alla didattica a distanza e, più in generale, della riorganizzazione online di molti servizi alla persona (fra cui quelli di tipo sanitario), è del tutto evidente che le diverse opportunità nell'accesso alla tecnologia e nelle abilità digitali, correlate ai titoli di studio, stanno giocando un ruolo importante nell'aumentare la povertà educativa e la disuguaglianza sociale.

La letteratura teorica di tipo economico, sociologico e politologico, corroborata da una ricca varietà di studi empirici, considera l'abbandono precoce degli studi come un fattore in grado di restringere il campo delle opzioni degli individui, concorrendo in modo determinante a varie forme di marginalizzazione sociale, durante le fasi successive della vita. Per questa ragione, le molteplici implicazioni della dispersione formativa, in termini di disuguaglianza nelle opportunità per i cittadini, richiedono un'attenta riflessione sulle azioni di policy da attivare, per prevenire e arginare il fenomeno.

Per accrescere il rendimento del sistema educativo senza rinunciare al valore dell'equità sociale, queste azioni di policy non possono prescindere dal tenere in debita considerazione le differenti condizioni di partenza degli individui, ovvero la rilevanza del background familiare nelle scelte educative dei giovani.

Alcuni studiosi sostengono che tanto le azioni di contrasto alla dispersione sugli allievi a rischio di abbandono quanto le azioni sui giovani già fuoriusciti dai percorsi abbiano minore probabilità di successo degli interventi di tipo preventivo in età pre-scolare (Heckmann, 2010). Mentre le prime possono fare leva quasi esclusivamente su pratiche educative capaci di stimolare la motivazione all'apprendimento (sul piano emotivo, cognitivo e comportamentale), i secondi, attenuando quei fattori di disagio strutturale connessi al background familiare, sarebbero in grado di promuovere lo sviluppo delle abilità cognitive e socio-emozionali (autostima, determinazione, etc.), necessarie al successo formativo.

In buona sostanza, azioni preventive in età precoce avrebbero non solo un maggiore rendimento di quelle tardive, in termini di costi-benefici, ma renderebbero più equo lo stesso sistema educativo, incapace – da solo – di ridurre le differenti condizioni di partenza degli allievi.

Chiaramente, contrastare la povertà educativa in età prescolare, secondo questo approccio, implica una complessa strategia, tesa a mettere in sinergia diverse politiche pubbliche (educative, sociali e del lavoro), da destinare alle famiglie svantaggiate sul piano socio-economico e culturale: attività di istruzione e formazione degli adulti, interventi di sostegno al reddito, servizi sociali, abitativi e di assistenza sanitaria, servizi di cura della prima infanzia, nonché azioni di supporto all'inserimento o ricollocazione nel mercato del lavoro.

Anche gli strumenti di conciliazione per il bilanciamento fra carichi di lavoro dei genitori e carichi di cura dei figli dovrebbero entrare nel novero delle azioni di contrasto alla povertà educativa e alla dispersione formativa. Proprio questi strumenti fungerebbero, peraltro, da supporto alla parità di genere, all'innalzamento della partecipazione femminile al mercato del lavoro e, non ultimo, all'incremento demografico, rappresentando un massiccio investimento nelle nuove generazioni, di cui il nostro Paese ha urgente bisogno.

### **Bibliografia minima di riferimento**

- ARGENTIN G., *Gli insegnanti nella scuola italiana. Ricerche e prospettive di intervento*, Bologna, il Mulino, 2018.
- BALDACCI M., *Per un'idea di scuola - Istruzione, lavoro e democrazia*, Milano, Franco Angeli, 2014.
- BALLARINO G., *Istruzione, formazione professionale, transizione scuola-lavoro. Il caso italiano in prospettiva comparata*, Studi e approfondimenti IRPET, 2013.
- BALLARINO G. - CHECCHI D. (a cura di), *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale. Scelte individuali e vincoli strutturali*, Bologna, il Mulino, 2006.
- BAGGIO et al., (2015), *Not in Education, Employment, or Training Status Among Young Swiss Men. Longitudinal Associations With Mental Health and Substance Use*, in "Journal of Adolescent Health" 56, pp. 238-243
- BATINI F. - BARTOLUCCI, M., *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*, Milano, Franco Angeli, 2016.
- BELFIELD C., *The Cost of Early School-leaving and Scholl Failure*, in <http://siteresources.worldbank.org>, 2008.
- BESOZZI E. (2006), *Società, cultura, educazione*, Carocci, Roma
- BESOZZI E. - COLOMBO M. - SANTAGATI M. (a cura di), *Giovani stranieri, nuovi cittadini*, Milano, FrancoAngeli, 2009.
- BONINI E. (2012), *Scuola e disuguaglianze: una valutazione delle risorse economiche, sociali e culturali*, FrancoAngeli, Milano
- BRUNELLO G. e DE PAOLA, M. (2013), *The Costs of Early Scholl Leaving in Europe*, EENEE Analytical Report, n. 17, Brussels
- BUSEMEYER M.R. - TRAMPUSCH C. (a cura di), *The Political Economy of Collective Skill Formation*, Oxford, Oxford UP, 2012.

- CAMERON, S. - J. HECKMAN (1998), *Life cycle schooling and dynamic selection bias: models and evidence for five cohorts of American males*, Journal of Political Economy, 106: 262-333
- CARD. D. - A. B. KRUEGER (1996), *School resources and student outcomes: An overview of the literature and new evidence from North and South Carolina*, Journal of Economic Perspectives, 10: 31-50
- CHECCHI D., *La diseguaglianza. Istruzione e mercato del lavoro*, Roma-Bari, Laterza, 1997.
- CHECCHI D., *Da dove vengono le competenze scolastiche?*, Stato e Mercato, 72, pp. 413-453, 2004.
- CHECCHI D., *Immobilità diffusa*, Bologna, Il mulino, 2010.
- CINGOLANI P. - PREMAZZI V., *Dispersione scolastica e studenti di origine straniera. Una prima analisi della letteratura: dalla teoria alle pratiche*, Torino, FIERI, 2016.
- COBALTI A. - SCHIZZEROTTO A., *La mobilità sociale in Italia. L'influenza dei fattori di diseguaglianza sul destino educativo, professionale e sociale dei singoli nel nostro paese*, Bologna, Il Mulino, 1994.
- COLOMBO M., *Gli insegnanti in Italia. Radiografia di una professione*, Milano, Vita e Pensiero, 2017.
- COLOMBO M., *Abbandono scolastico in Italia: un problema serio, molti circoli viziosi e qualche strategia di prevenzione*, in "Scuola Democratica", n. 2, pp. 411-424, 2015.
- COLOMBO M., *Dispersione scolastica, tema sfidante per le politiche educative. Livelli di attenzione e strategia in quattro casi nazionali*, in "Scuola democratica", 2, pp. 387-394, 2015.
- COLOMBO M. - SANTAGATI M., *Nelle scuole plurali. Misure di integrazione degli alunni stranieri*, Milano, Franco Angeli, 2014.
- COLOMBO M., *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo. Dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*, Trento, Erickson, 2010.
- COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, *Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training Indicators and Benchmarks*, 2009.
- COMMISSIONE EUROPEA, *Comunicazione della commissione EUROPA 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, Bruxelles, COM(2010).
- COMMISSIONE EUROPEA, *Comunicazione della commissione al parlamento europeo, al consiglio, al comitato economico e sociale europeo e al comitato delle regioni. Bilancio della strategia di Europa 2020 per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, Bruxelles, COM(2014).
- COMMISSIONE EUROPEA D.G. ISTRUZIONE E CULTURA, "Istruzione e formazione 2020. Politica scolastica: un approccio globale e integrato della scuola nella lotta contro l'abbandono scolastico. Messaggi strategici", 2015 106.
- CONSIGLIO D'EUROPA, *Raccomandazione Del Consiglio del 28 giugno 2011 sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico*, Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea, 2011/C 191/01, 2011.
- COMMISSION, *Memorandum on Lifelong Learning*, 2000.
- COMMISSIONE EUROPEA, *Relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione 2017. Italia (novembre 2017)*.
- COMMISSIONE VII CAMERA DEI DEPUTATI, *Audizione del sottosegretario di Stato per l'istruzione, l'università e la ricerca, Marco Rossi Doria, in materia di dispersione scolastica*, Resoconto stenografico n. 2, seduta di mercoledì 22/01/14, Roma, 2014.
- CONSIGLIO D'EUROPA, *Raccomandazione Del Consiglio del 28 giugno 2011 sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico*, Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea, 2011/C 191/01, 2011.
- ESPING-ANDERSEN G. - J. MESTRES, *Ineguaglianza delle opportunità ed ereditarietà sociale*, Stato e Mercato, 67: 123-151, 2003.
- EUROFOUND, *Exploring the diversity of NEETs*, Luxemburg, Publications Office of the European Union, 2016.
- EUROFOUND, *Social inclusion of young people*, Luxemburg, Publications Office of the European Union, 2015.
- EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE, *Structural Indicators on Early Leaving from Education and Training in Europe - 2016*. Eurydice Report. Luxemburg: Publications Office of the European Union, 2016.

- EUROPEAN COMMISSION, *Towards Social Investment for Growth and Cohesion – Including Implementing the European Social Fund 2014-2020*, Brussels, 20/2/2013, COM(2013) 83 final, 2013.
- EUROPEAN PARLIAMENTARY RESEARCH SERVICE, EUROBAROMETRO, *European Youth in 2016*, May 2016
- FERRARI OCCHIONERO M. - NOCENZI M. (a cura di), *I giovani e le sfide del futuro*, Roma, Aracne, 2011.
- HANUSHEK E., *Measuring investment in education*, Journal of Economic Perspectives, 10: 9-30, 1996.
- HUTCHINSON J. - KETTLEWELL K., *Education to employment: complicated transition in a changing world*, in "Educational Research", LVII, 2, pp. 113-120, 2015.
- GRIMALDI E. - ROMANO T. - SERPIERI R., *I discorsi della dispersione*, Napoli, Liguori, 2011.
- INVALSI, *OCSE-PISA 2012. Rapporto nazionale. Le competenze in matematica, lettura e scienze degli studenti quindicenni italiani*, Roma, 2013.
- ILO, Report III. Report of the Conference, 19th International Conference of Labour Statisticians, Geneva, 2-11 October 2013, 2014.
- ISFOL, *Le dinamiche della dispersione formativa: dall'analisi dei percorsi di rischio alla riattivazione delle reti di supporto*, a cura di Crispolti E., Spigola C. e Stroppa S., Roma, ISFOL Occasional Papers, n. 5, novembre, 2012.
- ISTAT, *Noi Italia. 100 Statistiche per capire il Paese in cui viviamo*, Roma, 2015.
- ISTAT, Rapporto Annuale, Roma, 2020.
- LANDRI P. - MACCARINI A., *Uno specchio per la valutazione della scuola. Paradossi, controversie, vie d'uscita*, Milano, FrancoAngeli, 2018.
- LODIGIANI R., SANTAGATI M., "Offrire nuove chance a chi si è perso per strada", in Zanfrini L. (a cura di), *Lavoro, innovazione sociale, solidarietà*, Milano, Vita e Pensiero, pp. 23-33, 2017.
- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, "La dispersione scolastica: una lente sulla scuola", 2000.
- MIUR, *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.s. 2016/17*, Ufficio Statistica e Studi, Roma, 2018.
- MIUR, "La dispersione scolastica nell'a.s. 2015/2016 e nel passaggio all'a.s. 2016/2017", Ufficio Statistica e Studi, Roma, 2017.
- MIUR, *Focus: la dispersione scolastica*, Roma, 2013.
- MONTI P. - PELLIZZARI M., *Skill Mismatch and Labour Shortage in the Italian Labour Market*, IGIER, 2016.
- NEVALA A.M. et al., *Reducing early leaving from education and training in the EU*. European Parliament, Brussels, 2011.
- OECD, *Better Skills, Better Jobs, Better Lives. A Strategic Approach to Skills Policies*, OECD publishing, 2012.
- OECD, *Strategia per le Competenze dell'OCSE - Sintesi del Rapporto: Italia*, 2017.
- PANDOLFI L., *Dispersione scolastica e povertà educativa: quali strategie di intervento?* in "Lifelong Lifewide Learning", 13(30), pp. 52-64, 2017.
- Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18/12/2006 (2006/965/CE.)
- REGINI M., *Modelli di capitalismo. Le risposte europee alla sfida della globalizzazione*, Roma-Bari, Laterza, 2000.
- ROSINA A. et al., *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2016*, Bologna, Il Mulino, 2016.
- SALVINI A. - RUGGIERO F., "I NEET, l'Europa e il caso italiano", working papers a cura del Centro di Studi Europei dell'Università di Salerno, in <http://www.paperscse.unisa.it>, 2016.
- SANTAGATI M., *Indicatori di dispersione scolastica. Un quadro internazionale*, in Scuola democratica, n. 2, 2015.
- SCHIZZEROTTO A. - BARONE C., *Sociologia dell'istruzione*, Bologna, il Mulino, 2006.
- SAVETHECHILDREN ITALIA, *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*, Roma, 2014.
- YOSHIKAWA H. et al., *The effects of poverty on the mental, emotional, and behavioral health of children and youth: Implications for prevention*, «American Psychologist», 67, pp. 272-284, 2012.

# La scuola: una questione meridionale

SERGIO CICATELLI<sup>1</sup>

Il Centro Studi per la Scuola Cattolica (CSSC) ha deciso di avviare una riflessione sulle condizioni della scuola nel Meridione al fine di approfondire la conoscenza dei problemi specifici delle scuole cattoliche e della Formazione Professionale di ispirazione cristiana nelle Regioni del Sud e formulare proposte di soluzione. A tale scopo è stato organizzato il 23 febbraio 2021 un seminario on line sul tema *La scuola vista dal Sud*, riservato a un ristretto numero di esperti, in cui si sono cominciate a porre le basi per un serio approfondimento. In questo articolo cercheremo di sintetizzare i dati essenziali che caratterizzano il divario tra Nord e Sud d'Italia con riferimento tanto alle scuole statali quanto a quelle cattoliche, e con qualche accenno alla Formazione Professionale.

## 1. Dinamiche demografiche

I problemi della scuola nel Meridione d'Italia sono anzitutto problemi demografici. Quasi tutti gli indicatori nazionali di carattere economico e sociale hanno una distribuzione disuguale sul territorio italiano e i parametri demografici non fanno eccezione. Se limitiamo lo sguardo agli ultimi settant'anni, la popolazione nazionale è cresciuta da circa 47 milioni e mezzo di abitanti nel 1951 a quasi 60 milioni nel 2020 (dopo aver superato di poco i 60 milioni negli ultimi anni), con un tasso di crescita naturale (cioè la differenza tra il tasso di natalità e quello di mortalità, calcolata per mille abitanti) che era pari a 8,0 nel 1951 ed è -3,6 nel 2019 (dati ISTAT).

Ciò che più interessa ai fini di una riflessione sul sistema scolastico è però il tasso di natalità. Esaminando solo gli ultimi venti anni, si nota un picco relativo di nascite nel 2008 (576.659), comunque ben lontano dagli oltre un milione di nati del 1964 e 1965. Da allora si assiste a un calo ininterrotto, che nel 2020 è arrivato a sole 404.104 nascite, con una perdita del 30% nell'arco di soli dodici anni. Le dinamiche locali mostrano come al Centro-Nord il calo si sia cominciato a sentire dal 2008, consentendo di collegare il declino demografico alla crisi economica che ha investito l'Italia e il mondo proprio in quell'anno, mentre al Sud e nelle Isole l'andamento negativo parte fin dall'inizio del periodo, a prescindere dalla crisi econo-

<sup>1</sup> Coordinatore scientifico del Centro Studi per la Scuola Cattolica della CEI.

mica che eventualmente ha solo aggravato la tendenza: a un quadro nazionale preoccupante corrisponde un andamento altrettanto, se non più preoccupante, nelle regioni meridionali.

Tra i motivi che incidono su questo divario territoriale c'è indubbiamente il fenomeno della migrazione. Al Nord, infatti, si può contare su una presenza di immigrati che consente di pareggiare, o in qualche caso addirittura di incrementare, il tasso di natalità, mentre al Sud manca quasi del tutto questo prezioso contributo demografico. Per descrivere la situazione lasciamo la parola all'ISTAT: «Al 1° gennaio 2020 la popolazione straniera residente è pari a 5.306.548 unità, l'8,8 per cento del totale dei residenti. Il Nord-ovest è ancora la ripartizione col maggior numero di residenti stranieri (33,8 per cento sul totale dei residenti stranieri) e, complessivamente, al Nord risiede il 57,8 per cento del totale degli stranieri. Se si fa riferimento all'incidenza straniera rispetto al totale dei residenti, emerge come al Centro-nord 11 individui su 100 siano cittadini stranieri, oltre il doppio rispetto al Mezzogiorno (4,4 per cento)»<sup>2</sup>.

Più in dettaglio l'ISTAT aggiunge che «rispetto al 2011, i residenti diminuiscono nell'Italia Meridionale e nelle Isole (-1,9% e -2,3%), e aumentano nell'Italia Centrale (+2%) e in entrambe le ripartizioni del Nord (+1,6% nell'Italia Nord-orientale e +1,4% nell'Italia Nord-occidentale). [...] Il lievissimo incremento di popolazione rispetto al 2011 è da attribuire esclusivamente alla componente straniera»<sup>3</sup>. Se andiamo a disaggregare i dati per fascia di età, l'ISTAT mostra anche che la percentuale di stranieri minorenni (0-17 anni) rispetto all'insieme della popolazione è ampiamente superiore alla quota totale degli stranieri: 11,3% rispetto all'8,8%, con una netta differenza tra le Regioni del Centro-Nord, dove le percentuali di minorenni oscillano tra il 13,6% del Centro e il 15,8% del Nord, e le regioni del Sud, dove invece ci si ferma al 4,8% (Sud) e al 4,3% (Isole).

Dal momento che i minori sono i fruitori più o meno immediati del servizio scolastico, è facile capire quali prospettive si aprano per il nostro sistema di istruzione e formazione nel breve e nel medio periodo. A completamento di questa sintesi, il Ministero dell'Istruzione descrive la presenza di alunni stranieri nelle scuole statali nell'a.s. 2020-21 parlando di quote superiori all'11% nelle scuole del Nord e ferme sul 3% nelle scuole del Sud<sup>4</sup>.

<sup>2</sup> Istituto Nazionale di Statistica, *Annuario statistico italiano 2020*, ISTAT 2020, p. 103.

<sup>3</sup> ISTAT, *Il censimento permanente della popolazione e delle abitazioni. Prima diffusione dei dati definitivi*, 15 dicembre 2020 ([www.istat.it](http://www.istat.it)).

<sup>4</sup> Nostra elaborazione a partire da Ministero dell'Istruzione. Gestione Patrimonio Informativo e Statistica, *Focus "Principali dati della scuola – Avvio Anno Scolastico 2020/2021"*, Settembre 2020, pp. 8 e 13. Per i tempi anticipati di pubblicazione da parte del Ministero non si tratta di dati reali ma di valori attesi (in genere inferiori ai dati definitivi); mancano inoltre da queste rilevazioni la Regione Autonoma Valle d'Aosta e le Province Autonome di Trento e Bolzano.

Dopo la scuola statale possiamo passare alla scuola cattolica, che sulla presenza di alunni stranieri mostra dinamiche territoriali sostanzialmente analoghe, dunque con un'incidenza di alunni con cittadinanza non italiana sensibilmente minore al Sud. Nell'insieme si nota una crescita della componente straniera, tanto nella scuola statale quanto in quella cattolica, ma in quest'ultima – fatta eccezione per la scuola dell'infanzia dove le percentuali non sono troppo distanti – gli alunni stranieri faticano ad avvicinarsi ai livelli della scuola statale. La motivazione è chiaramente economica per famiglie di immigrati che in gran parte non possono permettersi la retta di una scuola paritaria (la distanza è minore nella scuola dell'infanzia perché è quella che riceve i maggiori contributi pubblici). Per la scuola cattolica ciò vuol dire non poter contare sul contributo degli alunni stranieri, che nella statale riesce almeno in parte a compensare il calo demografico. Per le scuole cattoliche del Sud si vanno quindi a sommare due fattori negativi: il calo demografico già in partenza più accentuato e la mancanza del pur minimo contributo degli alunni stranieri. È purtroppo facile fare proiezioni sul futuro delle scuole – statali e cattoliche – nei prossimi anni. In particolare le scuole cattoliche hanno visto cadere verticalmente i propri alunni nell'ultimo decennio, cioè a partire dall'inizio della crisi demografica e della crisi economica globale: se nel 2010-11 gli alunni che frequentavano le scuole cattoliche di ogni ordine e grado in Italia erano 740.636, nel 2019-20 sono scesi a 542.104, con una perdita di 198.532 alunni, pari a -26,8%.

## 2. I fattori strutturali

Mentre sul piano demografico interessa soprattutto il movimento degli alunni, dal punto di vista delle strutture scolastiche dobbiamo spostare lo sguardo dalle persone all'organizzazione. Ci si dovrebbe perciò occupare anzitutto di edilizia scolastica, ma purtroppo non sono facilmente disponibili i dati delle scuole statali, mentre le rilevazioni periodiche del CSSC sulle scuole cattoliche mostrano come il patrimonio edilizio sia buono e ovunque sovrabbondante rispetto alle necessità. E proprio questa disponibilità di spazi ha consentito di affrontare con una certa tranquillità il problema del distanziamento imposto dalla pandemia<sup>5</sup>.

Peccato che il numero di scuole cattoliche al Sud sia sempre più ridotto, come mostra sinteticamente la Tavola 1, dalla quale emerge con chiarezza come il

<sup>5</sup> Sono questi i risultati di una ricerca condotta sulle scuole cattoliche italiane, attualmente in corso di pubblicazione: CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Fare scuola dopo l'emergenza. Scuola Cattolica in Italia. XXIII Rapporto, 2021*, Scholé, Brescia 2021.

sistema di scuola cattolica italiano sia fortemente sbilanciato verso Nord. Apparentemente sembra essere il Centro la zona più in difficoltà, ma il dato va rapportato alla popolazione residente, che è il 46,1% al Nord, il 19,9% al Centro e il 34,0% al Sud. Pertanto le scuole cattoliche del Nord (57,5%) sono molto più numerose rispetto alla popolazione (oltre il 10% in più), mentre sono solo di poco inferiori al Centro (17,2%) e fortemente inferiori al Sud (25,3%, cioè quasi il 9% in meno). Tuttavia il numero di scuole è un indicatore solo parziale della crisi, in quanto ad esso si deve aggiungere il minor numero di alunni.

Tavola 1 – Numero delle scuole cattoliche per area geografica (a.s. 2019-20)

Regione	Infanzia		Primaria		Sec. I grado		Sec. II grado		Totale	
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
Nord	3.332	59,6	458	43,2	330	62,6	373	59,1	4.493	57,5
Centro	769	13,7	301	28,4	129	24,5	146	23,1	1.345	17,2
Sud e Isole	1.493	26,7	301	28,4	68	12,9	112	17,7	1.974	25,3
Italia	5.594	100,0	1.060	100,0	527	100,0	631	100,0	7.812	100,0

Fonte: CSSC, 2020.

Non è utile in questo caso un confronto con le scuole statali, che sono presenti capillarmente in ogni area del territorio nazionale, ma se vogliamo ugualmente dare uno sguardo alla distribuzione territoriale delle scuole statali scopriamo che nel medesimo a.s. 2019-20 esse erano il 46,1% al Nord, il 19,3% al Centro e il 41,9% al Sud<sup>6</sup>, cioè con una distribuzione molto più favorevole proprio al Sud, dove le scuole statali sono più piccole, ma il divario è minimo perché tutte sono tenute a rispettare parametri nazionali che, da un punto di vista amministrativo, le vogliono mediamente frequentate da un migliaio di alunni: le istituzioni scolastiche statali nell'a.s. 2020-21 sono infatti 8.054 (cui si devono aggiungere 129 CPIA), ma le sedi scolastiche effettive sono 40.658. Si tratta quindi di strutture complesse, costituite in media ciascuna da cinque distinti plessi.

Ben diversa è la condizione delle scuole cattoliche, le cui dimensioni sono di gran lunga inferiori. In queste ridotte dimensioni si può riconoscere un punto di forza (per la capacità di costruire realmente quella comunità educativa che è una delle principali finalità di una scuola cattolica e per la possibilità di offrire maggiore sicurezza in tempo di pandemia, come mostra il pur lieve incremento di iscrizioni registrato da diverse scuole nell'ultimo anno<sup>7</sup>) e un punto di debo-

<sup>6</sup> Nostra elaborazione a partire da MIUR – Gestione patrimonio informativo e statistica, *Focus "Principali dati della scuola – Avvio Anno scolastico 2019-2020"*, Settembre 2019, p. 6.

<sup>7</sup> Il dato emerge dalla ricerca citata, pubblicata nel XXIII Rapporto del CSSC in corso di stampa.

lezza (per le entrate ridotte che corrispondono a un così limitato numero di iscritti). La differenza dimensionale, però, incide anche a livello territoriale, in quanto alla grandezza generalmente limitata si aggiunge la misura davvero minuscola di molte scuole cattoliche del Sud. Il confronto tra scuole statali e cattoliche da questo punto di vista è documentato dalla Tavola 2, che si sofferma sull'a.s. 2019-20 (l'ultimo per il quale si abbiano i dati completi di entrambi i settori), utilizzando per le scuole statali le sedi in luogo delle istituzioni scolastiche quale indicatore più idoneo al confronto<sup>8</sup>.

Tavola 2 – Dimensioni delle scuole statali e cattoliche per area geografica (a.s. 2019-20)

	Infanzia		Primaria		Sec. I gr.		Sec. II gr.		Totale	
	statale	catt.	statale	catt.	statale	catt.	statale	catt.	statale	catt.
<b>Nord</b>										
scuole	4.378	3.332	6.538	458	2.958	330	1.913	373	15.787	4.493
alunni	301.597	219.806	1.086.363	69.497	702.274	43.671	1.068.313	33.914	3.158.547	366.888
al./sc.	68,9	66,0	166,2	151,7	237,4	132,3	558,4	90,9	200,1	81,7
<b>Centro</b>										
scuole	2.770	769	2.878	301	1.298	129	1.040	146	7.986	1.345
alunni	194.460	34.289	483.971	33.239	323.677	9.756	527.410	7.817	1.529.518	85.101
al./sc.	70,2	44,6	168,2	110,4	249,4	75,6	507,1	53,5	191,5	63,3
<b>Sud</b>										
scuole	6.138	1.493	5.580	301	2.972	68	2.386	112	17.076	1.974
alunni	404.995	53.230	872.758	27.477	602.938	3.950	1.030.503	5.458	2.911.194	90.115
al./sc.	66,0	35,7	156,4	91,3	202,9	58,1	431,9	48,7	170,5	45,6
<b>Italia</b>										
scuole	13.286	5.594	14.996	1.060	7.228	527	5.339	631	40.849	7.812
alunni	901.052	307.325	2.443.092	130.213	1.628.889	57.377	2.626.226	47.189	7.599.259	542.104
al./sc.	67,8	56,6	162,9	129,7	225,4	117,3	491,9	82,5	186,0	69,4

Fonte: nostra elaborazione su dati Ministero dell'Istruzione (scuole statali) e CSSC (scuole cattoliche).

A prescindere dai valori assoluti, conviene concentrare l'attenzione sul numero medio di alunni, che descrive subito le dimensioni di ciascuna scuola. Se il confronto a livello nazionale non presenta differenze rilevanti, fatto salvo il caso delle secondarie di II grado, dove le scuole cattoliche hanno dimensioni quasi sei volte inferiori alle statali di pari grado, è a livello territoriale che si notano differenze significative. Anzitutto, anche per le scuole statali si vede una minima diminuzione del numero di alunni nel Meridione, ma è soprattutto per le scuole cattoliche che si nota un divario pesante tra Nord e Sud: mentre tra le scuole dell'infanzia le cattoliche del Nord sono perfettamente comparabili

<sup>8</sup> I dati delle scuole statali sono stati corretti per un marginale errore di calcolo rilevato nelle tabelle ministeriali.

a quelle statali, al Sud la grandezza è quasi dimezzata, nonostante si tratti dell'ordine scolastico comunque più vitale per le scuole cattoliche; col crescere dell'età scolare la distanza delle scuole cattoliche dalle corrispondenti scuole statali diventa sempre maggiore, fino ad arrivare alle secondarie di II grado, dove al Sud si contano meno di 50 studenti per scuola. Il problema delle secondarie di II grado si presenta evidente in ogni territorio, dato che anche al Nord gli studenti arrivano al massimo a una media di poco più di 90, il che fa pensare a enormi difficoltà gestionali, dato che questo livello scolastico è quello che subisce maggiori oneri per le attrezzature didattiche e deve farvi fronte con una quota estremamente ridotta di entrate. Si può anche aggiungere che due Regioni meridionali, Molise e Basilicata, già da diversi anni non hanno scuole cattoliche nei due gradi della secondaria, e che il numero medio delle classi nella secondaria di II grado è inferiore a cinque<sup>9</sup>, rivelando la mancanza di un corso completo, ovvero la probabilità che stiano venendo meno le prime classi del ciclo e che si stia perciò aprendo la prospettiva della chiusura della scuola entro pochi anni.

Legata al numero di alunni è la grandezza media delle classi. Tanto nella scuola statale quanto in quella cattolica c'è una più ridotta quantità di alunni nelle scuole del Sud, sebbene il divario sia limitato nelle scuole statali (che hanno precisi vincoli di organico) e più accentuato nelle scuole cattoliche (che devono rispettare più un limite minimo che massimo di alunni). È sempre la secondaria di II grado a presentare il maggior divario tra scuole statali e cattoliche, con classi veramente piccole al Sud (13 studenti) e al Centro (14,6). Tuttavia per un'analisi sulle differenze territoriali si deve notare che anche le scuole statali presentano classi via via più piccole, sebbene in misura minore, scendendo dal Nord verso il Sud. Ci si dovrebbe forse chiedere fino a che punto una più accidentata orografia possa giustificare questa tendenza o non si debbano chiamare in causa altre motivazioni.

Anche l'evoluzione storica del numero di scuole cattoliche mostra significative differenze a livello territoriale, con un'incidenza del Nord che si aggira negli anni intorno al 60% mentre le scuole del Sud tendono a diminuire in valore assoluto e percentuale. Sembra più interessante soffermarsi sull'evoluzione del numero di alunni, che presenta un calo sistematico per tutto il periodo documen-

<sup>9</sup> Nell'a.s. 2019-20 il numero medio di classi per scuola cattolica secondaria di II grado è pari a 3,8 nelle regioni del Sud, ma anche al Centro la situazione non è rosea, con una media di 3,7 classi per scuola (*La scuola cattolica in cifre. Anno scolastico 2019-20*, in CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Chiamati a insegnare. Scuola Cattolica in Italia. Ventiduesimo Rapporto, 2020*, Scholè, Brescia 2020, p. 283).

tato dalle rilevazioni del CSSC (a partire dal 1997-98) tra gli alunni delle scuole primarie e secondarie, mentre nella scuola dell'infanzia si registra un certo incremento a metà periodo, seguito però da una nuova diminuzione. Il dato più interessante è che la tenuta del numero di scuole primarie al Sud risulta accompagnata da una diminuzione degli alunni, dunque da condizioni di maggiore difficoltà.

Ci si può inoltre soffermare su alcuni aspetti del servizio scolastico offerto dalle scuole cattoliche nelle diverse aree geografiche, prestando attenzione all'apertura pomeridiana della scuola e al servizio mensa: i dati sono riassunti nella Tavola 3, che si limita alle sole scuole cattoliche primarie e secondarie di I grado nell'a.s. 2018-19, che è l'ultimo per il quale si disponga di informazioni analitiche, essendo stata la rilevazione del 2019-20 limitata dalla pandemia.

Tavola 3 – Alcuni servizi offerti dalle scuole cattoliche primarie e secondarie di I grado, in totale e per area geografica (a.s. 2018-19)

	Scuola primaria				Scuola secondaria di I grado			
	Nord	Centro	Sud	Totale	Nord	Centro	Sud	Totale
Apertura pomeridiana per attività didattiche	94,2	82,9	50,0	80,8	84,5	68,8	38,2	73,0
Apertura pomeridiana per attività extrascolastiche	77,4	72,9	61,0	71,8	84,2	85,3	67,6	82,2
Servizio mensa	89,6	79,6	54,4	79,5	65,1	49,7	35,0	60,3

Fonte: CSSC.

L'apertura pomeridiana della scuola è un dato sintetico, che non analizza la durata in giorni settimanali, ma è distinto tra l'apertura per normali attività didattiche e quella per attività extrascolastiche. Insieme alla mensa, sarebbe interessante capire se questi servizi siano presenti per una domanda del territorio o per l'offerta da parte delle scuole (che alla fine genera una domanda). Il Sud si distingue, purtroppo, per una presenza decisamente inferiore di tutti questi servizi.

Analizza questi divari anche il Rapporto Svimez: «Il divario Nord/Sud è evidente già dai servizi per l'infanzia. I posti autorizzati per asili nido ed altri servizi rispetto alla popolazione di riferimento sono il 13,5% nel Mezzogiorno ed il 32% nel resto del paese. La spesa pro capite dei comuni per i servizi socio-educativi per bambini da 0 a 2 anni è pari a 1.468 euro nelle regioni del Centro, a 1.255 euro nel Nord-Est per poi crollare ad appena 277 euro nel Sud. I numeri del Ministero dell'Istruzione sul tempo pieno nelle scuole dell'infanzia e primarie sono disarmanti. Nel Centro-Nord nell'anno scolastico 2017-18 è stato garantito il tempo pieno al 46% dei bambini, con valori che raggiungono il 50,6% in Pie-

monte e Lombardia; nel Mezzogiorno in media solo al 16%, in Sicilia la percentuale scende ad appena il 7%»<sup>10</sup>.

Le iscrizioni all'anno scolastico 2021-22 nelle scuole statali mostrano un quadro ancora più critico: le richieste di tempo pieno nelle scuole primarie del Sud sono ovunque inferiori a quelle del Centro-Nord, con Regioni come il Molise e la Sicilia che chiudono con grande distacco la classifica nazionale con valori intorno al 15%; nel resto del Sud solo la Basilicata supera il 50%, mentre al Nord solo Veneto e Friuli sono poco al di sotto del 50%<sup>11</sup>. Non può consolare che il problema dei servizi scolastici nel Mezzogiorno d'Italia sia in condizioni critiche anche per la scuola statale, ma il dato contribuisce a definire un problema che deve trovare soluzione con interventi ad ampio raggio sulla società e l'economia del nostro Meridione. Il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza per i prossimi anni intende destinare 82 miliardi su 206 al Mezzogiorno, cioè circa il 40% del totale<sup>12</sup>, ma conviene attendere le prime realizzazioni per valutare l'efficacia di questi interventi.

### 3. Gli orientamenti culturali

Ci si può chiedere a questo punto se i divari territoriali corrispondano a differenti scelte culturali. Un indicatore in proposito può essere dato dalla distribuzione degli studenti nei diversi tipi di scuole secondarie di II grado. Un'osservazione significativa può essere fatta solo nella scuola statale, dato che le scuole cattoliche del secondo ciclo sono in assoluta maggioranza licei, coerentemente con la scelta per la cultura umanistica che caratterizza l'educazione cattolica (ma si dovrebbe aggiungere la quota cospicua di iscritti ai CFP di ispirazione cristiana). È noto invece che tra le scuole statali (indicative di una tendenza nazionale) i licei raccolgono la maggioranza degli iscritti, arrivati al 57,8% nelle iscrizioni all'a.s. 2021-22, mentre gli istituti tecnici arrivano al 30,3% e i professionali si fermano all'11,9%<sup>13</sup>. Va notato però che quasi tutte le regioni del Nord hanno percentuali di iscritti ai licei inferiori alla media nazionale (con Veneto ed Emilia-Romagna al 48,2%), mentre le Regioni del Sud sono tutte sopra la media nazionale. Sono gli istituti tecnici del Nord a guadagnare

<sup>10</sup> *Rapporto SVIMEZ 2020 sull'economia e la società del Mezzogiorno*, Note di sintesi, p. 47 ([http://lnx.svimez.info/svimez/wp-content/uploads/2020/11/rapporto\\_2020\\_sintesi.pdf](http://lnx.svimez.info/svimez/wp-content/uploads/2020/11/rapporto_2020_sintesi.pdf)).

<sup>11</sup> MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, *Iscrizioni on line 2021-22*, comunicato del 26-1-2021, p. 3.

<sup>12</sup> *Trasmissione del PNRR al Parlamento*, Comunicato della Presidenza del Consiglio dei Ministri del 25-4-2021.

<sup>13</sup> MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, *Iscrizioni on line 2021-22*, comunicato del 26-1-2021, p. 4.

in questa distribuzione disuguale, dato che quasi tutte le Regioni del Nord hanno iscritti nei tecnici superiori alla media nazionale, mentre le Regioni del Sud sono tutte sotto la media. Meno significative le oscillazioni per gli istituti professionali, che presentano differenze minime tra le Regioni.

Per le scuole cattoliche possiamo scendere in dettaglio sulla distribuzione tra i diversi indirizzi di scuola secondaria e di liceo, ma i dati riportati nella Tavola 4 sono relativi all'a.s. 2018-19 e mostrano come, in un contesto di offerta liceale che copre oltre l'80% del totale e in cui prevale nettamente lo scientifico, al Sud sia proporzionalmente più forte il liceo classico, a danno dello scientifico e, in parte, del linguistico. Il divario tra Nord e Sud nella quota di licei classici e scientifici ci sembra comunque indicativo di un diverso modello culturale.

Tavola 4 – Studenti di scuola secondaria di II grado cattolica, in totale e per area geografica (a.s. 2018-19)

	Nord		Centro		Sud		Totale	
	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%
Scientifico	14.110	42,0	3.917	50,1	1.973	36,1	20.000	42,7
Classico	2.926	8,7	1.461	18,7	1.109	20,3	5.496	11,7
Linguistico	3.519	10,5	1.099	14,0	542	9,9	5.160	11,0
Sc. Umane/ Ped.	5.307	15,8	1.044	13,3	903	16,5	7.254	15,5
Tecnico/prof.le	5.570	16,6	199	2,5	821	15,0	6.590	14,1
Altro	2.133	6,4	103	1,3	118	2,2	2.354	5,0
<b>Totale</b>	<b>33.565</b>	<b>100,0</b>	<b>7.823</b>	<b>100,0</b>	<b>5.466</b>	<b>100,0</b>	<b>46.854</b>	<b>100,0</b>

Fonte: CSSC, 2019.

Le scuole statali e cattoliche mostrano dunque una prevalente domanda di cultura umanistica al Centro-Sud e una maggiore attenzione agli istituti tecnici al Nord. Ciò potrebbe in parte spiegare il diverso dinamismo economico-produttivo delle diverse aree geografiche, ma c'è sempre da chiedersi se le scelte scolastiche siano la causa o l'effetto del grado di sviluppo socio-economico del territorio. A nostro parere è soprattutto la presenza di istituti tecnici a fare la differenza, e si potrebbe forse investire proprio sugli istituti tecnici al Sud per tentare di spezzare questo circolo vizioso, ma è ovvio che a una maggiore diffusione di istituti tecnici al Sud dovrebbe corrispondere una pari domanda di diplomati da parte del sistema produttivo locale.

Diverso è il discorso per l'istruzione professionale, in quanto essa è caratterizzata dalla complessa interazione tra il sistema scolastico e quello della formazione. Il segmento dell'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) ha una distribuzione sul territorio nazionale falsata dalla ridotta presenza di Enti di formazione professionale in molte Regioni del Sud. La Tavola 5 presenta il quadro dell'IeFP svolta tanto nei CFP (di competenza regionale) quanto negli Istituti Professionali (statali).

Tavola 5 – Iscritti a percorsi di Istruzione e Formazione Professionale in v.a. e % (2018-19)

	Enti di formazione		Istituzioni scolastiche	
	v.a.	%	v.a.	%
Nord Ovest	63.636	75,3	20.863	24,7
Nord Est	40.133	64,8	21.797	35,2
Centro	16.607	41,9	22.992	58,1
Sud	3.520	8,3	38.852	91,7
Isole	15.524	37,8	25.549	62,2
Italia	139.450	51,7	130.053	48,3

Fonte: ISTAT su dati INAPP.

È facile notare come al Sud la percentuale di allievi delle istituzioni formative sia praticamente irrilevante, soprattutto se rapportata a quella assolutamente maggioritaria delle Regioni del Nord. Se a questa situazione aggiungiamo il fatto che il tasso di occupazione di coloro che hanno conseguito una qualifica professionale in questo genere di percorsi è del 62,2% a quattro anni di distanza dalla conclusione del percorso, con una differenza significativa tra coloro che hanno conseguito il titolo in una istituzione formativa (67,9%) e coloro che l'hanno conseguito in un istituto professionale (58,1%)<sup>14</sup>, possiamo facilmente lamentare la miopia delle Regioni, soprattutto meridionali, che hanno preferito scaricare l'IeFP sul sistema scolastico invece di assumerne direttamente la responsabilità. Forse possiamo allora ritenere di aver individuato un indicatore attendibile dell'arretratezza delle Regioni meridionali proprio nella scarsa diffusione dell'IeFP. Sarebbe quindi abbastanza facile intervenire in questa direzione per assicurare nel Sud la formazione di operatori qualificati legati al territorio.

#### 4. Gli alunni con disabilità

Tra le dinamiche degli alunni si può rivolgere l'attenzione alla presenza di alunni con disabilità, che incide significativamente anche sugli organici (per il numero massimo di alunni per classe, ma soprattutto in termini di insegnanti di sostegno).

Il confronto tra scuola statale e scuola cattolica è improponibile per le sfavorevoli condizioni economiche che nelle scuole paritarie cattoliche fanno più o meno direttamente ricadere l'onere del sostegno sulle famiglie, ma è da notare

<sup>14</sup> Cfr. INAPP, *Formarsi per il lavoro: gli occupati dei percorsi IFTS e IeFP*, a cura di CARLINI A. - E. CRISPOLTI, INAPP, 2020, pp. 78-82.

che la ripartizione territoriale dei disabili segnala un ulteriore malessere. Tra scuole statali e cattoliche, infatti, le percentuali di disabili sono ancora comparabili nelle Regioni del Nord, dove le scuole cattoliche ospitano una percentuale pari a più della metà della percentuale di disabili delle scuole statali (1,7% vs 3,3% nel 2018-19), mentre il paragone è del tutto improponibile al Sud, dove le scuole cattoliche accolgono meno di un terzo dei disabili presenti nelle statali (1,0% vs 3,5% nel 2018-19)<sup>15</sup>. Al disagio di avere un figlio disabile si aggiunge quindi per una famiglia meridionale l'impossibilità di rivolgersi alla scuola cattolica, verosimilmente per via dei costi. In altre parole, i genitori del Nord sono più liberi di quelli del Sud nella scelta della scuola; e questo è sicuramente un fattore di criticità che completa il quadro negativo delle scuole cattoliche del Sud. Anche nelle scuole statali le percentuali di alunni disabili non sono perfettamente omogenee a livello territoriale, come dovrebbe essere per una variabile di questa natura, ma l'analisi di queste differenze richiederebbe approfondimenti che non è possibile svolgere in questa sede.

Ai disabili sono collegati gli insegnanti di sostegno, che a norma di legge dovrebbero essere uno ogni due alunni con disabilità certificata. Nella scuola statale la loro presenza nell'a.s. 2019-20 è pari mediamente a uno ogni 1,7 alunni con disabilità (1,9 al Nord, 1,6 al Centro e 1,6 al Sud). Nella scuola cattolica i dati più recenti sono relativi all'a.s. precedente, il 2018-19, e mostrano sul totale un rapporto formalmente corretto di un insegnante ogni 2 alunni con disabilità, ma il quadro è segnato da importanti differenze a livello territoriale, con un Nord esattamente sulla media nazionale e di legge (un insegnante ogni 2 alunni), un Centro con un ottimale rapporto di un insegnante ogni 1,7 alunni e un Sud che precipita a un insegnante ogni 2,7 alunni.

## 5. Il personale docente

Per un rapido sguardo sul personale scolastico ci soffermiamo solo su un paio di parametri degli insegnanti di scuola cattolica: il rapporto di lavoro a tempo pieno o parziale e il contratto a tempo determinato o indeterminato.

Partendo dal presupposto che rapporti di lavoro a tempo indeterminato e a tempo pieno siano una condizione migliore, si nota subito come al Sud entrambi i parametri siano generalmente meno diffusi. In particolare, al Sud i contratti a

<sup>15</sup> Si tratta di dati del Ministero dell'Istruzione per le scuole statali e di dati del CSSC per le scuole cattoliche.

tempo indeterminato sono mediamente il 44,8% rispetto a una media nazionale del 59,7% (con un Nord al 66,0%), ma nella scuola dell'infanzia il divario del Sud rispetto alla media nazionale sale a oltre 22 punti percentuali (46,3% vs 68,4%) e negli altri livelli scolastici si notano differenze meno cospicue ma ugualmente rilevanti. Il dato può essere in parte spiegato con la maggiore presenza al Sud di rapporti di lavoro a titolo gratuito, dovuti a una ancora forte presenza di scuole gestite da congregazioni religiose che possono contare su un buon numero di insegnanti religiosi/e, mentre al Nord il ridotto numero di docenti volontari (4,5%) mostra come la formula gestionale sia del tutto diversa, di fatto consistente in forme varie di impresa sociale.

Analogo discorso si può fare per il rapporto di lavoro a tempo pieno o parziale. Al Sud, nell'insieme delle scuole, le due formule si equivalgono intorno alla metà del totale, con una prevalenza di rapporti a tempo pieno nell'infanzia e nella primaria, ma con una decisa inversione di tendenza nei due gradi della secondaria, dove tre insegnanti su quattro sono a tempo parziale. È vero che questo fenomeno si verifica un po' ovunque, per via della difficoltà di comporre cattedre intere in scuole di piccole dimensioni, ma al Sud la situazione si presenta decisamente più grave.

Insomma, anche sul piano occupazionale ci sono indicatori che segnalano una più diffusa precarietà nelle scuole cattoliche del Sud. È come sempre difficile dire se si tratta di un effetto o di una causa della complessiva situazione territoriale di criticità, ma ci sembra di poter dire che una gestione più imprenditoriale delle scuole, sull'esempio di quelle del Nord, potrebbe in qualche modo rompere questo circolo vizioso.

## **6. La qualità dell'apprendimento**

Rimane da chiedersi, infine, se e quanto i divari strutturali incidano sui risultati di apprendimento, che costituiscono il fine principale del servizio di istruzione. Le prove nazionali elaborate da INVALSI documentano in maniera uniforme e oggettiva il livello di apprendimento degli alunni italiani. Per l'aspetto che qui ci interessa, esse documentano da anni un netto divario tra i risultati scolastici degli alunni del Nord e quelli del Sud, anche se la distribuzione è molto più variegata e vede situazioni di eccellenza e di criticità convivere nello stesso territorio, ma emerge con una certa chiarezza la macrotendenza a una superiorità del Nord rispetto al Sud<sup>16</sup>.

<sup>16</sup> Per una documentazione più completa si può solo rinviare ai Rapporti che ogni anno INVALSI pubblica sul proprio sito circa i risultati delle prove ([www.invalsi.it](http://www.invalsi.it)).

Per quanto riguarda le scuole cattoliche, il CSSC ha recentemente pubblicato – proprio sulla base di dati forniti da INVALSI – il suo *Terzo monitoraggio della qualità*, relativo all'a.s. 2016-17<sup>17</sup>, che ha documentato la superiorità delle scuole cattoliche, senza però analizzare i dati per area territoriale; si deve comunque ritenere che le dinamiche rispecchino l'andamento nazionale con la tendenziale preminenza del Nord sul Sud.

In conclusione si può lasciare la parola ancora una volta al *Rapporto SVIMEZ*, che fotografa la situazione del nostro Mezzogiorno proprio in relazione alla qualità degli apprendimenti, osservata mediante le prove del *Progetto Pisa* dell'OCSE: «Un dato particolarmente preoccupante è che quasi un quarto dei giovani italiani non raggiunge la soglia di competenze (il livello 2 di PISA) internazionalmente ritenuta come quella minima per entrare a far parte della società a pieno titolo: nelle regioni meridionali questa percentuale è intorno ad un terzo. Emerge chiaramente il divario nelle competenze acquisite dagli studenti meridionali sia nell'area matematica, sia nell'area lettura: nel 2015 il 34% degli studenti delle regioni meridionali non raggiunge il livello minimo di competenze matematiche, valore più che doppio di quello rilevabile nel Centro-Nord (16,7%). La medesima distanza, sia pur con valori relativamente migliori, si registra anche nell'area della lettura: 29,9% di studenti con basso livello di competenza nella lettura al Sud contro il 15,4% nel Centro-Nord. Il dato più preoccupante riguarda l'interruzione del processo di convergenza tra le due aree verificatosi nell'ultimo decennio. Dopo infatti una riduzione di quasi 15 punti percentuali degli studenti meridionali con competenze inadeguate tra il 2003 e il 2009, a partire da quella data tale percentuale è rimasta invariata, pur in presenza di un ulteriore miglioramento nelle regioni del Centro-Nord»<sup>18</sup>.

A questi dati il *Rapporto SVIMEZ* aggiunge anche quelli relativi alla dispersione scolastica, notando come nel 2019 il fenomeno abbia interessato il 18,2% dei giovani meridionali a fronte del 10,6% dei giovani del Centro-Nord<sup>19</sup>. È una situazione di criticità che riguarda l'intero Paese e che conferma la necessità di dedicare un'attenzione speciale al Sud.

<sup>17</sup> CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *La qualità della scuola cattolica. Terzo monitoraggio (anno scolastico 2016-17)*, Rapporto finale a cura di S. Ciatelli, Roma, gennaio 2020.

<sup>18</sup> *Rapporto SVIMEZ 2020*, op. cit., p. 48.

<sup>19</sup> *Ibidem*.



# Curricolo fondativo dell'educazione al lavoro contro la frammentazione e l'accelerazione senz'anima, unificare e andare in profondità

DARIO EUGENIO NICOLI<sup>1</sup>

*“Una vela, e il mare cambia, non è più un vuoto in cui perdersi o affondare; basta che sorga una vela e che si lasci investire dal soffio vigoroso dello Spirito (io la vela, Dio il vento) per iniziare un'avventura appassionante, dimenticando il vuoto, seguendo una rotta.”*

(p. Ermes Ronchi, Omelia di Pentecoste)

## 1. Il percorso svolto e i segni emergenti

Il progetto sul “Curricolo fondativo dell'educazione al lavoro” è stato pensato non solo come un'innovazione metodologica, ma come un vero cambio del paradigma pedagogico e culturale, puntando ad una fase di “rinascita” della proposta educativa e formativa degli Enti partendo dal valore dei loro carismi e della loro storia.

La fase 1 ha visto risultati sorprendenti sia sul piano numerico sia rispetto agli aspetti qualitativi della partecipazione.

Dal punto di vista numerico, il progetto presenta valori molto soddisfacenti in termini di partecipazione:

- ai 12 *webinar* finora realizzati (sui 13 previsti) hanno partecipato complessivamente 1.426 persone;
- abbiamo raccolto 175 iscrizioni per i gruppi *inter pares* di cui ad oggi se ne sono svolti 12 sui 18 programmati;

<sup>1</sup> Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia.

- 462 utenti sono iscritti al sito del progetto e 1955 ricevono la newsletter;
- 100 persone hanno risposto al questionario di gradimento con giudizi tutti positivi.

Il tono della partecipazione è confermato anche dalle numerose richieste di integrazione dei referenti, oltre il numero definito nella fase iniziale.

Ha colpito soprattutto la partecipazione ai gruppi *inter pares*, una formula che non era stata pensata in fase di progettazione, ma che è emersa lungo il percorso, quando si è compresa la necessità di far incontrare direttamente i formatori con gli autori entro un dialogo di prossimità. La familiarità del confronto ha motivato alla lettura del primo volume e a scaricare i materiali presenti nella "cassetta degli attrezzi", mostrando di recepire con entusiasmo il valore della proposta, suscitando riflessioni tra i formatori ed iniziando anche a sperimentarne gli strumenti. Ciò specie da parte dei formatori più giovani che spesso non conoscono la metodologia della IeFP. Qualche criticità si riscontra nei direttori e delegati che spesso confondono la proposta con la produzione di "sussidi" didattici. Emerge anche una critica di taglio "scolastico" di alcuni materiali didattici.

Le parole che esprimono questa esperienza sono:

- *riconoscimento*: molti formatori hanno dichiarato che è la prima volta in cui partecipano alla presentazione da parte di un collega circa l'insegnamento del proprio asse culturale, potendosi confrontare e provando consonanza con i propri intendimenti;
- *apprendimento*: le proposte degli autori tramite la cassetta degli attrezzi, e gli esempi esposti durante l'incontro, hanno offerto stimoli ulteriori rispetto alle proprie pratiche didattiche;
- *condivisione*: le proposte del gruppo autori non si limitano a tools didattici, ma rappresentano l'esplicitazione di una filosofia pedagogica che considera la cultura come un modo di vita proprio di chi è interessato al mondo e desidera farsi un'opinione fondata. L'idea di mettere in vita la cultura per formare l'allievo in tutte le sue dimensioni ottiene un deciso consenso dai partecipanti;
- *entusiasmo*: quanto proposto corrisponde al desiderio di trasmettere agli allievi la passione per il sapere, per sollecitare, nei giusti modi, una loro apertura verso il reale ed una sensibilità nei confronti di esperienze culturali che ampliano la loro conoscenza;
- *fatica*: in non pochi casi i formatori hanno indicato tre limiti rilevanti che frenano, o addirittura impediscono la realizzazione di quanto proposto dagli autori: lo scarso interesse degli allievi verso i contenuti degli assi culturali, la gestione dei tempi e l'intesa con i colleghi;
- *scetticismo*: una parte di coloro che segnalano questi limiti manifesta inoltre un giudizio decisamente critico circa la possibilità di un rinnovamento della

didattica, mostrando in tal modo di avere interiorizzato l'immodificabilità del quadro attuale;

- *disponibilità*: diversi invece si dicono interessati a provare alcune delle soluzioni proposte, in presenza naturalmente di alcune condizioni favorevoli al cambio, quali la guida della Direzione e la disponibilità dei colleghi ad un cammino di rinnovamento.

## 2. Quando l'anima è turbata, inizia il rinnovamento

I segnali emergenti dalla prima fase del progetto indicano che si è creato un "movimento culturale", cosa diversa dalle "mode didattiche" che hanno caratterizzato gli ultimi due decenni. Mentre le mode rappresentano metodologie che possono *modificare* alcuni degli aspetti della pratica formativa, un movimento culturale opera secondo una dinamica di rinnovamento che agisce più in profondità e provoca un ritorno alle origini purificato dalle incrostazioni del tempo e rinnovato in riferimento alle nuove sfide.

Hartmut Rosa<sup>2</sup> ci offre la possibilità di comprendere la differenza tra i due modi di intervento, proponendoci la categoria dell'accelerazione come chiave interpretativa del tempo che stiamo vivendo, un fenomeno che nella sua veste totalitaria conduce a forme gravi di alienazione sociale. L'accelerazione è tipica di un modello sociale liminale, compulsivamente proteso, e stressato, verso gli obiettivi e le performance, ma povero di senso, di scopi e valori "elevati" cui tendere, malato di una sorta di "agitazione inerte" in quanto pone le persone, e le organizzazioni, in uno stato di allarme permanente che nasconde l'inerzia culturale e la paralisi.

L'accelerazione del ritmo di vita porta ad un senso permanente di mancanza di tempo, di dover fare cose in cui non ci si riconosce, di avvertire sempre la sensazione di trovarsi su una "china scivolosa". Entrare nel gorgo dell'accelerazione da parte delle persone, ma anche delle organizzazioni, significa soffrire di una nuova forma di alienazione: quel "non volere realmente ciò che facciamo" che ottunde le capacità umane di avvertire i significati che stanno nascosti ai bordi delle cose, in quanto gli assi di risonanza tra l'io e il mondo divengono silenziosi. La paralisi del tempo accelerato, ovvero il principale ostacolo alla realizzazione della "vita buona", quindi all'esperienza di felicità, si riconosce dal-

<sup>2</sup> ROSA H., *Accelerazione e alienazione. Per una teoria critica del tempo nella tarda modernità*, Torino, Einaudi, 2015.

l'incapacità di risvegliare le forze spirituali e morali che muovono il mondo e forniscono la direzione e la linfa indispensabili per il rinnovamento delle forme di vita umana.

Occorre offrire ai formatori della leFP la stessa possibilità di risonanza che vogliamo far sperimentare agli allievi. Quel "legame vibrante" tra noi e il mondo, che proviamo quando abbiamo la sensazione che la vita giri per il verso giusto, quando viviamo un rapporto di fiducia con gli altri e sentiamo nostri gli spazi che abitiamo. Si vibra con il mondo quando sentiamo di essere in grado di sperimentare il mistero insito nella realtà e l'urgenza di vita che sentiamo dentro di noi. Questo accade quando interrompiamo il rumore di fondo che crea ansia e azioni povere di verità, e adottiamo uno stile fondato sulla coltivazione di quelli che Hartmund Rosa chiama gli "assi di risonanza": amore e famiglia, natura e religione, cultura e amicizia.

Ciò che abbiamo pensato per gli allievi, vale anche – e innanzitutto – per i formatori: la decelerazione, l'essenzialità e la profondità sono le condizioni tramite cui si possono mettere in vibrazione gli "assi di risonanza" che l'opera è in grado di stimolare.

L'approccio dello scuotimento e della risonanza che costituisce la chiave del cambio del paradigma formativo, è prima di tutto necessario per gli stessi formatori, i direttori e le altre figure che operano nella struttura formativa.

È il passo iniziale indispensabile per rendere vitale il carisma del proprio Ente, al di là dei riferimenti rituali, come esigenza profonda dell'anima e dovere verso chi ci ha preceduto nell'opera educativa, come afferma Walter Benjamin: «Il passato reca con sé un indice segreto che lo rinvia alla redenzione. Non sfiora forse anche noi un soffio dell'aria che spirava attorno a quelli prima di noi? Non c'è, nelle voci cui prestiamo ascolto, un'eco di voci ora mute? [...] Se è così, allora esiste un appuntamento misterioso tra le generazioni che sono state e la nostra. Allora noi siamo stati attesi sulla terra. Allora a noi, come ad ogni generazione che fu prima di noi, è stata consegnata una "debole" forza messianica, a cui il passato ha diritto»<sup>3</sup>.

### **3. La svolta pedagogica del nostro tempo**

Tre recenti testi convergono sulla convinzione che la nostra è un'epoca di cambio di paradigma avente come focus l'orientamento etico (la vita buona), una cultura essenziale e profonda (ciò che ha davvero valore per la formazione

<sup>3</sup> BENJAMIN W., *Sul concetto di storia*, Torino, Einaudi, 1997, p. 23.

dei giovani e ne arricchisce la vita) e infine un metodo centrato sull'“ingaggio reale” degli allievi entro compiti sfidanti, che vedano la maestria del lavoro come componente della cittadinanza:

1. la **prospettiva dell'OCSE** circa il cambiamento dei curricula: mentre gli ultimi decenni hanno visto curricula “estesi un chilometro ma profondi un centimetro”; i curricula del futuro saranno invece caratterizzati per rigore (ponendo ciò che viene insegnato ad un livello alto di domanda cognitiva); per focus (puntando sulla comprensione concettuale, dando priorità alla profondità rispetto all'ampiezza dei contenuti); e per coerenza (organizzando la formazione sulla comprensione delle modalità di apprendimento e dello sviluppo umano). È quindi necessario che le comunità degli insegnanti imparino a pensare in modo più sistematico a ciò che vogliamo ottenere dalla progettazione dei curricula, piuttosto che continuare ad aggiungere più “cose” a ciò che viene insegnato;
2. il **documento del Centre universitaire d'information pédagogique (CUIP)**, in cui si afferma che: «[...] i programmi non dovrebbero essere solo elenchi di conoscenze che permettono di preparare gli esami, ma dovrebbero essere portatori di un senso sostanziale per studenti e di valori incarnati: è tanto più necessario spiegare tutto questo in un'epoca in cui i saperi circolanti al di fuori della scuola sono divenuti molto importanti e dove la tentazione di un relativismo generalizzato è spesso presente tra studenti e cittadini»<sup>4</sup>;
3. il **testo del filosofo Giovanni Maddalena**, secondo cui è assolutamente necessario offrire ai giovani della nostra società una sorta di “educazione fuori dai banchi” non più basata sull'approccio analitico che richiede la ripetizione dei concetti e la costruzione di catene deduttive svolte esclusivamente in contesti inerti, con laboratori sempre separati dalle lezioni, ma tramite un approccio sintetico che consiste nell'“imparare in atto”, nel riconoscimento dei segni in azione, nel rivestire le parole della loro fisicità e farle scoprire dagli studenti in un'avventura giocosa di cui quasi non si avverte la fatica (che pure è necessaria). Ciò perché l'insegnamento è modellato secondo il modo in cui accade il ragionamento umano: seguendo la strada del “gesto completo” «la vera catena della conoscenza è quella umana, fatta di anelli riconosciuti per fiducia o certezza morale. Perché per apprendere sinteticamente occorre un maestro, occorrono i gesti e i gesti si possono imparare solo partecipando, imitando, ripercorrendo le tracce di qualcuno che li svolge davanti a noi». L'autore considera il lavoro come una delle più potenti modalità di apprendimento, purché sia completo di tutte le sue parti: il ten-

<sup>4</sup> CUIP, *Ce que l'École devrait enseigner*, <https://curriculum.hypotheses.org/les-tables-rondes>

dere verso un fine (simbolo), il fatto che si compia in un luogo definito (indice), secondo un insieme di forme che hanno possibilità infinite (icona). Per liberare la potenzialità formativa del lavoro occorre superare la concezione secondo cui esso è considerato come l'applicazione pratica di una struttura della conoscenza (concetto) o di un processo della realtà (procedura). Senza l'aspetto di innovazione e di originalità il lavoro diventa mera ripetizione di uno schema; i gesti che si compiono sono solo meccanici e non producono una comprensione della realtà stabile, universale e capace di trasformazione della stessa secondo un fine buono<sup>5</sup>.

I testi presentati ci confermano che siamo entrati in una stagione di importante revisione dei curricula così come li abbiamo conosciuti negli ultimi trent'anni. I nuovi curricula non devono essere elenchi di conoscenze (ma anche di abilità) costruiti in base agli standard finali dei percorsi, un assemblaggio di frammenti didattici da acquisire in vista dell'esame, ma dovrebbero essere portatori di un senso pieno ovvero di "valori incarnati", protesi entro una visione di vita buona che vogliamo proporre ai giovani contrastando quel relativismo generalizzato che alimenta l'"inerzia agitata" e il "messianismo tecnologico" che ha provocato la paralisi di molte energie positive della nostra società.

*La strada per svolgere al meglio tale operazione consiste innanzitutto nell'apertura di un vero confronto culturale delle comunità educative degli insegnanti che faccia emergere gli scopi della nostra opera, i temi-valore che connettono la nostra proposta alle domande esistenziali degli allievi ed alle grandi sfide del tempo, in modo da formarli ad una visione più ampia e profonda del reale, per renderli protagonisti del tempo nuovo che si sta aprendo.*

L'insegnamento del lavoro rappresenta, in questa prospettiva, una formidabile leva di formazione del carattere, della visione e dell'intervento innovativo sulla realtà, a condizione che si valorizzi davvero in tutte le sue potenzialità che lo fanno un "gesto completo": lo scopo buono per le persone e le comunità, il radicamento in un contesto reale connotato da attaccamento e relazioni stabili tra gli attori, la possibilità di realizzare concretamente e creativamente le idee e lo stile di colui che si è posto all'opera.

È vero, come afferma l'OCSE, che nel corso degli anni, a fronte di norme, documenti sugli standard e "progetti" provenienti sempre dall'alto, si è perseguito un tipo di cambiamento che procede per aggiunta e stratificazione continua di cose e di metodi, inducendo negli organismi formativi e negli operatori un atteggiamento proteso all'adempimento piuttosto che al compimento.

<sup>5</sup> MADDALENA G.(2021), *Filosofia del gesto. Un nuovo uso per pratiche antiche*, Roma, Carrocci, 2021, pp. 56, 58, 79-81.

## 4. Unificare la figura del formatore e farne emergere l'anima

Senza una ripresa del legame con le forze profonde che hanno dato vita alle opere della Formazione Professionale, la presa in carico delle continue sollecitazioni provenienti dall'alto assume la configurazione di una nuova forma di alienazione, il cui segnale è lo scarso legame tra l'io autentico del formatore ed una parte crescente dei compiti che gli è chiesto di fare. Una condizione che porta a pratiche "senz'anima", senza verità e con scarsa efficacia.

Il cambio di paradigma che stiamo perseguendo non è una didattica delle discipline culturali, ma intende suscitare un confronto culturale nel Centro. Esso mira a modificare la dinamica degli adempimenti partendo dalle forze vive che sono in gioco nell'opera educativa, in primo luogo i dinamismi dei giovani – specie il desiderio di autenticità, l'entusiasmo e il bisogno di essere riconosciuti come qualcuno che vale – insieme alla responsabilità educativa delle comunità. Ciò, tuttavia, richiede un lavoro interiore che rimetta in moto la spinta vocazionale dei formatori ed il loro desiderio di contribuire ad un'educazione piena e consapevole degli allievi loro affidati.

La natura del curriculum per l'educazione al lavoro, che consiste in sostanza nel restituire un'anima al CFP ed alla sua opera, richiede innanzitutto una rifondazione della figura del formatore che miri a riunificare la sua identità lacerata da quel fenomeno che Olivier Reboul ha chiamato "doppiezza"<sup>6</sup>, intendendo con ciò una mancanza di autenticità e immediatezza nel suo compito, derivante sia dalla frattura tra i suoi frammenti – l'insegnante, il valutatore e l'operatore di vari processi e progetti – sia dal tono eccessivamente tecnico e proceduralistico, con scarso respiro pedagogico, assunto dall'ordinamento degli ultimi due decenni.

Il rilancio della *profezia educativa e sociale della Formazione Professionale* richiede di liberare lo spazio dedicato ai formalismi per mobilitare la naturale maestria del formatore esercitata entro una comunità che converge intorno ad un quadro etico e culturale che trova la sua linfa nel Vangelo e nella vita cristiana.

Ciò richiede di frenare l'accelerazione verso un cambiamento continuo e compulsivo, senza più un fine che conferisca senso unitario alle attività che si svolgono. Un'opera educativa efficace richiede maggiore lentezza e profondità delle mosse che vengono compiute, così da suscitare negli stessi formatori una risonanza che ne rinnovi la vocazione e la passione. Occorre agire sul confronto

<sup>6</sup> REBOUL O., *Apprendimento, insegnamento e competenza scolastica*, Roma, Armando, 1988, p. 99.

stabile tra colleghi come modalità in cui si qualifica la comunità educativa, perché non solo si insegna cultura, si fa cultura tramite la narrazione delle esperienze di vita di classe, la riflessione e l'aiuto reciproco, la continua chiarificazione del fine che si intende proseguire, il discernimento circa i metodi più opportuni per formare in senso umano la gioventù.

Il proposito dell'integrità e della pienezza richiede un assetto organizzativo proprio di una comunità di insegnanti-ricercatori, centrata sul principio della sussidiarietà interna, sulla chiarezza della mission intesa come accrescimento del valore a favore dei vari soggetti coinvolti, su uno spazio d'azione libera dei gruppi di insegnanti, sul monitoraggio e sulla progressiva estensione delle prassi riconosciute positive.

## **5. Un curriculum unificato intorno ai temi-valore**

Ciò che offriamo agli allievi – conoscenze, abilità e competenze – è visto in rapporto alla loro maturazione come persone, cittadini e lavoratori. È una proposta di vita buona, incentrata sul lavoro come incontro tra la spinta vocazionale, il ruolo professionale che assumono ed il valore che in tale veste possono apportare alla comunità.

L'unitarietà, prima della metodologia o del meccanismo organizzativo, è basata prioritariamente sui temi valore che fanno da "sistema linfatico" del progetto. La nervatura del curriculum avviene pertanto per attrazione intorno ai temi-valore: *Laudato si'*; *Persona*; *Cultura*; *Comunità*; *Linguaggio*; *Lavoro*; *Tecnologie*.

### *LAUDATO SI'*

Dare lode al Signore per le meraviglie del creato ("Laudato si'"). La crisi ecologica è: «[...] una conseguenza drammatica dell'attività incontrollata dell'essere umano [...] attraverso uno sfruttamento sconsiderato della natura, egli rischia di distruggerla e di essere a sua volta vittima di siffatta degradazione». Considerando unitariamente crisi ecologica e crisi umana: «[...] occorre sollecitare gli allievi ad una "conversione ecologica globale", ad "un'autentica ecologia umana [...] un'ecologia integrale, vissuta con gioia e autenticità», a «[...] eliminare le cause strutturali delle disfunzioni dell'economia mondiale e di correggere i modelli di crescita che sembrano incapaci di garantire il rispetto dell'ambiente». Sostenere una cura del creato attraverso il lavoro buono inteso in senso sostenibile, approfondito nei vari campi dell'attività umana, e vissuto insieme come azione, conoscenza, contemplazione e preghiera.

## PERSONA

La persona non è qualcosa, ma qualcuno. Ogni persona desidera sapere. Quando il dialogo tra gli attori in gioco assume la forma di un accordo fondato su un'alleanza sostanziale, prende avvio un cammino formativo sostenuto da un duplice riconoscimento, che consiste in 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. 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.

## CULTURA

La cultura non consiste in elenchi di nozioni o di regole, il cui possesso deve essere dimostrato tramite prove di valutazione, ma nella disposizione della persona all'apertura al reale "in tutte le direzioni", sia nella dimensione conoscibile sia in quella del mistero, sapendo cogliere i nessi tra il proprio mondo interiore e la realtà esterna compresa la vicenda della civiltà cui appartiene. La persona si pone in ognuno dei suoi atti nella continua tensione tra due movimenti: la *presenza*, che consiste nell'essere unito a tutto ciò che esiste assumendo una disposizione umana nei confronti del proprio mondo, e la *distanza o trascendenza* che, attraverso la riflessione e l'astrazione, gli permette di non identificarsi negli atti che compie preservando così la sua capacità di apertura razionale infinita. In tal modo gli è possibile superare il ripiegamento su se stessa – specialmente l'autoreferenzialità psicologica tipica del soggetto nell'epoca che viviamo – per affermare la sua condizione umana che la rende "qualcuno" e non un "qualcosa" prodotto dal suo ambiente, da cui la sua identità risulta costantemente minacciata di abolizione.

## COMUNITÀ

«Non è possibile soddisfare l'esigenza di verità di un popolo se a tal fine non si riesce a trovare uomini che amino la verità. Il radicamento è forse il bisogno più importante e più misconosciuto dell'anima umana. È tra i più difficili da definire. Mediante la sua partecipazione reale, attiva e naturale all'esistenza di una collettività che conservi vivi certi tesori del passato e certi presentimenti del futuro, l'essere umano ha una radice. Partecipazione naturale, cioè imposta automaticamente dal luogo, dalla nascita, dalla professione, dall'ambiente. Ad ogni essere umano occorrono radici multiple. Ha bisogno di ricevere quasi tutta

la sua vita morale, intellettuale, spirituale tramite gli ambienti cui appartiene naturalmente».

(Simone Weil)<sup>7</sup>

### LINGUAGGIO

Ogni parola è uno scrigno che contiene un tesoro di significati; questi ci consentono di condividere l'appartenenza ad una storia di popoli e persone che cercano i significati delle cose e della vita. Chi sa parlare sa pensare, chi sa pensare sa agire. Narrando diventiamo autori: la narrazione è uno strumento indispensabile per la costruzione di significati, per il cambiamento e l'apprendimento; il punto di vista narrativo è connesso ai modi tramite i quali attribuiamo senso agli eventi e alla realtà. Siamo le nostre parole. L'autobiografia è la narrazione di sé, l'uso delle parole attraverso le quali vogliamo (o non vogliamo) farci conoscere. Narrazione, cambiamento, apprendimento, creazione, derivano dall'essere persuasi ad agire. Istruire è lasciare che accada qualcosa. Formare non è un lavoro urgente, né grave. Basta essere provvidenziali.

### LAVORO

Il lavoro è la forma operosa che assume l'amore per la comunità quando si alimenta della speranza nel futuro. È un'operazione collettiva, ed insieme personale, nella quale si realizza il cammino di scoperta e perfezionamento dell'umano, perché impegna molto tempo del soggetto, ma soprattutto perché vi sono concentrate più forze umane: bisogno, relazioni, tecnica, potere, sensibilità, solidarietà, creatività, talenti, vocazione. Il lavoro non è solo occupazione; giustamente, la lingua tedesca utilizza due parole per esprimerlo: *Beruf* significa vocazione, una chiamata interiore che indica la strada della realizzazione di sé nel lavoro ed anche il "fuoco" che ne sostiene la passione, mentre *Arbeit* significa professionalità, ovvero l'insieme delle condizioni tecniche, giuridiche e organizzative che consentono l'esercizio del lavoro. La passione che deriva dalla scoperta della vocazione personale rende felice colui che lavora: anche le difficoltà sono sfide e occasioni di perfezionamento professionale. Senza la vocazione-passione il lavoro è fonte di tedio ed amarezza ed ogni difficoltà diventa una montagna insormontabile.

<sup>7</sup> WEIL S., *La prima radice. Preludio ad una dichiarazione dei doveri verso l'essere umano*, Milano, SE, 1990.

## TECNOLOGIE

Le nuove tecnologie convivono con mondi a razionalità affettiva, sociale, tradizionale, pratica, intuitiva, orientata ai valori; esse, mentre incorporano processi routinari, creano continuamente problemi e necessità di intervento umano, soprattutto là dove emergono schemi inusuali e si pongono dilemmi di natura etica, che non si possono risolvere con algoritmi. Gli ambiti in cui si sviluppa la nuova espansione del lavoro sono quelli connessi ai “fattori sensibili” del lavoro. Si tratta di quelle capacità definite anche con l'espressione “intelligenza fluida”, che consentono di affrontare logicamente problemi in situazioni nuove, impreviste, indipendentemente dalle conoscenze acquisite. Sono indispensabili sia di fronte a problemi complessi, sia in tutte quelle situazioni in cui occorre identificare gli schemi e le relazioni sottostanti ad una situazione problematica per trovare una soluzione tramite il ragionamento logico.

## 6. Fase 2: il presidio pedagogico del CFP pilota

La fase 2 è centrata su un percorso di riflessione e di elaborazione svolto entro i CFP pilota, al fine di giungere ad un curriculum essenziale, unitario e profondo, le tre esigenze del movimento pedagogico proprio della nostra epoca, che vede il passaggio dalla concezione standardizzata ed orizzontale dei curricula ad una stagione nuova, centrata sui dinamismi umani di apprendimento e di crescita, con particolare riferimento alla capacità di gestire compiti complessi.

**Essenzializzare:** non si tratta solo di selezionare, bensì di individuare i saperi fondativi ed i processi universali che, tramite l'innalzamento della capacità di visione, giudizio e azione degli allievi, consentono loro di essere “centro di iniziativa” entro la società complessa, in quanto capaci di protagonismo specie in situazioni impreviste e non routinarie.

- Occorre individuare i criteri di scelta che portino a definire la consegna ai giovani del sapere essenziale che consenta loro di vivere il proprio tempo esercitando una libertà positiva. Tali criteri concernono le esigenze profonde della persona (il sé, gli altri, il mondo, la vita e la morte, il compito), la comprensione del tempo attuale tramite il confronto con le epoche del passato, le caratteristiche della figura del lavoratore emergente nel nostro tempo che non corrisponde più all'esecutore della società industriale, ma ad un soggetto attivo e protagonista del suo mondo.

**Unificare:** è il movimento che contrasta la separazione tra frammenti, fattore che impedisce una vera e propria operazione formativa, e che impedisce l'accumulo di materiale proposto in modo “additivo” ovvero senza forti e persuasivi

legami di senso con le esigenze degli allievi e le dinamiche del nostro tempo.

L'unificazione punta a mettere in rilievo i fattori comuni, ovvero i temi-valore "aggregatori" che sostengono e conferiscono vitalità alla proposta formativa.

- È un'operazione propriamente culturale che richiede nei formatori un "ascolto dell'anima" che li qualifichi come comunità educativa, al fine di rendere chiaro lo scopo, il soggetto e l'approccio appropriato per una proposta di formazione della persona e del cittadino fondata sul lavoro.

**Dare profondità:** un curriculum è tale quando sostiene negli allievi un duplice reciproco riconoscimento: a) riconoscere il valore del cammino formativo in quanto atto morale connesso al desiderio di influire positivamente sul mondo; b) dare consenso alla modalità di conoscenza proposta e verificata tramite esperienze significative<sup>8</sup>.

- L'implicazione degli allievi in situazioni formative sfidanti, mobilitandone i dinamismi profondi, rende possibile un risveglio della loro intelligenza nascosta, entro un ingaggio nel contesto territoriale e professionale di riferimento.

Questo percorso necessita di un tempo adeguato, in quanto è finalizzato a correggere il carattere eccessivamente tecnico e funzionalistico degli attuali strumenti di programmazione, e mira all'assunzione dei nuovi standard degli assi culturali e delle *soft skill* non nella logica dell'adempimento, che finirebbe per rendere ancora più frammentato e ingestibile la proposta formativa, ma in quella della rifondazione centrata su una chiara visione pedagogica che si alimenta dal Vangelo e dalla vita cristiana condivisa entro l'opera educativa.

Per poter svolgere adeguatamente questa fase sono necessari:

1. una **guida del CFP** convinta del valore, e della necessità, del lavoro di rifondazione del curriculum e capace di garantire le condizioni per poterlo portare avanti in serenità e continuità, frenando l'invasione di fattori che portano nel Centro condotte di "agitazione inerte";
2. un **supporto culturale** comune a tutti i CFP pilota, che consiste in momenti di approfondimento dei temi chiave del curriculum (risonanza, educazione della ragione, cultura del lavoro...), nell'elaborazione condivisa con i CFP di strumenti di unificazione come il canovaccio formativo (il documento che indica il percorso formativo offerto agli allievi definito in base a tappe di crescita personale, professionale e civica; esso riflette l'identità e l'impronta del centro, con un andamento a tappe caratterizzate dalle conquiste degli allievi), in incontri di supervisione del percorso per favorire lo scambio di riflessioni e di soluzioni nella rete dei CFP coinvolti;

<sup>8</sup> HONNETH A., *Riconoscimento. Storia di un'idea europea*, Milano, Feltrinelli, 2019, pp. 11-12.

3. il rafforzamento del **presidio pedagogico** dei singoli CFP tramite la formazione di una o più figure tra quelle esistenti, preparate opportunamente in modo da accompagnare dall'interno il cammino di ridefinizione del curricolo, e capaci di motivare i colleghi e di sostenerli nel percorso di rilancio della proposta educativa.

Tre sono i focus su cui potrà incentrarsi il percorso di formazione-azione del gruppo delle figure pedagogiche dei CFP:

1. la *conoscenza "ambidestra" delle giovani generazioni*, tramite una lettura che non ne rilevi soltanto i limiti, ma anche le forze positive quali il bisogno di punti di riferimento per la vita, l'attrazione per lo spazio comune, il desiderio di autenticità e di influire positivamente nella comunità tramite i propri talenti ed esserne in tal modo riconosciuti. Ciò al fine di sostenere il passaggio dall'approccio per "elenco dei problemi" a quello basato sull'attivazione delle forze positive degli allievi;
2. la *"pedagogia del reale"* che fa da sfondo ai diversi metodi della IeFP, approfondendo il valore e la ragione delle esperienze "nascenti"<sup>9</sup> in riferimento agli aspetti peculiari del metodo: risonanza, regole come occasione di libertà positiva, comunità dei formatori intesa come "esemplarità formativa", didattica del compito di realtà e laboratorialità, personalizzazione e inclusione, gestione delle criticità, progressione dal semplice, al complicato, al complesso, valutazione formativa, valorizzazione e premio;
3. la *metodologia di essenzializzazione, unificazione e approfondimento dei curricoli* tramite tre passaggi: esplicitazione del nesso tra i percorsi formativi ed i temi-valore (*Laudato si'*, persona, cultura, comunità, linguaggio, lavoro, tecnologie, ...), identificazione dei saperi portanti e dei compiti sfidanti comuni a tutti i formatori, elaborare un canovaccio annuale del curricolo come intesa del team dei formatori.

Per consultare tutti i materiali del progetto (registrazione webinar svolti e testi prodotti dagli autori) si rimanda al sito [www.assiculturalifp.it](http://www.assiculturalifp.it)

<sup>9</sup> Come il caso del "*Dossier delle evidenze*" del Centro studi Opera don Calabria.



# Analisi degli Avvisi in materia di Politiche della Formazione Professionale e del Lavoro nell'anno del Covid-19

SARA FRONTINI<sup>1</sup>

Nel 2020 CNOS-FAP e PTSCLAS, come presentato nell'articolo *"Osservatorio Digitale delle Politiche della Formazione e delle Politiche del Lavoro"*, hanno sviluppato un **Osservatorio Digitale** regolarmente aggiornato e consultabile nei rispettivi siti [www.cnos-fap.it](http://www.cnos-fap.it) e [www.ptscclas.com](http://www.ptscclas.com). L'Osservatorio è, di fatto, una modalità interattiva basata sul costante aggiornamento e monitoraggio delle Politiche della formazione e del lavoro nei diversi contesti regionali. L'obiettivo dello strumento è di tracciare, anche in ottica longitudinale, l'evoluzione delle policy in materia di Formazione Professionale e di Politiche del lavoro nel nostro Paese. L'Osservatorio digitale rappresenta dunque un collettore aggiornato di informazioni relative alle policy in materia di Formazione Professionale e Politiche del lavoro che mostra la costante evoluzione degli scenari regionali. Il fine non è solamente di offrire una rapida consultazione degli avvisi regionali per gli operatori della formazione e dei servizi al lavoro, ma anche di suscitare riflessioni e dibattiti tra gli esperti del settore.

Dal punto di vista metodologico, l'Osservatorio è stato creato secondo le logiche che hanno caratterizzato le precedenti analisi ragionate<sup>2</sup> degli interventi regionali in materia di Istruzione e Formazione Professionale e Politiche Attive del Lavoro.

Partendo quindi dal patrimonio di avvisi raccolti nell'Osservatorio digitale, l'oggetto del presente articolo è una riflessione riguardante gli interventi regionali pubblicati dal 1° gennaio al 31 dicembre 2020 dalle Regioni e Province Autonome. Come tutti sappiamo, il 2020 rappresenta l'anno che ha messo in discussione le modalità di fare scuola e di lavorare, aggiungendo problematiche a quelle già esistenti ma, allo stesso tempo, creando anche nuove opportunità.

<sup>1</sup> Senior Project Manager PTSCLAS SpA. Dottoressa in Scienze dell'educazione. Si occupa di progettazione, nazionale e comunitaria, e di ricerca sulle politiche di istruzione e formazione in Italia e in Europa. Esperta di certificazione delle competenze.

<sup>2</sup> *"Politiche della formazione professionale e del lavoro. Analisi ragionata degli interventi regionali"* (Rubbettino 2018); *"Politiche della Formazione Professionale e del lavoro. Analisi ragionata degli avvisi pubblicati dal 1° gennaio al 31 dicembre 2018 dalle Regioni e dalle Province Autonome di Trento e Bolzano"* (Rubbettino 2019).

Come tutti i settori, anche il mondo dell’Istruzione e Formazione Professionale e delle Politiche del lavoro si sono trovati ad affrontare nuove sfide. Questo evento di portata planetaria ha avuto effetti anche sui sistemi regionali e sui relativi avvisi. Ad esempio, all’inizio dell’emergenza sanitaria, le Regioni hanno dovuto trovare soluzioni per attivare la FAD, non propriamente diffusa in epoca pre-Covid, alle diverse tipologie di percorsi al fine di garantire la prosecuzione delle attività formative.

Dal punto di vista degli avvisi emanati dalle Regioni, invece, nel primo quadrimestre del 2020, come riportato nell’articolo precedentemente menzionato, emerse uno scenario il cui numero di avvisi pubblicati era piuttosto esiguo. Nel periodo considerato, infatti, i bandi pubblicati furono 50 di cui 36 riguardanti le Politiche della formazione e 14 relativi alle Politiche Attive del Lavoro. Gli stanziamenti rivolti alla formazione furono € 165.763.128, mentre quelli rivolti alle PAL € 89.748.754, per un totale di € 255.511.882. Dopo lo stallo iniziale derivante dalla situazione emergenziale però, a fine 2020, si evince una ripresa generale da parte delle Regioni e infatti il numero totale sia degli avvisi che dei finanziamenti si attesta abbastanza in linea con le annualità precedenti.

Da un’analisi generale emerge come lo scorso anno le Politiche della formazione siano state caratterizzate dal maggior numero di avvisi e finanziamenti. Infatti, le risorse stanziare per la formazione sono state di € 1.105.853.672,81 (59,83%) per un totale di 188 avvisi, rispetto a € 742.362.434,66 (40,17%) per un totale di 84 avvisi rivolti alle Politiche Attive del Lavoro.

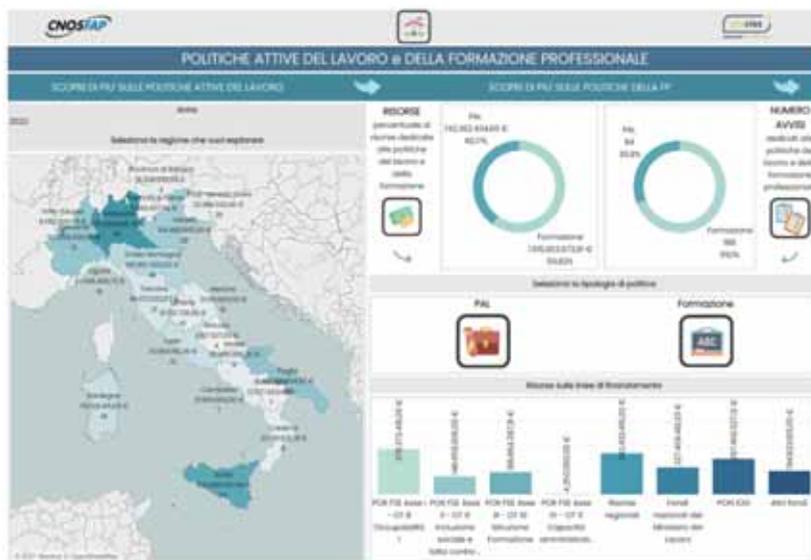


Figura 1 – Avvisi e Finanziamenti delle Politiche della Formazione e delle Politiche del Lavoro

Se invece osserviamo solo le Politiche della Formazione, nella Figura 2, vediamo che le risorse sulle linee di finanziamento sono riconducibili principalmente alle risorse regionali, i fondi nazionali del Ministero del lavoro e i fondi del POR FSE soprattutto Asse I. Inoltre, in considerazione al numero di avvisi per Regione, si riconferma la tendenza di alcuni contesti regionali a emanare un numero elevato di bandi separando non solo le diverse tipologie di percorso, ma anche sulle singole annualità oppure su percorsi ordinari o duali (es. Veneto).

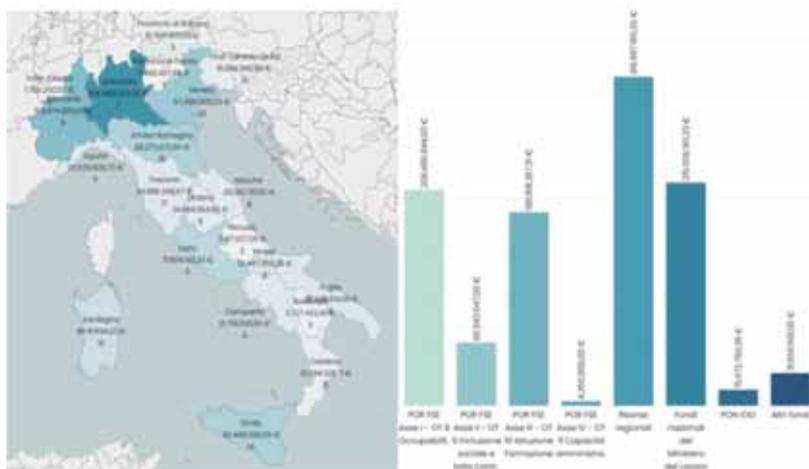


Figura 2 – Finanziamenti, Nr. Avvisi e Risorse di Finanziamento Politiche della Formazione

Nel caso delle linee di finanziamento rivolte alle Politiche Attive del Lavoro, invece, il PON IOG, altre tipologie di fondi<sup>3</sup> e il fondo POR FSE Asse I sono quelle da cui provengono la maggior parte delle risorse. Nella Figura 3 emerge chiaramente come alcune Amministrazioni regionali nel 2020 non abbiano finanziato in maniera significativa le Politiche Attive del Lavoro (es. Abruzzo e Campania).

<sup>3</sup> Rientrano nella categoria “Altri Fondi” il Fondo di Rotazione, il Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, il PAC (Piano Operativo Complementare), i Fondi statali ex Legge n. 144/1999 e n. 183/2011 e i Fondi Statali.

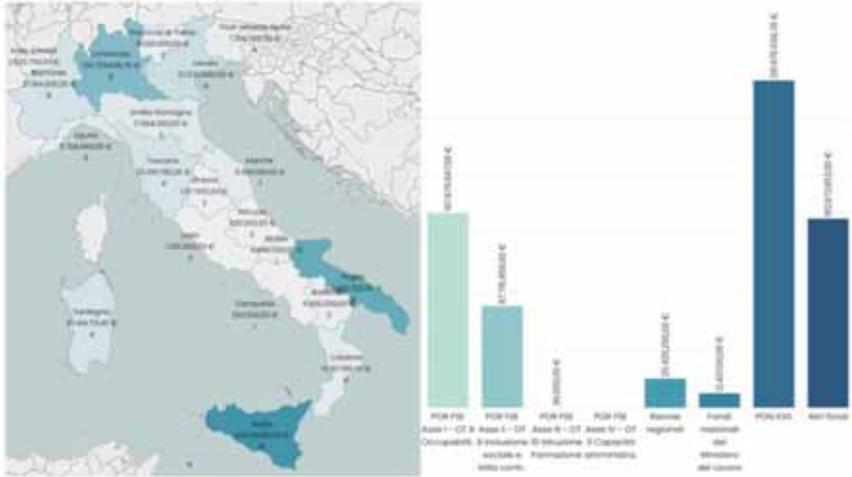


Figura 3 – Finanziamenti, Nr. Avvisi e Risorse di Finanziamento Politiche del Lavoro

## 1. Le Politiche Formative

Per quanto riguarda le Politiche della Formazione, da un'analisi complessiva degli avvisi, gli stanziamenti rivolti alla Formazione Ordinamentale sono stati € 777.410.872,28 (70,38%), quelli rivolti alla Formazione Non Ordinamentale € 187.631.136,19 (16,97%) e il restante € 140.811.664,34 (12,73%) per Interventi a Supporto.



Figura 4 – Finanziamenti Politiche della Formazione

Nel caso della Formazione Ordinamentale (Figura 5), lo stanziamento maggiore è rivolto ai percorsi leFP triennali (€ 661.282.997,24 – 42,5%), dal IV anno leFP (€ 406.244.479,87 – 26,1%), seguiti dagli ITS (€ 81.685.791,31 – 5,2%), IFTS (€ 54.486.559,60 – 3,5%) e percorsi per *drop out* (€ 101.381.200 – 6,5%).



Figura 5 – *Formazione Ordinamentale*

Per quanto riguarda il finanziamento di percorsi modulari, sebbene l'importo rappresenti il 15,2% dello stanziamento riservato alla Formazione Ordinamentale, è riconducibile ad un unico avviso di Regione Lombardia (€ 237.000). Dal punto di vista della distribuzione territoriale degli avvisi, viene purtroppo riconfermata l'eterogeneità degli interventi a livello nazionale a conferma di quanto registrato nelle precedenti ricognizioni in cui la filiera professionale non è ancora garantita in tutte le Regioni. Questa frammentazione non si registra solo per i percorsi post diploma ma, ad esempio, alcune Regioni come Calabria e Basilicata non hanno pubblicato avvisi né rivolti ai percorsi triennali leFP né ai IV anni. In Calabria, in particolare, per quanto riguarda la Formazione Ordinamentale, ov-



Figura 6 – *Regioni in cui sono stati previsti finanziamenti rivolti agli IFTS*

vero quella rivolta all'acquisizione di un titolo di studio, sono stati finanziati solo i percorsi ITS. In Basilicata, invece, la Formazione Ordinamentale nel 2020 non ha ricevuto nessun tipo di finanziamento. Nonostante negli ultimi anni, grazie alla Sperimentazione del Sistema Duale, i IV anni hanno iniziato a diventare parte integrante dei sistemi regionali, in alcuni contesti regionali nel 2020 non sono stati finanziati. Ancor meno diffusi sono i percorsi IFTS (Fig. 6), come se ci fosse un'Italia divisa in due con finanziamenti principalmente al Nord e nemmeno in tutte le Regioni. Decisamente maggiore è la diffusione degli ITS, sebbene in Regioni come Campania e Basilicata non vi siano stati dei finanziamenti.

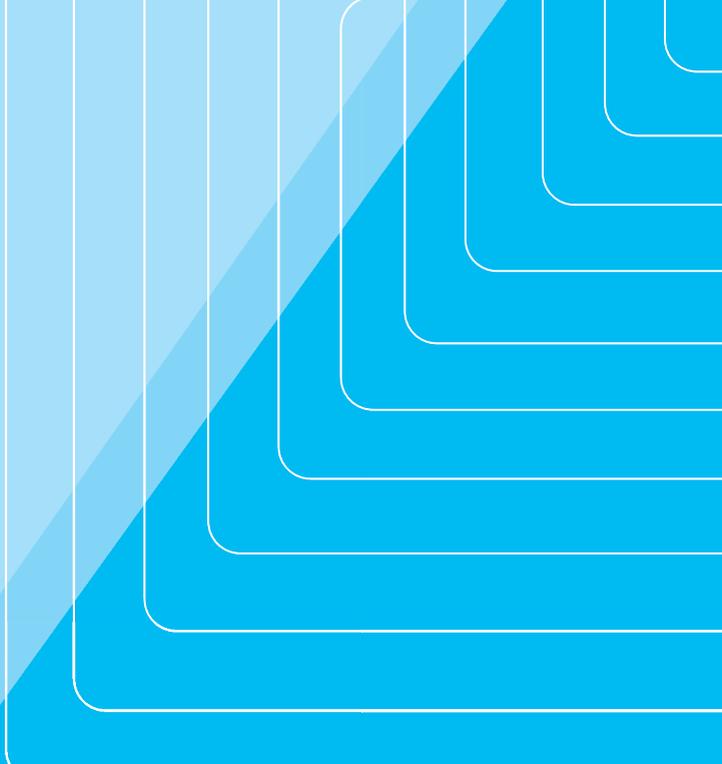
Per quanto riguarda il Sistema Duale, invece, ne emerge una diffusione, soprattutto nella forma dell'alternanza rafforzata e dell'apprendistato, in quasi tutti i contesti regionali e trasversalmente alle diverse tipologie di percorso. Infatti, seppur nella maggior parte dei casi la modalità duale è rivolta ai percorsi triennali IeFP e ai IV anni, è possibile ritrovarla anche per i percorsi IFTS, ITS, i percorsi per *drop out* e, in Lombardia, anche per promuovere l'apprendistato all'interno della scuola secondaria di II grado. In alcune Regioni sono stati previsti per il duale avvisi ad hoc, mentre in altre si è optato per avvisi con finanziamenti rivolti sia a percorsi in modalità duale che in modalità ordinaria. A prescindere dalle scelte regionali, è evidente come negli anni vi sia stato un consolidamento dello strumento all'interno dei sistemi regionali.



Figura 7 – Formazione Non Ordinamentale

Nel caso della Formazione Non Ordinamentale, invece, gli stanziamenti maggiori sono stati dedicati alla Formazione di specializzazione (34%), alla Formazione permanente (33,6%), alla Formazione continua (28,6%) e alla Formazione regolamentata (3,8%). Generalmente gli interventi formativi sono rivolti a occupati, disoccupati e, a seguire, a soggetti in condizione di svantaggio.

Come modalità di finanziamento quella a progetto rimane la tipologia maggiormente utilizzata così come una modalità di presentazione che prevede il termine unico.



*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., *Un 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 2021 e distribuite nei tre numeri della Rivista focalizzate su: Contesto Italiano e Internazionale, Sistema Educativo di Istruzione e Formazione, Processi Formativi.

1. Agenda 2030 e Politiche Europee di VET

**2**

**Mercato del lavoro e domanda di nuove professionalità/competenze**

3. Politiche Attive del Lavoro e della Formazione Professionale in Italia

1. Filiera formativa professionalizzante

**2**

**Sistema formativo integrato (Scuola - FP)**

3. Nuovi profili professionali degli operatori della FP

1. Didattica integrata

**2**

**Didattica laboratoriale**

3. Pedagogia del lavoro e Alternanza formativa (word based learning)

# Mercato del lavoro e domanda di nuove professionalità/competenze

Claudia Donati

Per mercato del lavoro si intende quella serie di meccanismi economici e di norme che regolano il processo di incontro tra le imprese che domandano lavoro e i lavoratori che lo offrono, determinando i livelli salariali e occupazionali. Si tratta di un mercato *sui generis*, sia perché lo scambio non è basato su beni e servizi, ma sul lavoro e sulle competenze degli esseri umani, sia perché non si tratta di un sistema in equilibrio, ma sono numerosi i fattori socio-economici che possono determinare uno scollamento tra domanda e offerta di lavoro, provocando ad esempio una contrazione dei posti di lavoro disponibili (si pensi agli effetti della crisi economica del 2008 o a quelli della pandemia Covid-19, una loro scarsa attrattività in termini salariali o di ruolo professionale, una più o meno marcata differenziazione territoriale e/o settoriale) o il divario Nord-Sud. Un nodo critico sempre più centrale è quello del mancato incontro – mismatch – tra le esigenze occupazionali delle aziende e le caratteristiche della forza lavoro disponibile, in termini di *skill*/competenze o qualificazioni possedute.

In questo momento di trasformazione profonda delle economie e dei lavori, determinato da quella che è stata definita la quarta rivoluzione industriale, è diventato ancor più fondamentale che i sistemi del lavoro e della formazione siano in grado di intervenire con flessibilità e tempestività sui gap di competenza e di prevedere i mutamenti nel breve-medio come nel lungo periodo. Le transizioni green e digitale, infatti, stanno determinando a livello mondiale una trasformazione profonda delle attività lavorative e sta emergendo una domanda di nuove professionalità e di nuove competenze innestate su profili professionali già esistenti. Per questo motivo, sempre più politiche, strategie e azioni in tema di formazione, ai diversi livelli di governo ed a livello operativo, si appoggiano a studi, indagini, previsioni di diverso tipo, prodotti a livello internazionale, nazionale o locale. Tali studi vengono utilizzati per aggiornare e innovare l'offerta formativa rispetto alle richieste di mercato relative al breve-medio periodo, ma anche per anticipare le probabili richieste di più lungo periodo.

Il tema del “futuro del lavoro” è oggetto di rilevazioni periodiche da parte del *World Economic Forum-WEF*: già nel 2016 preconizzava che il 65% dei bambini frequentanti la scuola primaria oggi finirà per svolgere tipi di lavoro completamente nuovi ancora inesistenti o sottolineava che si stava entrando in un periodo di elevata instabilità delle competenze in tutte le categorie di lavoro, a prescindere dalle previsioni più o meno ottimistiche rispetto alle future possibilità occupazionali. Il rapporto del 2016 prevedeva anche che al 2020 più di un terzo dei set di competenze di base richiesti per la maggior parte delle professioni sarà composto da competenze che oggi non sono ancora considerate cruciali per il lavoro. Nel “*future of the job*” 2020 l’indagine WEF si è focalizzata sugli effetti della pandemia, prefigurando un’accelerazione dei processi di automazione e di riduzione degli occupati, unitamente ad una parallela accelerazione della trasformazione dei lavori. Le aziende mondiali intervistate hanno confermato come priorità l’adozione del *cloud computing*, *big data* ed *e-commerce* ed un significativo aumento dell’interesse per la crittografia, i robot non umanoidi e l’intelligenza artificiale. Le figure professionali più richieste sono tutte di alto profilo e legate alla digitalizzazione: *Data Analysts and Scientists*,

specialisti di *AI and Machine Learning*, ingegneri della robotica, sviluppatori di Software e applicazioni, esperti di trasformazione digitale. Le figure che verranno sostituite dalle tecnologie sono soprattutto addetti all’inserimento dati, segretari amministrativi ed esecutivi, addetti alla contabilità, addetti all’assemblaggio e alla fabbrica, nonché responsabili dei servizi aziendali e amministrativi.

A livello europeo già a partire dalla *Skills Agenda* del 2016 la Commissione Europea ha individuato la necessità di migliorare l’analisi dei fabbisogni professionali e di competenze al fine di poter disporre di una base informativa adeguata per lo sviluppo delle *skills*. Tale obiettivo è stato ribadito con forza nella Nuova Agenda per le Competenze del 2020 in quanto “fondamento dello sviluppo delle competenze e della riqualificazione”. Il nuovo programma di lavoro della Commissione parte dall’assunto che l’economia europea cambierà significativamente: sarà un’economia efficiente nell’utilizzo delle risorse, circolare, ad impatto climatico zero e digitale, con una ampia diffusione dell’intelligenza artificiale e della robotica. Tutto ciò, da un lato, farà scomparire alcuni posti di lavoro e altri si modificheranno profondamente ma, dall’altro, si creeranno nuovi posti di lavoro. Al-

tre nuove opportunità di lavoro nel campo dell'assistenza e delle cosiddette "economie d'argento" scaturiranno dall'invecchiamento demografico. L'agenda 2020 propone l'adozione di un approccio globale allo sviluppo delle competenze e alla riqualificazione che si estende sull'intera catena del valore, con un pacchetto di iniziative che prevede, tra l'altro, il miglioramento delle analisi dei fabbisogni, il sostegno all'acquisizione di competenze per la transizione verde e per quella digitale, interventi per aumentare il numero di laureati in discipline STEM e promuovere le competenze imprenditoriali e trasversali, il sostegno a partenariati settoriali per la cooperazione sulle competenze, focalizzate, oltre che sulle previsioni relative alla domanda di *skills* per uno specifico settore, anche sulle strategie di sviluppo da adottare.

In Italia, l'evoluzione della domanda di nuove professionalità e competenze, anche in ottica prospettica è monitorata da Unioncamere e ANPAL (Sistema Informativo Excelsior) e dall'INAPP. In particolare, a partire dal 2010, accanto alla tradizionale indagine previsionale annuale a breve termine, il Sistema Informativo Excelsior fornisce anche previsioni sul fabbisogno occupazionale a medio termine (orizzonte quinquennale), tramite un modello econometrico multisetto-

riale e con un approccio analogo a quello seguito a livello europeo dal Cedefop. Anche Excelsior, nelle previsioni al 2025, evidenzia, tra l'altro, la centralità delle competenze green e digitali. In generale, si stima che nel quinquennio considerato per circa il 64% delle figure professionali richieste le competenze green avranno una certa importanza e ciò, dunque riguarderà in maniera trasversale tutti i livelli professionali (*Low, medium e high skilled*). Per quanto riguarda le competenze digitali, lo studio sottolinea come la capacità di utilizzare gli strumenti elementari del digitale sia ormai una competenza di base che i lavoratori debbono possedere, ma si focalizza soprattutto sulle figure ad elevata specializzazione, anche perché dal punto di vista quantitativo, tutti gli studi previsivi concordano sul fatto che è su questo tipo di profili che si concentrerà la richiesta delle imprese. Nel complesso, dalle diverse fonti disponibili emerge con chiarezza che attualmente la riflessione sui lavori del futuro ruota intorno al concetto di competenza piuttosto che attorno a quello di "nuovi mestieri" o professioni del futuro, intendendo con questo lavoro che attualmente ancora non esistono, ma vengono individuati tramite un esercizio previsivo. Al di là di eventuali nuovi ambiti lavorativi, professioni e mestieri di cui ancora

per la maggior parte possiamo solo immaginarne i contorni, le politiche e le strategie a livello europeo e nazionale sono focalizzate sull'analisi delle competenze che entreranno a far parte delle diverse figure professionali, a tutti i livelli di complessità, determinate dalla rivoluzione digitale già in atto e dalla transizione ambientale.

In questo contesto si è sviluppato il concetto di “*lavoro ibrido*”, a partire da uno studio effettuato nel 2016 dalla Bentley University su 24 milioni di offerte di impiego dalla cui analisi è emerso che per un numero crescente di mansioni, oltre alle competenze proprie di una determinata occupazione, venivano richieste altre competenze, nuove per quel profilo ma consolidate in altre occupazioni o gruppi professionali. Oggi è inteso non solo come ibridazioni di due “antichi lavori”, come è successo in passato nel caso ad esempio della figura del Meccatronico, ma anche come lavori “ibridati dalla tecnologia”, in cui cioè il lavoro tradizionale è supportato da strumenti tecnologici. Una definizione più completa ed ampia del lavoro ibrido “di ultima generazione” ingloba le cosiddette *soft skill*, con un accento particolare sulle competenze sociali digitali. D'al-

tronde anche le analisi sui trend di sviluppo delle *skills* e delle professioni a livello globale mostrano che bisognerà integrare competenze “tecniche” con competenze “umaniistiche”/*soft skills*.

## Bibliografia

WEF, *The future of the job*, Report 2016, Cologne, gennaio 2016

WEF, *The future of the job*, Report 2020, Cologne, ottobre 2020

COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, *Un'agenda per le competenze per la competitività sostenibile, l'equità sociale e la resilienza*, Comunicazione della Commissione (COM/2020/274 final), Bruxelles, 1.7.2020.

UNIONCAMERE – ANPAL, *Sistema Informativo Excelsior Previsioni dei fabbisogni occupazionali e professionali in Italia a medio termine (2021-2025)*, 2021.

GUBITTA P. – M. GIANECCHINI, *Lavori ibridi. Definizione, esperienze, impatti*, Osservatorio delle professioni digitali, Università di Padova, luglio 2019.

GUBITTA P. – M. GIANECCHINI (a cura di), *Persone e lavori ibridi. Nuove competenze per nuove professioni*, Osservatorio delle professioni digitali, Università di Padova, marzo 2019.

# Sistema formativo integrato (Scuola-FP)

Giulio M. Salerno

Lo scopo di questa voce è di delineare il concetto di sistema formativo integrato, sia dal punto di vista istituzionale che da quello sociale, rinviando ad altra sede l'analisi del concetto in questione dal punto di vista pedagogico. In via generale, si è rilevato che la formalizzazione dell'“idea” del sistema formativo integrato – idea che talora è espressa con un'altra e diversa formulazione, quella di “integrazione tra i sistemi formativi”, e da cui discendono significati inevitabilmente distinti – nasce negli anni Novanta del secolo scorso, e trova accoglienza in tre accordi che furono stipulati tra il Governo e le Parti sociali (nel 1993, 1996 e 1998), e in cui si sosteneva l'opportunità di dare vita ad una vera e propria “partnership” tra la scuola, la formazione professionale, l'Università e il mondo delle imprese, sulla base di tre assunti: la fondamentale attenzione alle esigenze e alle istanze dei giovani; la ricollocazione dell'asse del sistema formativo in senso coerente con la domanda proveniente sia dalle persone, singole e associate, sia dalla società complessivamente intesa; la rilevanza dell'impresa nel sistema formativo. Si è venuto così modificando la concezione tradizionale

del sistema formativo, che era considerato per sua natura intrinsecamente pubblico, strutturalmente statale, organizzativamente scolastico, funzionalmente verticale nel rapporto tra le istituzioni “formanti” e l'utenza “da formare”, e per di più socialmente autonomo, isolato e autoreferenziale anche e soprattutto nei riguardi del mondo dell'economia, della produzione e dell'impresa. L'inserzione del lemma collegato alla “integrazione”, dunque, ha mutato radicalmente non solo la considerazione del ruolo della formazione nei rapporti umani, sociali, economici e istituzionali, ma ha implicato il riconoscimento del pluralismo quale elemento decisamente innovativo del “sistema”, così avviandosi un processo di articolazione, sia verso l'interno che verso l'esterno, che ha profondamente contribuito non solo a rimodulare, ma anche ad arricchire la concezione stessa del “sistema”. Nello stesso tempo si sono dovute affrontare le non facili questioni che concernono i rapporti di coordinamento, di correlazione e, in estrema sintesi, di governo tra le molteplici componenti del sistema stesso in quanto “integrato” o comunque destinate ad essere soggetti attivi del proces-

so di “integrazione”. Per questo motivo, il “collante” fornito dall’integrazione non va inteso come strumento di restituzione ad “unità”, ma come consapevolezza dell’esigenza di assicurare quelle condizioni - anche soltanto minime - di unitarietà e di coerenza di sistema nel rispetto delle singole identità e autonomie. Insomma, da un lato l’offerta formativa non è stata più considerata come monopolio esclusivo della scuola (né tanto meno della sola scuola statale), ma come il risultato dell’articolato concorso di una pluralità di soggetti, tutti egualmente legittimati a concorrere nell’apprestamento di questo servizio “pubblico”, a prescindere dalla natura giuridica pubblica o privata del soggetto erogatore, seppure sempre nel rispetto delle condizioni stabilite dalle norme di regolazione nell’interesse dell’utenza. Dall’altro lato, la domanda di formazione non è stata più considerata in modo omogeneo e unificato, ma è divenuta oggetto di un’evidente segmentazione, in ragione della presenza di una richiesta sempre più differenziata, e dunque “personalizzata”, e della consapevolezza dell’esistenza di una pluralità di competenze che possono essere acquisite mediante processi formativi anche non formali o informali. Del resto, dal 1971 è stato avviato il processo di attuazione della Costituzione nella parte

relativa all’istituzione delle Regioni, sicché finalmente la materia della “formazione professionale” di competenza regionale si è venuta separando dalla formazione scolastica tradizionalmente intesa. E nel 2001 è stata approvata la riforma costituzionale che ha assegnato alle Regioni la competenza esclusiva su un nuovo settore di attività al contempo di “istruzione” e di “formazione”, cioè la “istruzione e formazione professionale”, così prospettandosi come indispensabile l’esigenza di pervenire non tanto ad un “unico” sistema formativo, ma ad un sistema in cui le singole parti non perdono la rispettiva identità, ma si tende alla coordinata integrazione tra le rispettive attività, in una prospettiva allo stesso tempo inclusiva ed espansiva, in quanto rivolta ad abbracciare l’insieme dei percorsi della formazione, sia statale che non statale, sia scolastica che professionale, ivi compresa quindi quella delle scuole paritarie, anch’essi entrate a far parte dell’offerta formativa oramai considerata nel suo complesso come “pubblica”. La questione ha acquistato particolare significato con la rapida evoluzione del quadro normativo: nel 1997 è stata approvata la legge n. 196, in cui sono stati stabiliti i principi fondamentali della formazione professionale regionale, dell’apprendistato e dei tirocini; nel 1998 è stato ap-

provato il decreto legislativo n. 112, che non solo ha rideterminato le competenze statali e regionali in materia di formazione professionale e di istruzione, ma anche introdotto rilevanti innovazioni, come l'autonomia delle "unità scolastiche", l'elevamento dell'obbligo scolastico, l'introduzione dell'obbligo formativo fino a 18 anni, con i conseguenti accordi tra Stato e Regioni (sulla certificazione dei risultati, sull'accreditamento delle sedi formative, sull'educazione degli adulti), che hanno sostanzialmente ridefinito l'articolata interrelazione tra gli istituti scolastici, i centri di formazione professionale e i servizi per l'impiego; la legge n. 53 del 2003 che, unitamente ad altre disposizioni di legge, ha consentito alle scuole di attivare percorsi formativi integrati da attuare in convenzione con le agenzie di formazione professionale; le tante leggi regionali che, in relazione alla nuova disciplina costituzionale della IeFP, hanno previsto varie forme di integrazione - talora anche quasi strutturale - tra i percorsi formativi della Istruzione e Formazione Professionale e quelli scolastici; e il d.lgs. n. 61 del 2017 che ha previsto forme di raccordo tra i due sotto-sistemi dell'istruzione professionale di Stato, e della IeFP di competenza regionale, pur nella reciproca distinzione e nella pari dignità. La Corte costituzionale, inter-

venendo sull'intricata materia, è arrivata a sanzionare una disciplina regionale sin troppo spinta nel senso della "integrazione strutturale" tra i percorsi formativi della IeFP e quelli della scuola, ad esempio là dove si era previsto che il percorso della qualifica triennale della IeFP si riducesse ad una sola annualità necessariamente preceduta da un biennio da frequentarsi nelle scuole (sent. n. 309/2010). Si tratta di una soluzione che, più che ispirarsi alla logica dell'integrazione, sembra voler mantenere ferma l'impostazione tradizionalmente "scuola-centrica", e mantenendo alla IeFP un ruolo essenzialmente ancillare rispetto alla formazione scolastica. Ma ciò appare ormai costituzionalmente inammissibile, in quanto, come sopra detto, dal 2001 la Costituzione attribuisce alle Regioni la competenza esclusiva alla materia della "istruzione e formazione professionale", sicché trattasi di un ambito di attività paritariamente rivolte all'approntamento di un'offerta formativa, per l'appunto, di "istruzione", e quindi da inserirsi a pieno - e a pari - titolo affianco all'offerta formativa dell'istruzione scolastica di competenza statale nell'ambito del sistema nazionale di istruzione e formazione, così come previsto dalla predetta legge n. 53 del 2003. Se in via teorica, il sistema di formazione integrato è allora un "insieme organi-

co di offerte integrato tra istruzione, formazione professionale e lavoro”, all’interno delle quali ciascuno – giovane o adulto – ha facoltà di scelta del proprio percorso individuale in coerenza con i propri bisogni e le esigenze del sistema economico e produttivo, ciò presuppone il riconoscimento della pari dignità tra tutti i soggetti, pubblici e privati, che ne sono parti, e dunque soprattutto tra le scuole e i centri di formazione professionale. Ma questo aspetto risulta non ancora adeguatamente risolto, in quanto il perseguimento del corretto rapporto tra il sistema dell’istruzione scolastica e il sistema della IeFP nell’ambito del sistema nazionale di istruzione e formazione, soffre non pochi difetti, rendendo così ancora effettivamente preclusa una pari dignità dei percorsi scolastici e di quelli formativi, seppure tanto si è fatto per comparare, avvicinare e raccordare. La prospettiva delle “Rete nazionale delle scuole professionali” – come prevista dall’art. 7 del d.lgs. n. 61/2017 e ancora non costituita – potrebbe essere uno strumento per facilitare questo processo, così come appare assai rilevante quanto è connesso con l’applicazione del “Quadro di riferimento Nazionale delle qualifiche” (QNQ), mediante il quale si descrivono tutte le qualifiche rilasciate nell’ambito del “sistema nazionale di certificazione delle competenze”, anche con ri-

ferimento al Quadro europeo delle Qualifiche (*European Qualification Framework* – EQF), al fine di coordinare tutti i sistemi che costituiscono l’offerta formativa pubblica di apprendimento permanente. In ogni caso, la pluralità e la differenziazione dell’offerta formativa, nell’impianto, nei metodi, nei contenuti, ma sempre rivolti all’acquisizione di conoscenze e di competenze reciprocamente riconosciute e certificabili, sia dal mondo della formazione che da quello dell’economia, rende ormai evidente che il “sistema formativo integrato” è sempre più lontano dalle rigidità che in passato guidavano l’istruzione e la formazione, e sempre più rivolto a riconoscere i valori essenziali della libertà, dell’autonomia e della sussidiarietà.

## Bibliografia

- ALLULLI G., *Il contesto nazionale del sistema formativo integrato*, in AA. VV., *L’università per un sistema formativo integrato. Fondamenti, connessioni, esperienze, prospettive*, Milano, Vita e Pensiero, 2001;
- CORSI M., *Il sistema formativo integrato*, in BALDACCI M. – CORSI M., *Sistema formativo ed emergenze dell’educazione*, Tecnodid, 2010;
- NICOLI D. – SALERNO G.M., *La riforma degli Istituti professionali*, Rizzoli, 2018;
- SALERNO G.M., *L’istruzione e formazione professionale tra pluralismo e unitarietà. Una prima analisi*, Rubbettino, 2019.

# Didattica laboratoriale

Dario Eugenio Nicoli

L'espressione "*didattica laboratoriale*" indica la caratteristica peculiare delle modalità di apprendimento che mobilitano contestualmente tutte le dimensioni dell'intelligenza dell'allievo – specie pratica, sociale e relazionale – sollecitando l'ingaggio entro un'azione significativa e realistica in cui egli è guidato ad "imparare in atto" tramite il riconoscimento dei segni, la soluzione dei problemi, la riflessione e l'autovalutazione, differenziandosi quindi da quelle che privilegiano la sola dimensione cognitiva e linguistica e adottano una sequenza analitica che procede dai concetti alle applicazioni "inerti".

Nel corso del tempo, l'espressione "*didattica laboratoriale*" è stata intesa sia come un vero e proprio paradigma del curriculum, come nella corrente dell'"attivismo pedagogico", sia come "didattica attiva", una delle tecniche possibili, accanto alle altre, che l'insegnante ha a disposizione per orchestrare il proprio modo di operare. L'attivismo pedagogico, o "scuola attiva", compare all'inizio del 900; l'aggettivo evidenzia l'intenzione di porsi in alternativa con il modello scolastico dominante in quel periodo storico, caratterizzato da una totale passività del

discente nell'apprendimento, da una totale concentrazione del lavoro del docente sull'insegnamento cattedratico e da una valutazione basata sulla ripetizione. Tuttavia era tutta la struttura della scuola "tradizionale" a convergere su questa concezione rigida del proprio compito: i banchi legati e quindi inamovibili, i libri di testo e gli arredi sempre uguali, le cattedre con le pedane. Questo tipo di scuola impostata sull'eteroeducazione considerava il sapere come una sequenza assoluta di contenuti approvati dal governo centrale ed impostati su una concezione rigida della tradizione. Gli alunni erano spinti alla competizione e all'emulazione rigorosamente individuale, escludendo quindi ogni lavoro di gruppo o attività cooperativa. Le scuole nuove – il cui primo esempio è costituito dalla New School creata da Cecil Reddie nel 1889 nel Derbyshire – erano invece centrate su due capisaldi: l'apprendimento delle lingue realizzato tramite viaggi e periodi di studio all'estero, e la formazione scientifica, insieme a quella corpora, che veniva perseguita valorizzando il lavoro manuale e la vita all'aria aperta. I loro principi sono il puerocentrismo, il rispetto delle fasi

di crescita degli alunni così come indicate dalla psicologia dell'età evolutiva, l'antiautoritarismo, il rispetto dei bisogni individuali, e soprattutto l'importanza dell'attività manuale e dell'intelligenza operativa, e quindi dell'uso sistematico del laboratorio, come forma privilegiata dell'apprendimento e della crescita.

La didattica laboratoriale intesa come metodologia dell'apprendimento ha avuto un notevole sviluppo a partire dagli Anni '50 assumendo varie forme: *problem solving*, *learning by doing*, *cooperative learning*, laboratori disciplinari quali il *debate*, fino al *service learning*, un approccio pedagogico molto diffuso a livello internazionale, il cui valore formativo risiede nella sua capacità di collegare l'apprendimento scolastico alla vita reale, favorendo lo sviluppo delle competenze che la scuola o l'università richiedono, e, al tempo stesso, indirizzandole verso interventi socialmente significativi, sviluppando così negli alunni un sentimento vivo di responsabilità sociale.

Ad un livello intermedio tra le due accezioni, teorica e metodologica, troviamo il filone della didattica delle competenze, un variegato mondo che va da soluzioni più organiche quali la corrente della valutazione autentica, fino a manuali di carattere più operativo centrati sulla proceduralizzazione del processo di

apprendimento inteso come sequenza di unità formative progressive e capitalizzabili centrate sugli standard finali dei percorsi.

Sul piano più strettamente metodologico, l'enfasi sul laboratorio è assimilabile a quella riguardante gli "ambienti di apprendimento" connessi ad una recente corrente di rinnovamento delle pratiche didattiche, stimolata anche dall'utilizzo massivo degli strumenti digitali. Si tratta sempre di uno dei modi tramite cui si è cercato di realizzare il passaggio delle scuole dal paradigma dell'insegnamento a quello dell'apprendimento: da una visione incentrata su che cosa insegnare, ad una prospettiva focalizzata sul soggetto che apprende e quindi sui suoi processi. Tali ambienti sono contesti di attività strutturate intenzionalmente come uno "spazio d'azione" creato per stimolare e sostenere la scoperta dei saperi e la costruzione di competenze. In essi si svolgono interazioni e scambi tra allievi, oggetti del sapere e insegnanti, altri attori, sulla base di scopi e interessi comuni, dotati di valore reale per chi ne beneficia. Sul sito di INDIRE leggiamo una definizione vicina ad un'accezione metodologica del laboratorio intesa come «un approccio che dà spazio ad un potenziamento dell'offerta formativa della scuola e nella quotidianità scolastica, incentiva un at-

teggimento attivo nei confronti della conoscenza sulla base della curiosità e della sfida. La *didattica laboratoriale* comprende qualsiasi esperienza o attività nella quale lo studente riflette e lavora insieme agli altri, utilizzando molteplici modalità apprenditive, per la soluzione di una situazione problematica reale, l'assolvimento di un incarico o la realizzazione di un progetto. Lo sviluppo di competenze e l'apprendimento concreto sono risultati di un percorso pratico, di riflessioni fatte sul proprio agire e in conseguenza di una interiorizzazione del processo di apprendimento sperimentato<sup>1</sup>. Per comprendere la natura del laboratorio, occorre innanzitutto distinguerlo dall'esercitazione, vale a dire l'altra formula di didattica attiva, quella più prossima all'approccio per conoscenze/abilità. L'esercitazione può avere due finalità: indica la conferma nella pratica di una legge teorica, come il calcolo di una superficie, la ricerca di elementi in un testo, la stesura di una mappa cognitiva; inoltre rappresenta una tecnica utile ad acquisire un'abilità,

come la copiatura di un disegno, la coltivazione di un fagiolo, la realizzazione di un cartellone. L'esercitazione presenta un costrutto limitato: si può dire che essa è "chiusa" poiché si pone sempre entro uno spazio contenuto ed un netto dualismo teoria/prassi. Essendo il laboratorio costruito secondo una prospettiva "inerte" tutta centrata sull'applicazione di principi teorici, l'azione che gli alunni vi svolgono non è fonte di nuova conoscenza, ma rappresenta solo la proiezione "pratica" di una legge. Diversamente, i compiti di realtà disegnano il cammino dell'apprendimento degli allievi nella forma del pensiero sintetico. La docenza è una proposta, un avvio, una domanda che mette gli studenti in azione affinché facciano sintesi di cultura formale, realtà e identità. Gli insegnanti, in base alla mappa elaborata dai dipartimenti accompagnano gli allievi in azioni compiute, significative e reali, a beneficio di altri, che ne riconoscono il valore. La caratteristica più evoluta del compito di realtà consiste nella sua versione "sfidante"; con tale

<sup>1</sup> [https://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/05/16\\_05\\_20\\_edscuola.pdf](https://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/05/16_05_20_edscuola.pdf)

espressione si indica un modello di formazione centrato sull'ingaggio degli allievi a fronte di una consegna-commessa reale densa di significati professionali, culturali, civici e soggettivi, che opera come un problema-sfida e che richiede agli allievi di mobilitare l'intero repertorio delle proprie facoltà-risorse in modo autonomo e responsabile, al fine di giungere ad una soluzione positiva, soddisfacente le attese dei beneficiari e delle norme generali e specifiche proprie del campo in cui si svolge l'azione. La qualifica "sfidante" si riferisce al fatto che tali compiti, in forza del loro carattere attuale, anticipatorio e innovativo, della possibilità di porre il soggetto in una situazione di *potere* che si rivela di fronte alla comunità, sono in grado di suscitare interesse ed impegno, e di spingere il soggetto a mobilitare i dinamismi della mente che presiedono alla conoscenza, al giudizio ed alla decisione. Tali compiti, che spesso coinvolgono attori esterni alla cerchia della classe ed anche della scuola, "attragono" un vasto mondo di significati entro una rete di nessi significativi; ciò stimola un processo di apprendimento e di crescita che fa leva sulle disposizioni naturali dell'intelligenza,

come l'interesse e la motivazione, il porsi domande, la manualità, l'imitazione, il problem solving, l'identificazione, e non richiedono un apparato di sollecitazione indotta dalle tecniche dell'istruzione e dell'addestramento. Muovono nel contempo le forze di vita degli allievi, quali il desiderio di cavarsela da sé, di essere utile agli altri ed alla comunità, di segnare la realtà con la propria impronta originale, infine di essere riconosciuti per il valore dimostrato. In tal senso i compiti sfidanti sollecitano una formazione "oltre misura" che procede per ingaggio, progetto e servizio. Anche se oggi sono pratiche formative limitate a situazioni di eccellenza, nel corso del tempo otterranno presumibilmente sempre più spazio nei contesti educativi, poiché possiedono il vantaggio di basarsi su un'iniziativa autonoma degli allievi, singoli ed in gruppo, ai quali è consegnata la possibilità di decidere il corso d'azione, di valutarne l'efficacia e di poter apprendere anche dall'errore. Per tale motivo, tale compito rappresenta la formula più adatta, rispetto a quello indotto, di stimolo della capacità di agire in contesti complessi a fronte di imprevisti da valutare e negoziare volta per volta.

## Bibliografia

- AJELLO A.M. – C. ZUCCHERMAGLIO (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*, Milano, LED, 1995.
- CHIOSSO G., *La pedagogia contemporanea*, Brescia, La Scuola, 2015.
- CHIOSSO G., *Studiare Pedagogia. Introduzione ai significati dell'educazione*, Firenze, Mondadori Università, 2018.
- FIORIN I., *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del service Learning*, Firenze, Mondadori Università, 2016.
- FIORIN I., *La sfida dell'insegnamento. Fondamenti di didattica generale*, Firenze, Mondadori Università, 2017.
- GLATTHORN A.A., *Performance standards and authentic learning*, NY, Eye on Education, Larchmont, 1999.
- MADDALENA G., *Filosofia del gesto. Un nuovo uso per pratiche antiche*, Roma, Carocci, 2021.
- MARGIOTTA U., *La didattica laboratoriale. Strategie, strumenti e modelli per la scuola secondaria di secondo grado*, Trento, Erickson, 2013.
- REBOUL O., *Apprendimento, insegnamento e competenza scolastica*, Roma, Armando, 1988.
- RESNICK L.B., *Learning in School and Out*, "Educational Researcher", 16/9, 1987.



Per quanto riguarda gli interventi a supporto, invece, emerge chiaramente la peculiarità dell'anno in quanto il 56,8% dei finanziamenti è stato designato ad azioni per fronteggiare l'emergenza Covid. Le misure che rientrano in questa tipologia di finanziamento sono



Figura 8 – Interventi a Supporto

state volte a garantire la didattica degli studenti delle scuole secondarie di secondo grado e/o dell'IeFP attraverso metodologie e strumenti o attività formative per favorire lo *smart working* nei contesti di lavoro. La restante parte del finanziamento è stato indirizzato ad interventi volti a ridurre la dispersione scolastica (18,3%), l'accompagnamento dei tutor (9,7%), il sostegno degli studenti disabili (5,8%), il supporto linguistico degli stranieri (4,6%) e a favorire la mobilità degli studenti (4,2%).

## 2. Le Politiche attive del Lavoro

Nel caso delle Politiche Attive del Lavoro le misure maggiormente finanziate riguardano l'orientamento specialistico (€ 450.366.418) la formazione mirata all'inserimento lavorativo (€ 442.490.840), il tirocinio extra curricolare (€ 457.150.397) e l'accompagnamento al lavoro (€ 342.638.602).



Figura 9 – Tipologie di Misure

Data la peculiarità dell'anno, anche per le Politiche Attive del Lavoro, si registrano azioni mirate alla situazione Covid. Nel caso specifico rientrano sotto la voce "Indennità di sostegno legato ad una o più PAL" le misure di sostegno rivolte alle difficoltà generali causate dall'emergenza sanitaria. Si tratta soprattutto di supporti straordinari rivolti a determinati settori (es. turismo), a determinate categorie (es. lavoratori autonomi privi di partita IVA iscritti alla gestione separata) o a disoccupati coinvolti in percorsi di Politiche attive.

I principali destinatari di Politiche attive sono i disoccupati e i NEET con finanziamenti rispettivamente per € 537.256.276 ed € 378.623.826. Seguono misure rivolte agli occupati (€ 109.314.721), ai cassaintegrati (€ 88.615.000), ai disoccupati di lunga durata (€ 65.565.000), ai lavoratori di società/aree in crisi (€ 16.116.223) e ai titolari di impresa (€ 10.908.960). Per quanto riguarda i soggetti in situazione di svantaggio, la maggior parte dei finanziamenti è rivolta ai soggetti in situazione di svantaggio economico (€ 137.64.959), agli svantaggiati ai sensi dell'articolo 4 della Legge n.381 dell'8 novembre 1991 (€ 110.883.922) e ai disabili (€ 106.511.941).



Figura 10 – Destinatari di PAL

L'analisi dei destinatari, cioè coloro ai quali sono effettivamente rivolte le misure, è un elemento importante per distinguere e valutare la portata degli avvisi (Fig. 11).

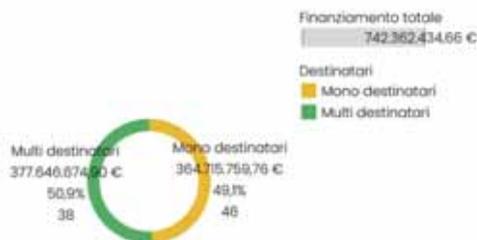


Figura 11 – Avvisi Mono e Multi Destinatari

Nonostante la peculiarità dell'anno, si registra un'equa ripartizione tra i finanziamenti rivolti ad avvisi multidestinatari (59,2%), ovvero dedicati ai disoccupati o agli occupati generici, e ad avvisi mono destinatari rivolti ad un target specifico (49,1%). Il leggero aumento di avvisi mono destinatari del 2020, rispetto alle annualità precedenti, è sicuramente da ricollegare a misure specifiche dedicate a categorie di soggetti che sono stati maggiormente danneggiati dall'emergenza sanitaria. È altresì interessante confrontare la tipologia di avviso tra mono e multi-servizio. Come possibile osservare nella Figura 12, dal punto di vista dell'ammontare dei finanziamenti, emerge una maggiore propensione a preferire avvisi che al loro interno contengano diverse tipologie di misure che, generalmente, permettono di costruire percorsi mirati alla necessità specifica dei destinatari. Tuttavia, il numero di avvisi mono-servizi è maggiore e ciò lascia intendere che vi sia ancora una maggiore frammentazione degli interventi, magari di importi minori, e rivolti a categorie specifiche. Questo aspetto risolve la mancanza di sistemi strutturati e capaci di rispondere prontamente ai bisogni dei vari destinatari, quanto piuttosto a sistemi che si attivano principalmente spinti da necessità specifiche o, come in questo caso, dall'emergenza.



Figura 12 – Avvisi Mono e Multi Servizio

Per quanto riguarda le modalità di finanziamento il 61,7% è a servizio mentre il 38,2% prevede una presentazione a progetto, confermando una tendenza emersa già nella precedente indagine relativa agli avvisi del 2018. Ciò che emerge, però, è che le Regioni nel 49,4% dei casi abbiano preferito un termine di presentazione unico entro 3 mesi dall'apertura dell'avviso, a sportello nel 12% dei casi, rispetto al 38,6% di avvisi sempre aperti. Questo dato va in contrasto con quanto registrato nella precedente indagine, ma può essere ricollocato all'interno dello scenario emergenziale che ha caratterizzato l'anno in corso in cui determinate misure erano rivolte a risolvere specifiche problematiche. Per quanto riguarda invece le tipologie di rendicontazione ormai le Regioni sono orientate sempre più all'utilizzo dei costi standard (62,1%), rispetto all'utilizzo dei costi reali (24,4%) o al mix delle due modalità (13,4%).

### 3. Conclusioni

La ricognizione degli avvisi 2020 mostra un andamento in continuità con le annualità precedenti. Dal punto di vista della formazione, sebbene negli anni vi sia stato un crescente incremento della filiera professionalizzante nelle varie Regioni, non possiamo ancora affermare che la possibilità per un giovane di iniziare un percorso leFP e terminare con un percorso ITS sia garantita in tutti i sistemi regionali. In alcuni contesti, infatti, mancano ancora tutti i tasselli per garantire una carriera scolastica all'interno del circuito della Formazione Professionale. Questo lo si denota dal fatto che, se nella maggior parte delle Regioni i percorsi triennali siano generalmente finanziati garantendo una continuità al sistema, non si può dire altrettanto quando si osservano gli altri percorsi della filiera, partendo proprio dal IV anno fino ai percorsi ITS.

Per quanto riguarda il duale, soprattutto nella forma dell'apprendistato e dell'alternanza rafforzata, si denota ormai una diffusa applicazione di tale modalità formativa, a conferma del fatto che la cosiddetta *Sperimentazione Bobba* sia stata promotrice di un nuovo modo di fare formazione e che sia stata da stimolo per molte Regioni a sviluppare il proprio sistema.

Per quanto riguarda la Formazione Non Ordinamentale si riconferma in tutte le Regioni una grande variabilità degli interventi, sia dal punto di vista dei finanziamenti che dei target, ad eccezione dell'Abruzzo che nel 2020 non ha previsto stanziamenti rivolti a tale tipologia di formazione. In relazione invece agli Interventi a Supporto, come prevedibile, la gran parte dei finanziamenti sono stati destinati a misure volte a supportare enti di formazione, scuole ed aziende nel fronteggiare la situazione emergenziale al fine di poter garantire una certa continuità con le attività. I finanziamenti, come precedentemente specificato, sono stati rivolti soprattutto a promuovere metodologie e strumenti volti a favorire la didattica online.

Lo stesso scenario eterogeneo si registra per le Politiche Attive del Lavoro ove i target di destinatari, le modalità operative, le misure adottate, le condizioni territoriali e le caratteristiche degli avvisi stessi differiscono da Regione a Regione. Anche in questo caso, ciò che accomuna i diversi contesti regionali è l'introduzione di misure pensate per sanare alcune difficoltà generate e/o amplificate dall'emergenza Covid rispetto ad alcune categorie di soggetti e/o settori. È da sottolineare, però, che a confronto con le precedenti rilevazioni si è registrato un calo dei finanziamenti rivolti alle Politiche Attive del Lavoro. Se nella prima indagine svolta nel 2017 i finanziamenti alle PAL erano pari ad € 1.045.464.548, superiori addirittura ai finanziamenti rivolti alla formazione, aumentando ancora nel 2018 ad € 1.116.626.966, nel 2020 invece si registra un calo che porta i finanziamenti rivolti alle Politiche Attive del Lavoro ad

€ 742.362.434. Sicuramente una parte di ciò è da attribuire ai rallentamenti causati dalla fase emergenziale e alle relative ricadute sul mercato del lavoro. Infatti, da un'analisi dei primi mesi del 2021, emerge come le Regioni abbiano dato priorità ad avvisi rivolti alle Politiche attive per far fronte alle nuove sfide causate dagli effetti dei diversi *lockdown* e dallo stallo di alcuni settori.

Dall'analisi dei bandi, viene riconfermata l'intenzione di aumentare il livello di sinergia e di interazione fra il mondo della formazione professionale e quello del lavoro, nonostante non possiamo ancora identificare un modello di riferimento. Come nelle precedenti rilevazioni, lo scenario complessivo risulta estremamente articolato e irriducibile ad un orientamento comune ben definito. Le Regioni, dunque, hanno continuato con modalità differenti di avvicinamento delle Politiche della Formazione a quelle del Lavoro, così come predispongono diversi dispositivi di Politiche Attive del Lavoro a seconda delle esigenze territoriali, senza riuscire a costruire un modello adeguato stabile nel tempo. Se alcuni contesti regionali come Piemonte e Lombardia proseguono in continuità rispetto alle tipologie di Politiche attive proposte, nella maggior parte delle Regioni emergono maggiormente interventi rivolti a situazioni particolari che non denotano un'integrità del sistema.

Pertanto, da un lato, si riconferma la centralità della Formazione Ordinamentale all'interno delle Politiche formative e, dall'altro, in merito alle PAL, riemerge una scarsa capacità di visione a lungo termine, accentuata sicuramente dalla situazione emergenziale, volta alla definizione di sistemi di policy strutturali rivolte alla necessità delle persone e, di conseguenza, delle imprese. Una priorità dal punto di vista delle politiche, incrementata sicuramente dal Covid, riguarda non solo la ricollocazione dei lavoratori che hanno perso il lavoro a seguito della crisi, ma soprattutto la necessità di riqualificare molti lavoratori appartenenti ai settori che hanno maggiormente subito il contraccolpo dell'emergenza sanitaria.

Al fine di risollevare il Paese dalle difficoltà causate dalla pandemia, centrale è sicuramente il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) che include investimenti rivolti sia alla Formazione che alle Politiche del Lavoro. Il PNRR si inserisce all'interno del programma *Next Generation* EU (NGEU), il pacchetto da 750 miliardi di euro concordato dall'Unione Europea in risposta alla crisi pandemica. Il Piano italiano prevede investimenti pari a 191,5 miliardi di euro, finanziati attraverso il Dispositivo per la Ripresa e la Resilienza, lo strumento chiave del NGEU. Ulteriori 30,6 miliardi sono parte di un Fondo complementare, finanziato attraverso lo scostamento pluriennale di bilancio approvato nel Consiglio dei ministri del 15 aprile. Il totale degli investimenti previsti è pertanto di 222,1 miliardi di euro.

In particolare, sono la Missione 4 – Istruzione e Ricerca e la Missione 5 – Inclusione e Coesione quelle di maggiore interesse per le Politiche Formative e per

le Politiche del Lavoro. Nel caso specifico della Missione 4, nell'ottica del potenziamento della filiera professionale, sono da segnalare gli stanziamenti di 1,5 miliardi per l'ammodernamento tecnologico e la dimensione strutturale degli ITS, anche attraverso l'istituzione di forme di collaborazione congiunta (es. laboratori) pubblico-privati. È tuttavia da evidenziare come si persegua lo sviluppo della "Formazione superiore professionale" sia tramite il potenziamento degli ITS sia con l'apporto delle Università con le lauree professionalizzanti. Pare invece esclusa da questi interventi la leFP, denotando ancora una volta come non sia ancora considerata a tutti gli effetti parte del sistema educativo, nonostante siano passati 17 anni dalla Legge n. 53/2003 che la include a pieno titolo nel Sistema di istruzione e formazione a livello nazionale. Al contrario, invece, è prevista una nuova riforma degli Istituti Tecnici e Professionali.

Nel caso invece della componente "Politiche per il lavoro" relativa alla Missione 5 si mira ad accompagnare la trasformazione del mercato del lavoro con adeguati strumenti finalizzati a facilitare le transizioni occupazionali, a migliorare l'occupabilità dei lavoratori, a innalzare il livello delle tutele attraverso la formazione. L'obiettivo strategico è incrementare il tasso di occupazione favorendo le transizioni lavorative dotando le persone di formazione adeguata, ridurre il mismatch di competenze (e quindi affrontare il problema dei NEET), incrementando la quantità e qualità dei programmi di formazione continua degli occupati e dei disoccupati. A tal fine, dunque, si intende rivedere le Politiche Attive del Lavoro a partire dall'assegno di ricollocazione per arrivare all'istituzione di un programma nazionale («Garanzia di occupabilità dei lavoratori» GOL) che prevede un sistema di presa in carico unico dei disoccupati e delle persone in transizione occupazionale che associ la profilazione dei servizi al lavoro alla formazione. Si intende inoltre rafforzare i Centri per l'impiego e si integrano con il Sistema di istruzione e formazione anche attraverso la rete degli operatori privati. Nello specifico si interverrà nella ridefinizione degli strumenti di presa in carico dei disoccupati con politiche attive che a partire dalla profilazione della persona permettano la costruzione di percorsi personalizzati di riqualificazione delle competenze e di accompagnamento al lavoro. Contestualmente si procederà alla fissazione di standard di formazione per i disoccupati profilati presso i Centri per l'impiego e al rafforzamento del Sistema della Formazione Professionale, promuovendo una rete territoriale dei Servizi di istruzione, formazione, lavoro anche attraverso partenariati pubblico-privati, (anche nelle forme di *industry academy*). Per i lavoratori occupati è previsto il Fondo nuove competenze al fine di permettere alle aziende di formare i propri dipendenti a fronte di una rimodulazione dell'orario di lavoro.

Nelle rilevazioni future sarà sicuramente interessante osservare come questi nuovi investimenti e spinte verso l'innovazione e il cambiamento impatteranno

sui sistemi regionali, nella speranza che possano rappresentare elementi propulsori per favorire policy strutturate e sistemi unitari, superando la frammentazione che continua a caratterizzare il Paese in materia di Politiche formative e Politiche del lavoro.



# Più formazione-più lavoro-più territorio L'esperienza di AFP Dronero<sup>1</sup> Un modello di servizio sociale ai confini dell'Impero<sup>2</sup>



INGRID BRIZIO<sup>3</sup>

## 1. Chi siamo

Nel 1954, a Stroppa, un piccolo paesino dell'Alta Valle Maira, in Provincia di Cuneo viene istituito il "Centro di Addestramento e Lavoro" per la valorizzazione dei mestieri del legno: falegname, scultore ed intarsiatore.

È un giovane sacerdote illuminato: Don Michele Rossa, definito il "Don Bosco della Valle Maira"<sup>4</sup> l'ideatore di questa esperienza che trae origine dalla dottrina dei santi sociali piemontesi<sup>5</sup>.

Nel 1960 il Centro viene trasferito a Dronero, meta più raggiungibile e demograficamente più importante. Nel contempo viene ampliata l'offerta formativa: il tornitore, il saldatore e il termoidraulico affiancano le professioni del legno.

Nel 1998 il "Centro di Don Rossa" acquisisce la sede di Cuneo (con vocazione alle professioni del benessere) e quella di Verzuolo (con vocazione saldatura ed automotive).

Tutti i principali Enti territoriali e le Associazioni di categoria più rappresentative acquistano una quota del fondo consortile e nasce A.F.P. – Scarl (Azienda For-

<sup>1</sup> AZIENDA FORMAZIONE PROFESSIONALE - Società consortile a responsabilità limitata - Via G.B. Conte n. 19-12025 Dronero (CN)

<sup>2</sup> GIULIO CESARE : "De bello gallico". La repubblica romana ai tempi di Cesare si era fermata alle Alpi.

<sup>3</sup> Direttore Generale Azienda Formazione Professionale Dronero.

<sup>4</sup> DECLEMENTI S. "Il Don Bosco della Valle Maira", Dronero, Il Maira, 2010. Cfr. [https://www.invalmaira.it/libri\\_film\\_musica.html](https://www.invalmaira.it/libri_film_musica.html)

<sup>5</sup> RICCIARDI G.M., "Santi Sociali e Laici del Piemonte", Scarmagno, Priuli & Verlucca Ed., 2015.

mazione Professionale – Società consortile a responsabilità limitata) Agenzia Accreditata nel sistema regionale piemontese per la Formazione Professionale, l'Orientamento ed i Servizi al lavoro, affiliata al CNOS-FAP dal 2014.

La missione religiosa ed etica che caratterizza AFP è quella del “servizio sociale” declinato in più ambiti, tutti riconducibili al valore unico ed irripetibile della *persona* protagonista originale della sua esperienza di vita. La visione quella di “*formare persone per la vita e per il lavoro*”.

## **2. Lo sviluppo del territorio**

### **2.1. AFP si candida al ruolo di Agenzia per lo sviluppo inclusivo e sostenibile**

“Un paese ci vuole, non fosse che per il gusto di andarsene via. Un paese vuol dire non essere soli, sapere che nella gente, nelle piante, nella terra, c'è qualcosa di tuo, che anche quando non ci sei resta ad aspettarti”<sup>6</sup>. Le nuove progettualità dell'AFP, partono dalle istanze che il territorio, per lo più di natura montana, rivolge a tutti gli stakeholder per sostenere la transizione 2021-2027. La strategia di area vasta dovrebbe concentrarsi nell'elaborazione di politiche di sviluppo che potranno trasformarsi in progetti di infrastrutture, lavoro e servizi. Sono questi i motori che consentono di superare le criticità territoriali e innescare processi di trasformazione delle realtà locali. Gli obiettivi possono essere sintetizzati in:

- a) Definizione di nuove forme di governance;
- b) Consolidamento dei sistemi economici per lo sviluppo locale;
- c) Definizione di programmi per le infrastrutture territoriali;
- d) Implementazione dei servizi alla popolazione;
- e) Creazione di opportunità di lavoro.

### **2.2. La rete sociale inclusiva e sostenibile è il nostro modello organizzativo**

Un'alleanza territoriale basata sull'ascolto dei portatori di interesse, sulla mappatura dei bisogni di un'area geografica e demografica, sulla progettazione di servizi ed opportunità, sull'inclusione sociale, sulla partecipazione alla definizione di politiche attive di formazione, lavoro, sostegno alla famiglia, integrazione e coinvolgimento della comunità chiamata a partecipare e fruire dei servizi.

<sup>6</sup> PAVESE C., “*La Luna ed i falò*”, Torino, Einaudi, 1950.

A livello di Sede Centrale vengono presidiati: la progettazione dei servizi, il sistema informativo e la rendicontazione, la contabilità ed i requisiti cogenti sottesi all'Accreditamento. Le politiche territoriali di sviluppo a medio e lungo termine richiedono una progettazione ed una pianificazione strategica in grado di coinvolgere tutti gli attori del territorio, di analizzarne i fabbisogni e di tradurli in azioni concrete governate dalle istituzioni, dalle imprese, dalle agenzie educative e culturali e da tutto il tessuto di portatori di interessi chiamati ad agire in un contesto sempre più integrato e sempre più innovativo. La partecipazione di tutti è condizione essenziale per generare modelli organizzativi adeguati e idonei ad incidere positivamente sul sistema educativo, produttivo, economico, culturale, sociale, turistico di un territorio inserito, non a caso, nella strategia nazionale di sviluppo delle aree interne. Mi piace ricordare qui un passaggio dell'Enciclica "Fratelli tutti" di Papa Francesco: *«un individuo può aiutare una persona bisognosa, ma quando si unisce ad altri per dare vita a processi sociali di fraternità e di giustizia per tutti, entra nel campo della più vasta carità, della carità politica. Si tratta di progredire verso un ordine sociale e politico la cui anima sia la carità sociale»*<sup>7</sup>.



### 3. La parola ai CFP

#### 3.1. Il CFP "Don Michele Rossa" di Dronero (Direttrice: dr.ssa Raffaella Gramaglia)

La sede AFP di Dronero, intitolata al fondatore Don Michele Rossa, è ricca di storia e di tradizione poiché dal 1954 opera con successo sul territorio.

L'offerta dei corsi di qualifica triennale finanziati dalla Direttiva IeFP, a cui si accede dopo la terza media, si focalizza sulle qualifiche di Operatore elettrico ed Operatore meccanico. I corsi di qualifica sono erogati secondo il Sistema Duale (Al-

<sup>7</sup> PAPA FRANCESCO, *Fratelli tutti*, p. 180.

ternanza Scuola – Lavoro) che rappresenta un fattore innovativo e di avvicinamento tra la programmazione didattica ed i reali e concreti bisogni delle aziende e che prevede sostanzialmente un periodo di distacco in aziende del settore per 400 ore/anno già dalla II annualità. Un aspetto peculiare è costituito dalla presenza di concrete opportunità di lavoro per le ragazze che frequentano il corso per Operatore elettrico: in questo settore infatti, oltre alla tradizionale figura dell'installatore, più aziende del territorio sono alla ricerca di personale femminile anche per ricoprire ruoli di front-office e di contatto diretto con il cliente piuttosto che di progettazione o di gestione acquisti. Al termine del percorso di qualifica gli allievi possono proseguire gli studi frequentando il IV Anno di diploma di Formazione Professionale per Tecnico Manutentore e Conduttore di impianti automatizzati, anch'esso erogato in alternanza (nel corso del IV Anno le ore in azienda salgono a 550 ore). Il numero totale degli iscritti dunque, limitatamente alla Direttiva leFP, è di circa 140 allievi (circa 20 allievi per classe).

La sede di Dronero eroga inoltre altri percorsi finanziati su altre direttive tra cui MDL (Mercato del Lavoro), Apprendistato, FCI (Formazione Continua Individuale per gli occupati) e Corsi riconosciuti che prevedono una significativa affluenza di allievi distribuiti in fasce orarie anche serali e in periodi che variano in funzione delle delibere di finanziamento e dell'organizzazione interna. I corsi più significativi dal punto di vista del monte ore sono quelli per Operatore socio-sanitario, Progettista mecatronico e Tecnico specializzato in ospitalità turistica (della durata di 1000 e 600 ore).

Il CFP Don Michele Rossa è parte attiva nei processi di integrazione delle famiglie straniere immigrate sul territorio di Dronero e rende disponibili i propri locali all'Associazione Voci del Mondo di Dronero ed al CPIA di Cuneo per i corsi di alfabetizzazione e conseguimento della Licenza Media.

### 3.1.1. *L'educazione al lavoro*<sup>8</sup>

L'AFP partecipa al progetto "*Assi culturali e canone formativo*" che invita a ripensare la prospettiva culturale nell'ambito della Formazione Professionale. L'ispirazione cristiana che caratterizza questa iniziativa richiama l'attenzione sulla centralità della persona e sul ruolo dell'educazione, valorizzando le risorse e le capacità dei ragazzi. Partendo dall'elaborazione di un curriculum autentico per l'allievo, l'obiettivo è quello di sollecitare i giovani ad amare la vita e, grazie anche ad una comunità attiva che suscita nei ragazzi il desiderio di felicità, migliorarla, avendo

<sup>8</sup> NICOLI D., *Il lavoro buono. Un manuale di educazione al lavoro per i Giovani*, Soveria Mannelli (CZ), Rubbettino, 2018.

come riferimento la dimensione del buono, del vero e del creato. L'intento è altresì quello di trasmettere una buona educazione al lavoro attraverso una forma di apprendimento che coinvolga la persona in un contesto formativo vivo e realistico. Il progetto coinvolge i formatori dei tre assi culturali: umanistico, matematico-scientifico-tecnologico e storico-sociale, per i quali verranno messi a disposizione materiali didattici innovativi e strutturati che solleciteranno negli allievi input positivi per la costruzione del loro futuro. Parallelamente a questo progetto AFP ha partecipato alla ricerca sui giovani "*Generazione Z*", promossa dall'Istituto Toniolo (Università Cattolica di Milano). L'approccio è quello del *Positive Youth Development* che si propone di valorizzare le risorse e le capacità degli adolescenti, che possono emergere anche grazie al contesto in cui nascono e crescono e alle figure adulte che li accompagnano, in primis la famiglia e la scuola. AFP promuove con altri soggetti presenti sul territorio di Dronero (Parrocchia, Comune, Protezione Civile, Istituto Comprensivo) iniziative a carattere educativo: Estate Ragazzi, valorizzazione e recupero del territorio, educazione alla salute. Infine l'educazione al lavoro si concretizza nei laboratori professionali che sono centrali nella struttura del CFP. Tramite le commesse di lavoro delle aziende madrine si superano i limiti della didattica tradizionale e ci si confronta con la realtà e l'organizzazione di aziende reali.

### 3.1.2. *Le nostre tecnologie*

Il successo formativo passa anche attraverso laboratori di anno in anno adeguati ed implementati, citiamo ad esempio:

- per il settore Elettrico - Kit Domotica FINDER e Attuatori SpaceLogic KNX Schneider Electric, Software SPAC per la progettazione di impianti elettrici, Schede Arduino, PLC Schneider Electric e Siemens;
- per il settore Meccanico - tornitura, fresatura, taglio e rettifica tradizionale, Centro di tornitura Biglia con CNC Fanuc, Centro di fresatura con CNC Heidenhain, Software di progettazione Autocad 2D e 3D e Solidworks, App CNC lathe simulator per iPad;
- per il settore Automazione industriale - Robot Kuka, Robot Fanuc, Isola robotizzata, Sistema Siemens Motion Control.

### 3.1.3. *La nostra vocazione verso il turismo ed il territorio*

Il CFP Don Michele Rossa di Dronero si sta connotando come punto di riferimento anche per la formazione in ambito turistico con un filone di corsi di abilitazione, qualifica ed aggiornamento per professionisti del settore. Infatti oltre ai corsi per conseguire le abilitazioni come Accompagnatore turistico ed Accompagnatore cicloturistico sono in fase di erogazione corsi di aggiornamento obbligatori per coloro che possiedono già abilitazioni in questo ambito ed un corso post-diploma.

Il CFP ha valorizzato questa vocazione anche dedicando una parte dei corsi FCI



soprattutto inclusivo e accessibile. I corsi sono arricchiti a questo proposito da collaborazioni e testimonianze significative (Associazione Genitori ProH, Cooperativa Sociale La Cascina e Associazione sportiva A.S.D. Amico sport di Cuneo e testimonianze di persone con disabilità sensoriali).



### 3.2. Il CFP di Verzuolo (Direttore Prof. Massimo Gianti)

#### 3.2.1. *Una riflessione sul tempo, sulle traiettorie inclusive, sul- lo "stare" nello spazio e con- temporaneamente insieme*

Il divenire della vita è stato spesso oggetto di studi dei più grandi scienziati nonché umanisti dei secoli passati, tuttavia, come diceva Bergson<sup>9</sup>, la durata del momento è comprensibile solo se lo si vive in ogni suo istante di modo

che un anno possa sembrare un secolo, oppure viceversa.

<sup>9</sup> BERGSON H., "Saggio sui dati immediati della coscienza", traduzione a cura di F. Sossi, Milano, Cortina Editori, 2002; dello stesso Autore "Durata e simultaneità", Milano, Cortina Editori, 2004.

La domanda quindi nasce spontanea: in quale modo i professori e gli allievi hanno avuto o hanno la capacità di modificare la concezione soggettiva del tempo in relazione alla didattica? La risposta è semplice: l'innovazione.

AFP è una grande famiglia, una piccola realtà che vive di emozioni e riconoscimenti. Gli allievi si sentono come a casa perché strettamente legati e avvolti in un'aura di comprensione e sostegno reciproco e costante. La rete che lega i ragazzi e i formatori è sempre in evoluzione, ecco perché anche la didattica trova il suo nuovo modo di esprimersi anche durante il periodo di una pandemia.

Ogni allievo possiede un iPad che è legato alla rete scolastica: è uno strumento utile ai fini della didattica innovativa dal momento che prevede l'utilizzo di talune applicazioni in sincrono con i docenti, ma è anche uno strumento del tutto personale che allo scadere dell'orario scolastico permette momenti di svago e relax. L'iPad è innovativo, personale ed è quell'aiuto costante che l'allievo ha con sé: esso gli permette di essere in continuo contatto con la scuola, con i suoi compagni e con i docenti. In un'epoca in cui la solitudine è il rischio più grande, AFP è riuscita ad entrare nelle case degli studenti e non farli sentire soli nella loro camera da letto, o in cucina, o in qualsiasi luogo della casa in cui il Wi-Fi "prende bene". Gli allievi necessitano di collegarsi ad una video-lezione? L'iPad è molto più comodo e versatile del telefono. Gli allievi necessitano di contattare il docente o i compagni di classe? L'iPad è istituzionalmente un canale di comunicazione completo ed efficace: con una sola scritta sul gruppo classe riescono a mantenere il collegamento con il loro mondo didattico. L'iPad è anche molto utilizzato durante le lezioni di laboratorio. È possibile infatti avere in un unico strumento sia il libro, sia gli appunti, sia le nuove tecnologie a portata di mano. Gli allievi necessitano di fotografare e/o riprendere le fasi di montaggio e smontaggio di un componente di un motore? L'iPad permette loro di condividere momenti e ricordare fasi lavorative grazie all'uso adeguato dei suoi potenziali. Non è un caso, infatti, considerare l'iPad come strumento utilissimo all'interno di una scuola ad indirizzo professionale: il lavoro è interazione, è gruppo, è dinamicità che la Media Education deve riportare in auge e presentare come innovazione e completamento del percorso di studio di ogni singolo allievo. Sin dai primi istanti in cui lo studente della classe Prima, fotografa le fasi di smontaggio di uno pneumatico, o relaziona la serie di incisioni necessarie per creare un pezzo al tornio, fino a quando all'ultimo anno utilizza il diagnostico di ultima generazione o riesce a creare un pezzo complesso saldando le sue parti, l'iPad è al suo fianco e gli permette di accedere a quella conoscenza completa necessaria in ogni singolo ambito del suo futuro lavoro.

Perché di ciò si tratta: *il futuro che è lavoro*. Il futuro che i nostri allievi vedono come incerto, sempre più complesso e ardito, che può schiudersi loro innanzi anche grazie al background conoscitivo che creano all'interno del percorso didattico.

Al giorno d'oggi tuttavia le difficoltà sono tante, permangono e logorano le

anime dei giovani. Ciò che li può quindi riscuotere dal sonno dell'insicurezza è proprio l'innovazione garantita dagli insegnanti e dalla loro continua formazione. Un'innovazione consapevole delle problematiche odierne e sempre in continua ricerca di esperimenti, suggerimenti, aiuti impliciti e riscoperte di nuove possibilità di apprendimento. È indubbio quanto si riscontri negli studenti la difficoltà di rimanere collegati per ore e ore al giorno alle video-lezioni con conseguente mancanza di attenzione e quindi lacune nell'apprendimento. Gli studenti si trovano in un ambiente diverso dalla scuola: sono a casa, nella loro camera, in soggiorno, in cucina e probabilmente non da soli, né attorniti da loro coetanei, non hanno nessuno che fisicamente possa condividere con loro gioie e dolori dell'apprendimento, si trovano spaesati come Ulisse nel suo viaggio di ritorno a casa. E come la corda che lega Ulisse all'albero maestro e non gli permette di assecondare il richiamo delle sirene, salvandogli la vita e permettendogli di tornare alla sua amata Itaca, così la scuola, con tutte le fibre del suo organico, cerca di legare gli studenti e scioglierli allo stesso tempo dalla morsa dello scorretto utilizzo di dispositivi elettronici: fin dal principio l'iPad è visto come strumento scolastico, una nuova frontiera che stringe i legami tra studenti e allievi. Ogni singolo studente si trova attualmente come Ulisse al ritorno dalla guerra. La corda che i marinai legarono intorno a Ulisse e all'albero maestro presentò sicuramente solidi nodi: allo stesso modo gli insegnanti devono essere quei marinai in grado di creare solidi legami per poter legare gli allievi e mantenerli in stretto contatto con la scuola e con le materie di apprendimento.

### *3.2.2. Il potenziale del formatore innovativo*

La capacità di creare legami, nodi saldi e indivisibili nasce anche dalle stesse competenze di ogni formatore all'interno di AFP. La scuola è al passo con i tempi e con l'innovazione tecnologica tanto da permettere ai docenti di conseguire un bagaglio culturale in continuo divenire e miglioramento che nulla può di fronte al canto ipnotico delle sirene omeriche.

L'esperienza del corso Cremit<sup>10</sup> permette, infatti, ai docenti l'analisi di applicazioni e utilizzi delle stesse nell'ambito della nuova didattica tecnologica. Gli studenti variano le loro capacità e le loro conoscenze non solo in base alla realtà esterna in cui vivono, ma anche e soprattutto seguendo la realtà virtuale che ormai fa da padrona nell'arco della loro quotidianità. Da queste premesse è nata la scelta di AFP di permettere ai docenti di partecipare ad un corso ad hoc relativo alla DAD

<sup>10</sup> Corso per Formatori AFP - finanziato dalla Fondazione CRC di Cuneo: "La scuola innovativa si fa spazio" anni formativi 20-21 e 21-22 tenuto dal Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media all'Innovazione e alla Tecnologia - Università Cattolica di Milano (CREMIT).

e all'innovazione. La scuola si fa spazio nella realtà virtuale dei giovani studenti e li coinvolge creando un apparato sempre più complesso e comprensibile, in un linguaggio che la nuova didattica tratta come un neonato slang. Gli studenti ritrovano il loro interesse "antico e lontano" riferito alle lezioni a distanza e all'apprendimento in un'ottica innovativa: i formatori hanno le capacità per poter indirizzare gli allievi verso nuove frontiere.

Ogni singolo discente necessita di continui stimoli per poter ritrovare, o anche solo mantenere, la forza di superare il tratto di mare colmo del richiamo delle sirene (i dispositivi tecnici) e ritrovarsi più forte dopo aver superato la tempesta. Si è continuamente consapevoli di quanto ogni singolo ragazzo apprenda in maniera differente dagli altri, ed ecco perché per qualche allievo è più utile riportare le fasi dello smontaggio di un motore, piuttosto delle caratteristiche principali della legislazione contrattuale su un padlet creato ad hoc per la classe, interattivo e di semplice deduzione. Alcuni studenti potranno invece mettere in pratica le loro conoscenze appena acquisite utilizzando la Jamboard di Google, sapendo che ciò che scrivono è leggibile in seduta stante dal professore, oltre che dai compagni. Altri studenti reputano utile valutare la videolezione cui hanno partecipato grazie ad un sondaggio Mentimeter, mentre altri reputano più interessante e produttivo allenarsi con Quizlet, oppure compilare un quiz su Google Moduli.

### 3.2.3. *Innovazione & Inclusione*

I nuovi EAS<sup>11</sup> necessitano comunque di essere pensati, analizzati e soprattutto messi in pratica grazie all'utilizzo delle nuove applicazioni e dei nuovi dispositivi tecnologici. Gli Episodi di Apprendimento Situato pretendono anch'essi, ontologicamente parlando, di essere completi, chiari ed efficaci per poter essere definiti tali: prevedono una serie di conoscenze, anche tecnologiche, in grado di portare l'apprendimento ad un livello congruo alla nuova "Generazione Z" in continuo sviluppo. Il corso Cremit ha analizzato tale esperienza in un'ottica di innovazione al fine di inserire le nuove applicazioni all'uso concreto e consapevolmente accattivante per gli allievi stessi. È l'innovazione che rende gli studenti più attenti e partecipi alla DAD e alle attività proposte dai formatori. Ancora una volta sono gli stessi docenti a importare la capacità di adattarsi alle diverse situazioni della vita,

<sup>11</sup> EAS: Episodi di Apprendimento Situato.

cogliendone il lato positivo e creando nuove possibilità di rinascita e innovazione. Gli studenti, dal canto loro, hanno maggiori possibilità di debriefing completi e responsabilizzanti. Le nuove applicazioni possono essere i motori rombanti della nave di Ulisse, che, forse, se ne avesse avuto la disponibilità, sarebbe arrivato prima nella sua amata Itaca, e gli studenti trovano nell'innovazione quel quid propositivo che li rende unicamente soggetti al fluire del tempo rimanendo al passo con la didattica modernizzata, insieme a docenti adeguatamente formati.

### 3.3. Il CFP di Cuneo (Direttrice: dr.ssa Erica Pellegrino)

#### 3.3.1. *Il Liceo della bellezza Mestieri che insegnano ad amare*

Da anni AFP collabora con NG Group (azienda leader mondiale nella creazione di prodotti per acconciatori ed estetisti frutto di ricerca continua e sofisticate tecniche di produzione). Con il Marchio PROUD to BE, il Dr. Giannantonio Negretti, titolare dell'Azienda, teorizza il concetto di investimento formativo nei mestieri del benessere. AFP parte con una sperimentazione del percorso, declinato in 10 aree di intervento, per formare gli allievi secondo canoni di alta qualità prendendo spunto dal concetto di *cosmetica umanistica*<sup>12</sup>.

Le aree di intervento riguardano diversi aspetti della vita del CFP: l'orientamento, il contatto con le Istituzioni del territorio, la struttura scolastica, i docenti, gli studenti, le famiglie, i tutor/titolari delle aziende sede di alternanza/stage, i collaboratori, la comunità attorno alla scuola, le aziende. La sperimentazione si configura come un vero e proprio percorso, attraverso il quale addivenire a un modello organizzativo che porti valore a quanto fatto all'interno della scuola, aumenti le competenze dei singoli docenti e quindi degli allievi, permetta alla scuola di aprirsi al territorio. Punto di forza è il lavoro congiunto tra CFP e NG Group, che si concretizza in un lavoro di analisi delle aree di intervento e in una definizione di azioni concrete da mettere in atto secondo un cronoprogramma stabilito. Si tratta di un processo di crescita personale in grado di appassionare quando competenze professionali e vocazione alla bellezza si sovrappongono. AFP condivide la filosofia del Dr. Negretti che si basa sul rispetto, sulla ricerca, sull'aumento di professionalità, sulla sostenibilità economica ed ambientale.

La Bellezza è Amore. Epicuro – grande filosofo greco – insegnava che la terapia contro la sofferenza umana e per la pace dell'anima consiste nel vivere con zelo e con gioia. Si può vivere ogni giorno con gioia, allenando il corpo e la mente nel percepire, nel vedere, nel desiderare appassionatamente la Bellezza. La Bellezza Umanistica valorizza la persona, la mette al centro come essere umano e ricerca davvero i suoi bisogni.

<sup>12</sup> NEGRETTI G., “*La cosmetica Umanistica*”, Feltrinelli, 2020.

Tuttavia queste necessità non sono compatibili con l'offerta del mercato attuale: il cliente attratto da prodotti e servizi allettanti, spesso è insoddisfatto. Occorre invece rimettere al centro l'uomo aiutando ogni individuo a vivere meglio la sua quotidianità: recuperare il valore dei gesti e della professionalità che genera bellezza. Gli allievi e le allieve AFP, professionisti del domani, possono respirare questi fondamentali principi e, accompagnati da docenti, anche loro formati con questo approccio, possono

mettere solide basi per un lavoro in continua evoluzione, che ha a che fare con la cultura della cura e della bellezza.

AFP si candida a diventare un punto di riferimento per il territorio, con l'obiettivo del miglioramento continuo con percorsi formativi, lungo tutto l'arco della vita, per soddisfare appieno i clienti.





# Osservatorio delle esperienze con particolare attenzione alle Regioni: Intervista all'Assessore Vincenzo Colla<sup>1</sup>

La Rivista Rassegna CNOS prevede per ogni numero una sezione destinata *all'osservatorio delle esperienze* con particolare attenzione alle Regioni. Negli ultimi anni la redazione è partita dall'analisi di alcuni Accordi sanciti tra USR e Regioni in materia di passaggi e offerta sussidiaria dei percorsi di IeFP, con riferimento all'attuazione del Decreto n. 61/2017<sup>2</sup> e allo sviluppo di un vero e proprio "sistema integrato" di Istruzione e Formazione Professionale in grado di avvicinare il nostro Paese ai modelli europei di VET più efficaci. Nel 2021 l'attenzione sarà focalizzata sul sistema della IeFP intervistando le Istituzioni preposte.

Per questo secondo numero il Prof. Arduino Salatin<sup>3</sup> ha intervistato il dott. Vincenzo Colla, Assessore alla Regione Emilia-Romagna – Sviluppo economico e green economy, Lavoro, Formazione.

**Una prima questione che vorrei sottoporle riguarda un Suo parere generale, da Amministratore regionale, sul PNRR italiano recentemente trasmesso alla Commissione Europea. Quali le sembrano i punti più condivisibili e quelli eventualmente più critici rispetto allo sviluppo di un moderno Sistema di istruzione e formazione professionale in Italia?**

*Dentro il PNRR vedo un'assoluta novità contemporanea: investire 32 miliardi di euro su istruzione, formazione e ricerca vuol dire fare un'operazione keynesiana senza precedenti. Ricordo la volontà espressa del Presidente Draghi nel suo discorso di insediamento, quando citò il ruolo che devono avere gli ITS. Un intento recepito nel PNRR in un passaggio che sottolineo anche con un po' di orgoglio per questa Regione: la citazione del modello Emilia-Romagna rispetto alle lauree professionalizzanti, gli ITS, le "passarelle" con il riconoscimento dei crediti, e quel-*

<sup>1</sup> Assessore alla Regione Emilia-Romagna - Sviluppo economico e green economy, Lavoro, Formazione.

<sup>2</sup> In tale Decreto infatti (cfr. art. 4 - comma 4 e art. 7- comma 2) si precisa che: «Le modalità per la realizzazione dei percorsi di istruzione e formazione professionale da parte degli istituti professionali sono definite a livello regionale attraverso appositi accordi tra la Regione e l'Ufficio Scolastico Regionale, nel rispetto dell'esercizio delle competenze esclusive delle regioni e degli standard formativi definiti da ciascuna regione».

<sup>3</sup> Presidente SCF (Scuola Centrale Formazione).

*l'intreccio indispensabile tra pubblico e privato. Quando i ragazzi entrano in questo sistema sappiamo che nel 90% dei casi trovano un posto di lavoro dignitoso e di qualità. La novità, dunque, è che bisogna iniziare a pensare a come intrecciare il percorso dell'istruzione umanistica con un ultimo miglio di cultura tecnica e scientifica indispensabile rispetto ai cambiamenti tecnologici e delle filiere in atto. Diversamente, l'incrocio tra domanda e offerta sarà sempre più in difficoltà, con il rischio che si crei una bolla di lavoro povero e di imprese povere che non sono in grado di competere, e dall'altra parte imprese che non riescono a trovare le competenze di cui necessitano.*

*Rispetto ai punti critici del PNRR, penso che manchi soprattutto il riconoscimento dell'importanza dell'orientamento, oggi forse lasciato un po' troppo all'improvvisazione e alla buona volontà.*

*Serve una cultura dell'orientamento rispetto all'identità territoriale, rispetto ai bisogni e alla capacità di incrociare domanda e offerta. Bisogna anche saper analizzare bene le attitudini dei ragazzi, consegnare dalla scuola secondaria di primo e secondo grado fino all'università un modello di orientamento che dica la verità ai giovani e alle loro famiglie. Non possiamo lasciare l'orientamento a suggestioni amicali, spinte familistiche o semplicemente alla valutazione dei ragazzi senza sostegni di qualità. Se c'è un vuoto, io penso che sia proprio nel modello di orientamento. Non a caso nell'accREDITamento che noi faremo come Regione Emilia-Romagna l'orientamento sarà un progetto di sistema.*

*Per quanto riguarda l'Istruzione e Formazione Professionale, che rappresenta il maggiore investimento del sistema regionale – ricordo che l'Emilia-Romagna impegna 60 milioni di euro – io penso che serva una nuova lettura: bisogna investire sui luoghi, sulla qualità della tecnologia e penso sia giunto il momento di iniziare a considerare anche intrecci internazionali in stile Erasmus.*

*Dove sta scritto che gli Erasmus devono essere solo esperienze universitarie e non possono interessare un livello intermedio? L'Emilia-Romagna è una Regione che sta nel mondo: dobbiamo abituare i nostri ragazzi, ma posso dire anche gli stessi Enti di formazione, ad avere una cultura internazionale.*

*Gli IeFP non devono essere "soggetti di serie B", ma l'impianto di una nuova idea di relazioni, di nuove filiere e di alleanze che ci permettano di alzare il livello, la qualità e l'attrattività del percorso proposto. Non si entra nell'Istruzione e Formazione Professionale per caso: deve essere una scelta sulla base dei luoghi, della tecnologia, delle relazioni, delle lingue, delle competenze dei docenti. Bisogna elevare la proposta e dare alle nostre ragazze e ai nostri ragazzi il meglio che possiamo dal punto di vista dei saperi.*

*Un tema poco considerato dal PNRR è quello della competenza dei docenti. Io vedo un diritto-vincolo dei docenti alla formazione: gli insegnanti devono avere percorsi di formazione codificati rispetto alla velocità del cambiamento, non ci si*

può affidare solo alla passione di un docente che si organizza autonomamente. Serve un sistema che organizza la formazione dei docenti quale condizione rispetto agli obiettivi, anche politici, che si dà il Paese sul Sistema dell'istruzione.

Non è corretto guardare il Sistema dell'istruzione e della formazione solo come un fatto sociale. Non è così: è un grande fatto di indirizzo e di discussione politica istituzionale che permette di vedere le complessità, di fare investimenti e al contempo di mettere dei vincoli rispetto al bisogno di sapere e di competenze che abbiamo.

**L'Associazione FORMA – che rappresenta la gran parte degli Enti di formazione professionale italiani – ha duramente criticato il PNRR, in quanto il comparto della leFP risulta piuttosto marginale in termini di attenzione e di investimenti rispetto al resto del Sistema di istruzione; questo nonostante i vari richiami evocati – soprattutto nella “Missione 4” – alla filiera professionalizzante fino agli ITS. FORMA aveva proposto, invece, un forte investimento sia nella “infrastrutturazione” della formazione professionale, colmando il divario esistente soprattutto nelle Regioni del Sud, sia l'avvio di una sperimentazione pilota relativa al passaggio dai quarti anni di diploma verso gli ITS. Che cosa ne pensa?**

L'intera filiera dell'istruzione e formazione tecnica e professionale rappresenta un asse prioritario su cui investire in modo unitario valorizzando le connessioni, le relazioni e le collaborazioni tra le autonomie formative: Scuole, Enti di formazione professionale, Fondazioni ITS e Università. Una collaborazione strutturata è condizione per qualificare ogni segmento dell'offerta per garantire ai giovani percorsi rispondenti alle proprie attitudini e aspettative che, nella continuità e nella capitalizzazione delle singole esperienze, possano permettere alle ragazze e ai ragazzi non solo di assolvere il diritto dovere all'istruzione e alla formazione, ma di perseguire nella formazione e conseguire titoli e certificazioni superiori.

**Il sistema di leFP dell'Emilia-Romagna ha seguito nel tempo una sua peculiare evoluzione, con significative differenze rispetto ad altre Regioni, soprattutto nel raccordo col primo biennio della scuola secondaria di secondo grado. Dopo la Riforma dell'istruzione professionale (a partire dal Decreto n. 61/2017) e i relativi Accordi tra Regioni e Uffici Scolastici Regionali circa la gestione dei passaggi e la revisione del modello di sussidiarietà, che cosa è cambiato o sta cambiando? A quali direttrici di evoluzione state pensando anche alla luce della prevista “Rete nazionale delle scuole professionali” (di cui all'art. 8 dello stesso Decreto)?**

Le finalità del Sistema regionale dell'istruzione e formazione professionale, e dell'offerta formativa che lo caratterizza, sono di assicurare il successo scolastico

e formativo anche contrastando la dispersione scolastica, e al tempo stesso di fornire una risposta coerente ai fabbisogni formativi e professionali dei territori.

*Il Sistema dell'Emilia-Romagna si fonda sull'integrazione, il dialogo e la collaborazione tra il Sistema dell'istruzione e quello della formazione professionale per proporre agli studenti un'offerta in grado di costruire risposte personalizzate alle esigenze e alle aspettative di ognuno.*

*Personalizzazione e integrazione sono gli elementi centrali sui quali si fonda il sistema regionale e che connota il disegno nazionale di riforma dell'istruzione professionale.*

*Il modello definito dalla Legge regionale nel 2011 non è cambiato ma, nell'esperienza e nella pratica, si è arricchito per rafforzare la personalizzazione dell'offerta. È in questa direzione che abbiamo introdotto, prima in via sperimentale e oggi a sistema, la possibilità di costruire per tutti i giovani un proprio percorso triennale personalizzato che si struttura, nella collaborazione con le scuole secondarie del primo e del secondo ciclo, in una prima annualità fortemente orientativa e in un biennio che valorizza l'apprendimento nei contesti di lavoro e la pratica laboratoriale*

***Nel PNRR è stata posta un'enfasi sul rilancio del "Sistema Duale", in particolare con gli investimenti previsti nella "Missione 5". Come pensate di procedere al riguardo nella vostra Regione, sia in relazione allo sviluppo dei quarti anni (nel quadro del recepimento e sviluppo del nuovo Repertorio nazionale delle qualifiche e dei diplomi del 2019), sia dei possibili collegamenti con la formazione gestita dalle aziende (es. academy, learning centers, ecc.), con la formazione continua e con il sistema regionale di trasferimento tecnologico e di ricerca applicata?***

*Garantire ai giovani che scelgono di assolvere l'obbligo nel sistema di IeFP la possibilità di proseguire, in continuità, il proprio percorso formativo e professionale è un obiettivo per garantire i diritti ai giovani e per corrispondere alla domanda del sistema produttivo e dei servizi. Non solo un'offerta di percorsi di quarto anno improntati alle logiche del Duale, ma la possibilità al termine di conseguire un certificato di specializzazione attraverso un percorso di IFTS e proseguire nel biennio delle Fondazioni ITS.*

*E vogliamo rafforzare l'apprendistato di I e III livello per permettere ai giovani un ingresso qualificato nel mercato del lavoro e per acquisire un titolo e una certificazione di livello superiore.*

*Stiamo lavorando alla definizione del nuovo sistema di accreditamento per rafforzare e qualificare il sistema: guardiamo a un nuovo sistema che deve qualificare i luoghi della formazione e dell'istruzione nelle logiche di condivisione a partire dalla possibilità di valorizzare i laboratori della rete regionale della ricerca e dell'innovazione, così come quelli delle academy aziendali.*

***Un'ultima questione che vorrei sottoporle riguarda gli effetti della pandemia sul sistema regionale di IeFP. Dal suo osservatorio, quale bilancio complessivo traccerebbe di questa crisi e come pensate di "capitalizzare" le esperienze fatte in vista del prossimo anno formativo?***

*Dall'inizio della pandemia, nel confronto e nella collaborazione con gli Enti che nella nostra Regione hanno costruito e garantito un coordinamento unitario, abbiamo definito modalità e sostegni per non lasciare indietro nessuno. Tutti i giovani nell'anno scolastico 2019/2020 hanno potuto completare il proprio percorso e quest'anno sono già in corso di calendarizzazione le prove d'esame. Abbiamo investito 1,5 milioni di euro per garantire ai giovani di disporre di adeguati dispositivi per la Didattica a Distanza, le imprese hanno dato la massima disponibilità a collaborare per permettere ai giovani, anche con modalità diverse dalla sola presenza in impresa, di sperimentarsi e relazionarsi con le organizzazioni del lavoro. Gli Enti hanno costruito e sperimentato nuove prassi e modelli formativi che hanno valorizzato l'autonomia dei giovani e la loro proattività. Protocolli che arricchiscono metodologie didattiche e prassi per la personalizzazione dei percorsi.*

***Ci sono altre sottolineature ed indicazioni che ritiene utile evidenziare ai fini di un rilancio e innovazione del Sistema di formazione professionale?***

*Avrei piacere di presentarvi un'idea-sistema che stiamo mettendo in atto in Emilia-Romagna. Sono convinto che il sistema della formazione si debba intrecciare anche con il sistema dei servizi dell'impiego. Per questo in Emilia-Romagna stiamo tenendo insieme l'accreditamento del sistema della formazione e il nuovo modello dei Centri per l'Impiego.*

*Un Centro per l'Impiego non deve occuparsi solo della bollinatura delle pratiche, ma deve essere un corpo che si relaziona col Sistema della formazione, le Imprese, le Istituzioni, le Organizzazioni imprenditoriali e sindacali, quindi essere in grado di fare la mappatura dei bisogni e di consegnarla a tutti. Non a caso nella riorganizzazione degli uffici ho definito i nuovi Centri per l'Impiego "Centri di comunità". Qui faremo un investimento sui Centri per l'Impiego quale nuova idea di intermediazione tra domanda e offerta, in grado anche di avvicinare i ragazzi e le ragazze con le loro fragilità e i loro problemi.*

*In Emilia-Romagna abbiamo 30.000 NEET: noi dobbiamo andare a prendere quei ragazzi a uno a uno, perché non ci possiamo permettere che la loro condizione diventi un problema di psicologia sociale. Non ci possiamo permettere la cesura di una generazione, a cui il Sistema della formazione potrebbe invece dare risposte eccezionali per rimetterla nel diritto ad avere un lavoro dignitoso.*





# Il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza e la Missione 5 visti in controtuce

SIMONE CERLINI<sup>1</sup>

OSSERVATORIO  
sulle politiche formative

Il 26 aprile, dopo un travaglio che ha coinvolto due Governi, il Presidente del Consiglio Mario Draghi ha presentato il PNRR alla Camera di Deputati. «Nel complesso potremo disporre di circa 248 miliardi di euro», ha precisato il Presidente del Consiglio, mettendo in guardia sul fatto che: «... nel realizzare i progetti, ritardi, inefficienze, miopi visioni di parte anteposte al bene comune peseranno direttamente sulle nostre vite. Soprattutto su quelle dei cittadini più deboli e sui nostri figli e nipoti. E forse non vi sarà più il tempo per porvi rimedio». Il discorso sembra legare strettamente la capacità del Paese di evitare il declino, accelerato dalla pandemia, alla piena realizzazione del Piano.

Nella premessa del documento, a firma del Presidente del Consiglio, si legge che: «La crisi si è abbattuta su un Paese già fragile dal punto di vista economico, sociale ed ambientale. Tra il 1999 e il 2019, il PIL in Italia è cresciuto in totale del 7,9%. Nello stesso periodo in Germania, Francia e Spagna, l'aumento è stato rispettivamente del 30,2, del 32,4 e 43,6%. Tra il 2005 e il 2019, il numero di persone sotto la soglia di povertà è salita dal 3,3% al 7,7% della popolazione - prima di aumentare ulteriormente nel 2020 fino al 9,4%».

Un indicatore chiave testimonia della profondità del ritardo dell'Italia nel contesto dei paesi UE e a maggior ragione nel confronto con i competitori globali:

«Dietro l'incapacità dell'economia italiana di tenere il passo con gli altri paesi avanzati europei e di correggere i suoi squilibri sociali ed ambientali, c'è l'andamento della produttività, molto più lento in Italia che nel resto d'Europa. Negli ultimi vent'anni, dal 1999 al 2019, il PIL per ora lavorata in Italia è cresciuto del 4,2%, mentre in Francia e Germania è aumentato rispettivamente del 21,2 e del 21,3%. La produttività totale dei fattori, un indicatore che misura il grado di efficienza complessivo di un'economia, è diminuita del 5,8% tra il 2001 e il 2019, a fronte di un generale aumento a livello europeo».

L'incapacità di cogliere le opportunità date dalla rivoluzione digitale, unitamente al crollo degli investimenti pubblici, sono due delle cause individuate per spiegare questi indicatori impietosi. Il Piano sembra quindi l'ancora di salvatag-

<sup>1</sup> Policy advisor PTSCLAS SpA.





gio per il Paese. Innescare una ripresa capace di minimizzare gli impatti della crisi pandemica in questo contesto diventa solo un espediente, capace di mascherare che il bersaglio grosso è uscire da una parabola di declino; per i nostri partner europei è guarire il malato d'Europa che mette a repentaglio, come una bomba innescata nel cuore del Mediterraneo, il benessere dei cittadini europei. Ma davvero il PNRR da solo riuscirà a fare uscire l'Italia dal pantano in cui è finita negli ultimi vent'anni? Andiamo a vedere come stanno realmente le cose.

## Le vere proporzioni del PNRR

Un obiettivo talmente ambizioso deve appoggiarsi su una potenza di cambiamento epocale. La narrazione sul Recovery and Resilience Facility e più in generale su Next Generation EU proprio questa *vision* sembra trasmettere. In effetti se commisurata agli altri interventi comunitari, che hanno nella Politica di Coesione il loro principale *benchmark*, le risorse a disposizione dell'Italia sembrano senza precedenti. Per intenderci la Politica di Coesione prevedeva nella Programmazione 2014-2020 circa 42 miliardi di euro (si veda la Decisione di Esecuzione della Commissione 2014/190/UE del 3 Aprile 2014). Potremmo assistere, al netto delle richieste di contrazione del Consiglio, ad un consistente aumento di risorse: nel periodo 2021-2027 si prevede un incremento fino al 7% degli importi a prezzi fissi riparametrati ai valori del 2018, dovuto all'aggiornamento dei criteri di ripartizione tra Stati membri. Siamo ancora ben lontani per il settennio dai 191,5 miliardi del Dispositivo per la Ripresa e la Resilienza attivato dal PNRR (cui si aggiungono altri 30,6 miliardi di scostamento di bilancio). Il Piano ha un valore superiore alla politica di coesione di quattro volte e l'impatto è concentrato in cinque anni rispetto ai sette, con impegni da esaurire entro il 2023. Sembra evidente la funzione di shock post-pandemico, con il rischio più volte dichiarato di mettere sotto pressione la capacità di spesa complessiva. Forse però il nostro sguardo è distratto dalla consuetudine rispetto all'attuazione delle politiche comunitarie. Una seconda abitudine è considerare gli effetti delle leggi di bilancio sul conto economico delle Amministrazioni che riportano le maggiori spese correnti, le spese in conto capitale e le minori entrate: le cosiddette "manovre" il cui importo è risultato negli anni variabile ma quando rilevanti si sono attestate su cifre intorno ai 30 miliardi. Le manovre sono il portato della politica, l'elemento di novità delle legislature. Ciò non toglie che le maggiori spese e le minori entrate sono relative al differenziale, al trend diacronico del bilancio nella sua interezza.

Se guardiamo i valori presenti nel documento "Totali e risultati differenziali del bilancio dello Stato" del gennaio 2021 le cifre sono di altro ordine.



Consideriamo ad esempio questo riquadro. Tra entrate fiscali ed extra fiscali le fonti dello Stato (escluso il ricorso al debito) si assesta tra i 550 e i 600 miliardi all'anno. Tra spese correnti e investimenti nel triennio 2021-2023 le spese finali si assestano a cifre ben superiori ai 750 miliardi anno. Se anche considerassimo l'intero importo del piano (248 miliardi) scopriamo che mediamente nei 5 anni impatta per 49,6 miliardi, vale a dire il 7% dell'insieme delle spese.

Tabella 1 - *Totali e risultati differenziali del bilancio dello stato, MEF, Gennaio 2021 (in milioni di euro)*

Legge di bilancio	2021	2022	2023
<b>Entrate</b>			
Tributarie	505.266	526.721	542.265
Extra tributarie	72.803	76.034	71.226
Alienazione ed ammortamenti di beni patrimoniali e riscossione dei crediti	1.911	1.897	1.874
<b>Entrate finali</b>	<b>579.980</b>	<b>604.652</b>	<b>615.366</b>
<b>Spese</b>			
Spese correnti (netto interessi)	580.095	560.866	555.090
Interessi	81.507	82.406	85.692
Spese in conto capitale	111.860	115.851	110.202
<b>Spese finali</b>	<b>773.462</b>	<b>759.124</b>	<b>750.984</b>

Se andiamo ancora più in profondità scopriamo che nelle diverse schede del piano sono presenti spese tendenziali, già previste dalle leggi di bilancio negli anni precedenti, che mostrano come le "risorse fresche", schiettamente aggiuntive e non previste da precedenti allocazioni di risorse, siano dell'ordine dei 150 miliardi. Questo significa che i rimanenti 100 miliardi circa erano già previsti come spese dello Stato. Cambia la fonte, in questo caso non il mercato e neppure la fiscalità generale, ma il Dispositivo di Ripresa e Resilienza (che al proprio interno, conviene ricordarlo, mobilita una quota di prestiti). Questa osservazione produce un effetto domino e un altro ordine di problemi; qui basti evidenziare come al netto del "tendenziale" il PNRR vale in media ogni anno circa il 4% del totale degli impieghi. Davvero pensiamo che il 4% aggiuntivo (per lo più nuovo debito) abbia il potere taumaturgico di salvare il Paese dal declino?

Il Regolamento (UE) 2021/241 del Parlamento Europeo e del Consiglio del 12 febbraio 2021 che istituisce il Dispositivo per la Ripresa e la Resilienza andrebbe letto con attenzione. Al punto (20) delle premesse afferma che "Il dispositivo dovrebbe sostenere i progetti che rispettano il principio dell'addizionalità dei finanziamenti dell'Unione. Il dispositivo non dovrebbe, salvo casi debitamente giustificati, sostituire le spese nazionali correnti".

Infatti troviamo all'art. 5 che l'addizionalità è uno dei principi orizzontali: "Il sostegno nell'ambito del dispositivo non sostituisce, salvo in casi debitamente motivati, le spese di bilancio correnti a livello nazionale". Ma come si



spiega allora la spesa "tendenziale"? O anche: come si spiega la tolleranza utilizzata per tale spesa? Dobbiamo ricordare che anche nella gestione dei Fondi della Politica di Coesione (FESR e FSE in primis) è stata nelle scorse programmazioni pratica comune la cosiddetta "sponda", ovvero certificare come spesa ammissibile ai Fondi operazioni, progetti e investimenti ordinari già previsti dai bilanci regionali. Tale pratica borderline è stata spesso utilizzata in situazioni di emergenza per accelerare la spesa. Ma in questo caso si tratta di una sponda dichiarata già nel Piano presentato in Commissione. Il Piano finanzia tutto quanto non è spesa corrente. In conclusione si tratta di una "manovrona" pluriennale.

## **Il vero punto centrale del PNRR**

Se le cose stanno così i più astuti avranno già intuito che c'è un progetto politico nel PNRR. Se la "manovra" di fine anno altro non è che l'impronta politica più importante dell'attività di una legislatura e del suo esecutivo nell'anno solare, allora una "manovrona" pluriennale non può che essere una impronta gigante. Non della legislatura, evidentemente. Dell'esecutivo, solo in parte: ancora di più delle istituzioni comunitarie, se è vero che la costruzione del Piano segue i Regolamenti, se la sua approvazione è competenza della Commissione e l'attuazione del Piano segue il Semestre europeo, che passa dalle forche caudine delle Raccomandazioni per Paese e dell'approvazione del Consiglio.

Abbiamo un altro tassello per la composizione del nostro puzzle: le riforme abilitanti e orizzontali. Siamo abituati nella gestione della Politica di Coesione a considerare le condizionalità ex ante, che in questa programmazione sono le clausole condizionali o le condizioni abilitanti. Non si tratta di un concetto nuovo: i Paesi Membri possono utilizzare le risorse messe a disposizione se sono *compliant* rispetto ad una serie di prerequisiti che riguardano condizioni minime per rendere efficaci le operazioni, i progetti e gli investimenti. Nella lettura del Regolamento (UE) 2021/241 le condizionalità per il Dispositivo di Ripresa e Resilienza parrebbero addirittura più lasche rispetto all'insieme di condizioni previste per la Politica di Coesione dal famigerato art. 19 del Regolamento 1303/2013 e al suo Allegato XI. Eppure il PNRR prevede riforme che nel contesto italiano sono rivoluzionarie.

Il Capitolo 2A "Le Riforme" è suddiviso in tre sezioni: riforme orizzontali, abilitanti e altre riforme. La centralità di questo paragrafo è confermata da una sentenza che sembra una dichiarazione di guerra: "Il Governo si impegna a realizzare la strategia di riforme del Piano secondo i tempi e gli obiettivi previsti, anche ricorrendo a provvedimenti d'urgenza ove necessario a garantire il



rispetto delle scadenze programmate". Certo nel rispetto del dettato costituzionale e delle prerogative del Parlamento, e ci mancherebbe altro.

Le riforme orizzontali, o di contesto, devono produrre un cambiamento strutturale dell'ordinamento, per migliorare l'efficienza in linea con le Raccomandazioni per il Paese ex semestre europeo. Il Piano ne individua due: la riforma della Pubblica Amministrazione e la riforma del sistema giudiziario. Le riforme abilitanti sono gli interventi funzionali a garantire l'attuazione del Piano e in generale a rimuovere gli ostacoli amministrativi, regolatori e procedurali che rallentano il raggiungimento dei target, di ostacolo al miglioramento della qualità dei servizi: semplificazione e razionalizzazione della legislazione e promozione della concorrenza.

Infine, il Piano raccoglie altre riforme generali: Family Act e assegno unico per la famiglia, razionalizzazione ed equità del sistema fiscale, estensione e potenziamento della rete di protezione sociale dei lavoratori, regolazione del consumo del suolo. Altre riforme sono contenute all'interno delle singole Missioni, che declinano in modo puntuale gli interventi di riferimento agli ambiti del Dispositivo per la Ripresa e la Resilienza: digitalizzazione, innovazione, competitività, cultura e turismo; rivoluzione verde e transizione ecologica; infrastrutture per una mobilità sostenibile; istruzione e ricerca; inclusione e coesione; salute.

In sintesi: giustizia, riforma della PA, semplificazione, concorrenza, famiglia, ammortizzatori sociali, utilizzo del suolo, riforma fiscale come condizioni concorrenti all'attuazione del Piano, ovvero al riconoscimento e al versamento delle risorse previste (che ricordiamo è circa una manovra aggiuntiva all'anno, mediamente il 7% delle spese dello Stato nell'anno di esercizio).

Se vogliamo ulteriormente declinare uno solo di questi punti, la semplificazione, essa riguarda la semplificazione del codice degli appalti, in continuità con quanto previsto dal DL 76/2020, la semplificazione delle ottemperanze in materia ambientale, per l'edilizia e l'urbanistica, una riforma dei sistemi di ispezioni che oggi paradossalmente promuovono la corruzione (le istituzioni ispettive hanno infatti un potere abnorme che attrae e rende la corruzione un sistema di alleggerimento dei rischi connessi al non rispettare le norme), riduzione dei tempi di pagamento della PA, riforma del sistema di contabilità pubblica, federalismo fiscale. In materia di concorrenza il Piano si propone di affrontare i servizi economici di interesse generale e le forme di protezione corporativa. Insomma, si tratta di temi propri di un'agenda politica, di un programma di legislatura, molto più che condizioni tecniche per l'attuazione di investimenti.



## **I servizi per il lavoro e il Pilastro Europeo dei Diritti Sociali**

L'art. 4 del Regolamento (UE) 2021/241 definisce gli obiettivi generali e specifici del Dispositivo per la Ripresa e la Resilienza: promuovere la coesione economica, sociale e territoriale dell'Unione, in coerenza con quanto stabilito dai trattati, in particolare all'art. 3 del TUE e all'art.174 del TFUE. Come?

- migliorando la resilienza, la preparazione alle crisi, la capacità di aggiustamento e il potenziale di crescita degli Stati membri,
- attenuando l'impatto sociale ed economico di detta crisi, in particolare sulle donne, contribuendo all'attuazione del pilastro europeo dei diritti sociali,
- sostenendo la transizione verde,
- contribuendo al raggiungimento degli obiettivi climatici dell'Unione per il 2030 stabiliti nell'articolo 2, punto 11, del regolamento (UE) 2018/1999, nonché al raggiungimento dell'obiettivo della neutralità climatica dell'UE entro il 2050 e della transizione digitale,
- contribuendo in tal modo alla convergenza economica e sociale verso l'alto, a ripristinare e a promuovere la crescita sostenibile e l'integrazione delle economie dell'Unione e a incentivare la creazione di posti di lavoro di alta qualità,
- contribuendo all'autonomia strategica dell'Unione unitamente a un'economia aperta,
- generando un valore aggiunto europeo.

Attenuare l'impatto sociale ed economico della crisi pandemica ha a che fare con il Pilastro Europeo dei Diritti Sociali e con il suo Piano di Azione, definito solo il 4 marzo 2021 con la comunicazione COM(2021) 102 final, che conviene conoscere bene per comprendere i contenuti del PNRR. La comunicazione rappresenta per l'istruzione, formazione e lavoro il timone strategico per il prossimo decennio, come è stata la strategia Europa 2020 il timone nella programmazione precedente. Il Piano di azione del Pilastro europeo dei diritti sociali ha una logica verticale molto ben costruita con elementi di discontinuità interessanti che devono essere considerati con attenzione. Il Piano individua tre grandi obiettivi di visione:

- aumento del tasso di occupazione (al 78% per la media dell'unione);
- adulti in partecipazione a formazione continua e permanente (60% degli adulti coinvolti ogni anno);
- riduzione della povertà.

Ognuno di questi obiettivi di visione si declina in obiettivi operativi che vanno a sostanziare e concretizzare la strategia. Come il pilastro intende rag-



giungere l'aumento del tasso di occupazione? Il documento parla di dimezzare il gender GAP, aumentare l'offerta di educazione formale e cura per la prima infanzia, contrastare il fenomeno dei NEET. La declinazione operativa è rilevante perché ci dice che il legislatore europeo individua nella scarsa partecipazione al lavoro di giovani e donne il vero limite alla crescita del tasso di occupazione europeo. Ci dice anche altro, e cioè che tale obiettivo di natura prettamente lavoristica è legato a doppio filo alla promozione della conciliazione tra vita professionale e lavoro di cura, in particolare per l'infanzia. I servizi per la prima infanzia sono in tutto e per tutto servizi per il lavoro. L'obiettivo di aumentare la partecipazione alla formazione continua e permanente è inusuale. Solitamente lo considereremmo uno strumento operativo, non un obiettivo in sé. È in effetti uno strumento per raggiungere altri obiettivi di visione, come migliorare l'adattabilità al fine di contribuire alla piena occupazione, oppure per aumentare la cittadinanza attiva, promuovere la partecipazione politica e il contributo all'interesse generale. Eppure esso è indicato come obiettivo di visione: perché? Ci dà una risposta la declinazione degli obiettivi operativi: almeno l'80% delle persone tra i 16 e i 74 anni dovranno avere competenze digitali di base; riduzione degli abbandoni scolastici e della dispersione e aumento della partecipazione all'"upper secondary school". In definitiva ciò che ci dice il legislatore comunitario è che l'apprendimento continuo è una preconditione per partecipare compiutamente al modello sociale europeo. Gli obiettivi operativi infatti danno gli strumenti e stimolano l'attitudine per partecipare alla formazione continua e permanente lungo tutta la vita e anzi permetteranno di accedere a quel patrimonio formativo e informativo infinito dato dalla rete, con contenuti spesso gratuiti e di qualità, se sappiamo come intercettarli e sceglierli. On line troviamo tutorial per mansioni operative e competenze tecniche e corsi universitari tenuti dai più grandi esperti della nostra epoca. Si tratta semplicemente di accompagnare tutti ad adottare un atteggiamento di curiosità e desiderio di continuo aggiornamento. La comunicazione suggerisce che è con l'educazione e con le competenze digitali che possiamo contribuire a svilupparlo.

Gli obiettivi di visione e gli obiettivi operativi danno un quadro strategico chiaro entro cui impostare le diverse strategie. La Commissione è andata oltre, proponendo attraverso una raccomandazione un programma di intervento che riguarda nello specifico le politiche del lavoro e per l'occupazione COM (2021) 1372 final: Effective Active Support to Employment following the COVID-19 crisis (EASE).

EASE orienta gli investimenti pubblici verso una strategia atta a promuovere la creazione di lavoro e le transizioni verso i settori in espansione, in particolare verde e digitale. I pacchetti di intervento (public packages) dovranno prevedere misure integrate:

- incentivi all'assunzione e supporto all'imprenditorialità: incentivi alle imprese per assunzioni e transizioni (outplacement) con forti componenti formative; apprendistato e tirocini remunerate in particolare in settori green e digitali; sostegno alle start up con contributi e prestiti agevolati;
- misure di aggiornamento e riconversione: strategia per le competenze; previsione dei bisogni e adattamento dell'offerta; leFP e ITS sistema duale; orientamento e accompagnamento alle transizioni;
- miglioramento dei servizi per le transizioni: servizi personalizzati; supporto alle aziende in trasformazione (crisi e sofferenza).

La strategia europea sul pilastro europeo dei diritti sociali sembra strutturata, consistente e rilevante, contiene alcuni spunti di innovazione e dovrà integrarsi con la programmazione della politica di coesione, che ha l'obiettivo di contribuire alla convergenza tra le economie delle diverse Regioni, ma che risponde, nella gerarchia degli obiettivi, a quanto indicato per l'attuazione del pilastro europeo dei diritti sociali, come esplicitamente dichiarato nei Regolamenti di attuazione. Il Regolamento del Fondo Sociale Europeo plus, su Consiglio e Parlamento hanno trovato accordo il 28 Gennaio 2021, indica come obiettivo principe del FSE+ l'Obiettivo di Policy 4: un'Europa più sociale, che raggiunga risultati concreti riguardo al pilastro europeo dei diritti sociali e sostenga l'occupazione di qualità, l'istruzione, le competenze professionali, l'inclusione sociale e un equo accesso alla sanità. Il quadro strategico ha però anche punti di intersezione con la strategia per la ripresa e la resilienza. Se infatti la COM(2021) 102 final del 4 marzo 2021 rappresenta il timone guida per il decennio, il PNRR ha impatto sull'immediato, come visto sia dal punto di vista delle riforme che degli investimenti. Insomma se l'orizzonte strategico è definito dal Pilastro Europeo dei Diritti Sociali, come sta trattando il PNRR il tema lavoro? Cosa ci dobbiamo aspettare?

## **PNRR ed elementi di innovazione**

Come i più attenti tra i lettori avranno capito, il PNRR non potrà che essere coerente con l'impianto strategico europeo. I contenuti esaminati nel paragrafo precedente torneranno anche nell'analisi puntuale di quanto previsto dal Piano. La misura del PNRR che riguarda il lavoro è la 5.1. Cosa prevede?

“Si rivedono le politiche attive del lavoro a partire dall'assegno di ricollocazione, per arrivare all'istituzione di un programma nazionale («Garanzia di Occupabilità dei Lavoratori» - GOL), che prevede un sistema di presa in carico unico dei disoccupati e delle persone in transizione occupazionale (percettori di RdC, NASPI, CIGS). Si ridefiniscono gli strumenti di presa in carico dei disoccupati con

politiche attive che, a partire dalla profilazione della persona, permettano la costruzione di percorsi personalizzati di riqualificazione delle competenze e di accompagnamento al lavoro. Contestualmente sarà adottato il “Piano Nazionale Nuove Competenze”, mediante la fissazione di standard di formazione per i disoccupati censiti dai centri per l’impiego e al rafforzamento del sistema della Formazione Professionale, promuovendo una rete territoriale dei servizi di istruzione, formazione, lavoro anche attraverso partenariati pubblico-privati (Riforma “Politiche attive del lavoro e formazione”). Per i lavoratori occupati è inoltre previsto, a valere sulle risorse di REACT-EU, il Fondo nuove competenze al fine di permettere alle aziende di rimodulare l’orario di lavoro e di favorire attività di formazione sulla base di specifici accordi collettivi con le organizzazioni sindacali”.

La riforma promuove politiche attive del lavoro e nuove competenze dei lavoratori. L’idea è riformare le politiche attive attraverso la piena integrazione dei percorsi di riqualificazione delle competenze a supporto dei lavoratori in transizione occupazionale mediante l’implementazione del programma nazionale GOL, già istituito in legge di bilancio. La novità di GOL è una forte componente di formazione per l’aggiornamento professionale, la riqualificazione o la riconversione. Il documento parla di “progettazione professionale personalizzata”. Tale nuovo strumento non potrà essere l’Assegno di Ricollocazione, in quanto il PNRR è molto chiaro nello stabilire che il programma sarà gestito in accordo con le Regioni. Oltre a GOL la riforma prevede un intervento strategico nazionale di riorganizzazione della formazione dei lavoratori, occupati e disoccupati (Piano Nazionale Nuove Competenze). La riforma promuove una rete territoriale dei servizi di istruzione, formazione, lavoro, anche attraverso partenariati pubblico-privati. L’idea, non nuova a dire il vero, è arrivare finalmente a sviluppare un sistema permanente di formazione. Ha molto preoccupato gli osservatori “la definizione di livelli essenziali di qualità per le attività di upskilling e reskilling” seppure in raccordo con le Regioni. Come noto la Formazione Professionale è dal punto di vista costituzionale, di esclusiva competenza regionale. Gli standard per la formazione sono definiti infatti, sia per quanto riguarda i repertori della leFP che per quanto riguarda i criteri di accreditamento, in sede di Conferenza Stato Regioni (i primi sono approvati con accordi dell’Agosto 2019, i secondi con accordo del lontano 2008). Cosa intende allora il PNRR? Parrebbe che GOL e Piano per le Nuove Competenze debbano essere letti in modo integrato e sinergico. L’esecutivo prevede infatti un superamento dei Livelli Essenziali delle Prestazioni dei servizi per il lavoro, stabiliti con DM 11 Gennaio 2018 n. 4, per costruire protocolli ritagliati sulle (diverse) esigenze dei diversi target. Il flusso verso i CPI riguarderà nei prossimi mesi cluster di persone con caratteristiche che già oggi possiamo prevedere. Sarà significativa l’incidenza di donne con carico di cura (per la combinazione tra strategie europee, sofferenza dei contratti

a tempo determinato e appesantimento del lavoro di cura a causa della diffusione della DAD), uomini e donne con lunga anzianità presso la stessa azienda, persone con specializzazione espulse da grossi insediamenti industriali con strutture gerarchiche rigide, piccoli imprenditori e addetti ai settori che non hanno possibilità di ripresa nel prossimo futuro. La costruzione di protocolli costringerà dunque i servizi per il lavoro a uscire da una prospettiva di eccessiva standardizzazione e permetterà di disporre di panel di servizi già a priori orientati al target. La riforma dei servizi per il lavoro è dunque disegnata dal PNRR: servizi personalizzati sulle persone, con *pathway* orientati ai diversi target che comprendono oltre ai tipici servizi al lavoro (accoglienza, orientamento, redazione del cv, scouting imprese) una forte componente formativa, anche lunga, di riqualificazione e riconversione. L'analisi delle schede allegate alla Misura 5 Componente 1 (ancora oggetto di negoziato con la Commissione) dettagliano gli interventi e gli investimenti. Le risorse complessive sono pari a 4,4 miliardi di euro, destinati direttamente a GOL e al PNC, cui si aggiungono 600 milioni di euro per il rafforzamento dei centri per l'impiego (di cui 400 già in essere e 200 aggiuntivi) e 600 milioni di euro per il rafforzamento del sistema duale.

I finanziamenti del Piano sono vincolati al raggiungimento di milestones e target che definiscono i risultati fisici da raggiungere e i tempi entro i quali raggiungerli.

- *Milestone 1*: adozione dei decreti interministeriali per l'approvazione di GOL e PNC entro il 2021;
  - *Milestone 2*: adozione di Piani regionali per l'attuazione di GOL ed esecuzione di almeno il 10% delle attività entro il 2022;
  - *Target 1*: almeno **3 milioni di beneficiari di GOL** entro il 2025. Di questi almeno il 75% devono essere donne, disoccupati di lunga durata, persone con disabilità, giovani under 30;
  - *Target 2*: almeno **800 mila** dei su indicati 3 milioni devono essere **coinvolti in attività di formazione**, di cui 300 mila per il rafforzamento delle competenze digitali;
  - *Target 3*: almeno **l'80% dei CPI** in ogni Regione entro il 2025 **rispetta** gli standard definiti quali **livelli essenziali** in GOL;
  - *Target 4*: almeno 250 CPI hanno completato entro il 2022 il 50% delle attività (escluse le infrastrutturali) previste nel Piano regionale di rafforzamento;
  - *Target 5*: almeno **500 CPI hanno completato tutte le attività** previste nel Piano regionale **entro il 2025**;
  - *Target 6*: almeno 135 mila ragazzi/e in più partecipano al sistema duale entro il 2025.
- Saremo in grado?



## Questioni aperte

Già la Legge di Bilancio del 30 dicembre 2020 n. 178 aveva previsto risorse, la cui fonte era stata identificata in REACT-EU, allocate sull'assegno di ricollocazione, per 267 milioni di euro, e su GOL per 233 milioni di euro. Dato che nulla si è mosso su AdR è presumibile che le risorse ivi allocate vengano spostate su GOL. La legge stabiliva che la riforma delle politiche attive del lavoro sarebbe stata attuata con un decreto interministeriale, previa intesa in sede di Conferenza Stato – Regioni, che definisse le “medesime prestazioni per tipologia di beneficiari, le procedure per assicurare il rispetto del limite di spesa, le caratteristiche dell’assistenza intensiva nella ricerca di lavoro e i tempi e le modalità di erogazione da parte della rete dei servizi per le politiche del lavoro, nonché la specificazione dei livelli di qualità di riqualificazione delle competenze”. Dunque la scheda del PNRR deve essere letta alla luce di questa previsione in legge di bilancio: il redigendo decreto ministeriale dovrebbe chiarire qualche dubbio.

Un primo fattore riguarda la disponibilità di risorse relative alle singole persone cui erogare servizi personalizzati. In linea teorica i 4,4 miliardi divisi per 3 milioni di destinatari riducono a 1.466 euro le risorse capitarie e non sarebbero certamente sufficienti per una formazione lunga. Immaginiamo però i job seeker che si rivolgeranno ai servizi per il lavoro nei prossimi mesi abbiano caratteristiche assimilabili ai cluster già presenti negli stock attuali. Un documento di Agenzia Veneto Lavoro del 12 marzo 2021 “Disoccupati amministrativi nei centri per l’Impiego” di Maurizio Gambuzza, Stefania Maschio, Ilaria Rocco, Maurizio Rasera propone una classificazione del target per tipologia di bisogno. Il primo gruppo, dei più difficilmente ricollocabili e per i quali è immaginabile un percorso di scivolo verso la pensione o verso i servizi sociali pesa per il 13,9% sul totale. Il secondo gruppo, il target più numeroso e che ha bisogno di trattamento intensivo, rappresenta il 44,2% delle osservazioni. Si tratta di job seeker da accogliere, riqualificare, riconvertire e accompagnare al lavoro. Un ulteriore 32,1% delle osservazioni comprende i precari in cerca di stabilità. Si tratta di lavoratori che hanno cessato un rapporto a termine, principalmente nel settore turistico e altri servizi, nei tre mesi precedenti il rilascio della Did. (Dichiarazione di immediata disponibilità al lavoro). Infine ci sono soggetti da non disturbare, il 9,7% dei casi e si caratterizza per l'altra probabilità di uscita dalla Did entro un anno dal suo rilascio. Si tratta di lavoratori che, a causa della natura della loro occupazione, ritornano ciclicamente e per brevi periodi di tempo nella condizione di disoccupazione.

Se tale classificazione può essere ribaltata a livello nazionale allora solo il 44% delle persone coinvolte sarà inserita in percorsi formativi. Non le 800.000 persone previste dal piano: comunque un milione e trecentomila. Vero è che per circa un





10% non ci saranno costi “persone da non toccare”, così come per il 32% dei precari in cerca di stabilità si tratta di provvedere ad accompagnamento al lavoro che renda possibile la stabilizzazione, mentre per il 14% “verso l’inattività” si tratta spesso di un problema di mancata pulizia dei data base (ad esempio stranieri non più presenti in Italia) o soggetti che rientreranno nelle politiche sociali e di beneficiari di RdC. Tali osservazioni mostrano come le risorse siano sufficienti solo nel caso in cui i servizi vengano pensati e ponderati in relazione al bisogno del target e non erogati in modo indiscriminato. Un secondo fattore che esita da queste considerazioni è che non si tratta più con il PNRR di definire una profilazione che in modo analogico metta l’intensità di aiuto in una linea continua (come in Garanzia Giovani) ma che attraverso l’analisi delle caratteristiche delle persone le assegni a cluster omogenei per bisogno (dunque cui erogare percorsi di servizio differenti, in particolare per la durata della formazione).

Un ulteriore punto di attenzione riguarda il rapporto pubblico privato. Il PNRR sembra assegnare un ruolo preminente ai CPI, ma non è pensabile che la rete del pubblico riesca a garantire il raggiungimento del target fisico, non tanto o non solo per i limiti strutturali dei servizi, che sono tra l’altro nel pieno del percorso di potenziamento, quanto invece per la potenza di fuoco, ovvero la capillarità sui territori e la capacità di presa in carico e trattamento di numeri molto grandi di persone. La relazione tra operatori pubblici e privati pone diversi interrogativi: quale sistema adottare per la rendicontazione dei costi? Quale approccio complessivo di relazione? Le persone dovranno comunque essere intercettate dai CPI poi transitare dai privati o i privati potranno diventare anch’essi antenne per la presa in carico?

In ultimo il processo si innesta in un momento di profonda trasformazione che riguarda la digitalizzazione dei servizi e la disintermediazione. Gli operatori privati utilizzano piattaforme per l’intermediazione domanda offerta capaci di incrociare con sistemi di analisi semantica le competenze estrapolabili dai CV con le competenze richieste dalle vacancy on line, così come sistemi di analisi delle competenze attraverso test autosomministrati, oppure in basket automatici o attività di orientamento non in presenza, ma al limite in modalità telematica. Gli stessi CPI stanno utilizzando app o piattaforme per la gestione dell’accoglienza e lo smaltimento delle pratiche burocratiche. La formazione in epoca pandemica come precedentemente accennato si è trasferita in modo massivo verso metodologie *blended* o completamente a distanza: sempre più si incentiva l’utilizzo delle risorse presenti in rete: MOOC, corsi on line a pagamento, tutorial. La digitalizzazione pone un problema di calcolo dei costi presunti e di tabelle standard di costi unitari. Non è più possibile, oggi, considerare l’ora corso erogata da un docente in presenza come l’indicatore fondamentale per ponderare i costi presunti della formazione.





## Conclusioni

Il PNRR è in tutto e per tutto un programma di legislatura che impegnerà questo esecutivo e gli eventuali esecutivi che saranno chiamati a succedergli. Si tratta dell'implementazione in Italia dei pilastri europei definiti dai trattati, dell'attuazione del modello definito dall'art. 3 del TUE: "L'Unione instaura un mercato interno. Si adopera per lo sviluppo sostenibile dell'Europa, basato su una crescita economica equilibrata e sulla stabilità dei prezzi, su un'economia sociale di mercato fortemente competitiva, che mira alla piena occupazione e al progresso sociale, su un elevato livello di tutela e di miglioramento della qualità dell'ambiente". Su queste basi si innestano il Green Deal europeo, il Pilastro dei Diritti Sociali, la promozione della transizione digitale. Per quanto possiamo essere d'accordo con questo impianto, c'è da dire che stiamo assistendo ad una implementazione quantomeno forzata, che impegna la direzione delle scelte politiche per un quinquennio indipendentemente dalle decisioni delle maggioranze. Forse le strategie per affrontare la pandemia ci hanno messo di fronte a una situazione nuova, in cui siamo più docili nell'accettare restrizioni della libertà per il raggiungimento di obiettivi di interesse generale. È auspicabile che questa consapevolezza non degeneri nella contrazione dei diritti inviolabili degli individui, che pare essere la strada intrapresa da diversi decenni da alcuni grandi competitori globali. E che oggi ci sembra, nostro malgrado, vincente.





# L'istruzione professionalizzante e il PNRR: una prima analisi

GIULIO M. SALERNO<sup>1</sup>

## 1. Nozioni introduttive sul PNRR

La grave epidemia globale del Covid-19 ha determinato e continua a determinare, praticamente in ogni ambito dei rapporti umani e sociali, rilevanti conseguenze, alcune già chiaramente osservabili, altre soltanto parzialmente percepibili. Dunque, anche sul versante che qui si considera, quello cioè dell'istruzione professionalizzante, non sembra potersi dubitare dell'efficacia dello slogan secondo cui "nulla resterà come prima", risultando già immediatamente evidente il forte impatto che si è determinato in questo settore, sia nell'ordinario svolgimento delle relative attività che nelle prospettive di cambiamento.

Sono due, allora, le esigenze fondamentali che si propongono all'attenzione di chi intende continuare a mettersi al servizio della collettività, apprestando e offrendo quei servizi dell'istruzione professionalizzante che, nelle varie forme liberamente consentite dal nostro ordinamento costituzionale in base al principio di sussidiarietà orizzontale (ai sensi dell'art. 118, ultimo comma, Cost.), sono sempre più diffusamente considerati come indispensabili per favorire il processo educativo e formativo dei giovani in tendenziale coerenza con lo sviluppo sociale ed economico dell'intera collettività.

Da un lato, vi è la necessità di recuperare una qualche indispensabile condizione di normalità, mediante il ripristino di quanto è stato colpito, danneggiato o addirittura precluso a causa dell'epidemia e in connessione all'imposizione delle conseguenti misure restrittive che sono adottate delle pubbliche autorità per il contrasto e la possibile prevenzione del contagio; dall'altro lato, si pone con urgenza la richiesta di avviare quei processi di trasformazione e di innovazione che, anche e proprio a seguito dell'evento epidemiologico, si impongono come fattori vitali per affrontare le sfide emergenti dell'istruzione professionalizzante a breve, medio e lungo termine, in connessione, ad esempio, alla sostenibilità ambientale o all'irrompere delle tecnologie della digitalizzazione.

Insomma, se anche l'istruzione professionalizzante deve riprendersi dall'in-

<sup>1</sup> Ordinario di Istituzioni di diritto pubblico presso l'Università di Macerata.

debolimento subito ed essere messa nelle condizioni di superare le presenti difficoltà per agire in modo sempre più efficace nell'immediato futuro, un'importante occasione potrebbe essere fornita dal "Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza" (PNRR). Si tratta, più esattamente, di quel Piano che l'Unione europea ha richiesto ai singoli Stati membri, e che Italia ha appena presentato ufficialmente<sup>2</sup> per poter accedere ad un consistente ammontare di risorse finanziarie che saranno messe a disposizione<sup>3</sup> degli Stati membri sulla base del "Dispositivo per la ripresa e la resilienza" (*Recovery and Resilience Facility* - RRF), uno degli strumenti innovativi che l'Unione ha predisposto nell'ambito di una strategia complessiva di "ripresa post-pandemica" e tramite il programma "*Next Generation EU*" (NGEU).

Le misure previste dal nostro PNRR si articolano intorno a tre "assi strategici" che sono stati condivisi a livello europeo: digitalizzazione e innovazione; transizione ecologica; inclusione sociale. Inoltre, applicando le linee guida che erano state elaborate dalla Commissione europea, nel PNRR i progetti di investimento e di riforma sono stati raggruppati in 16 "Componenti", a loro volta riunite nelle 6 seguenti Missioni: 1. Digitalizzazione, innovazione, competitività, cultura e turismo; 2. Rivoluzione verde e transizione ecologica; 3. Infrastrutture per una mobilità sostenibile; 4. Istruzione e ricerca; 5. Coesione e inclusione; 6. Salute. A loro volta, le predette Componenti si articolano in 43 ambiti di intervento (distinti in

<sup>2</sup> Più precisamente, il 25 aprile il Governo ha trasmesso alle Camere il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), che poi, in una versione definitiva e leggermente modificata, il 30 aprile 2021 è stata ufficialmente trasmessa alla Commissione europea e il 4 maggio 2021 anche al Parlamento italiano. Il testo cui qui si fa riferimento, dunque, è quello attualmente reperibile sul sito del Governo italiano e sul sito della Commissione europea (e che consta di 269 pagine). Va ricordato che al testo del PNRR si aggiunge un allegato tecnico sull'implementazione, monitoraggio, controllo e audit, relativo ai progetti inclusi nel Piano e comprendente schede progetto dettagliate e schemi illustrativi (per un totale di 2487 pagine). Tra l'altro, va aggiunto, queste note tecniche sono state redatte anche in lingua inglese, e non sempre si riscontra piena ed assoluta corrispondenza tra la versione italiana e quella nella lingua anglosassone. Inoltre è evidente che la complessa articolazione del PNRR, e la stessa originalità della sua formulazione che non si presenta in forma prescrittiva ma descrittiva, e che, per di più non segue la vigente classificazione delle voci di contabilità pubblica, comporterà inevitabilmente alcune questioni interpretative che andranno, pertanto, risolte in sede applicativa.

<sup>3</sup> Va ricordato che queste risorse finanziarie non saranno rese disponibili agli Stati in modo per così dire "gratuito", dato che esse saranno acquisite dall'Unione sui mercati finanziari attraverso l'emissione di titoli (e quindi, sostanzialmente, a debito), e saranno restituite dagli Stati secondo un piano di restituzione almeno trentennale (perciò sino al 2056), ed in particolare per una parte – quella definita come "prestiti" – saranno rimborsate dagli Stati all'Unione stessa (e pertanto graveranno sugli equilibri di finanza pubblica negli anni a venire), e per un'altra parte – quella definita come "sovvenzioni" – saranno finanziate mediante l'introduzione di nuove "risorse proprie" dell'Unione, cioè, in sostanza, aumentando l'imposizione fiscale che grava sui cittadini degli Stati membri e il cui gettito è destinato a favore dell'Unione (per questo aspetto l'Italia ha dato esecuzione alla decisione UE-Euratom 2020/2053 con l'art. 21 del d.l. n. 183/2020).

progetti omogenei e coerenti), e per ogni Missione sono indicati le linee di investimento (in totale 133) e le riforme settoriali (49) volte ad introdurre nuovi regimi regolatori e procedurali nei rispettivi ambiti di intervento.

In via generale, poi, vi sono nel PNRR alcuni propositi, per così dire, unificanti, in quanto, proprio utilizzando il programma “*Next Generation EU*”, si intendono affrontare alcuni ritardi storici del nostro Paese in relazione alle persone con disabilità, ai giovani, alle donne e al Sud. A tal proposito, nel PNRR si è precisato che tutte le sei Missioni condividono le cosiddette “priorità trasversali” relative al perseguimento delle pari opportunità tra le generazioni, tra i generi e tra i territori. Anzi proprio l’impatto sul recupero del “potenziale” rappresentato dai giovani, dalle donne e dai territori svantaggiati rappresenteranno fondamentali criteri di valutazione delle misure adottate, tanto più che questi obiettivi corrispondono anche a quanto ci è stato già segnalato nelle “Raccomandazioni specifiche per Paese” (“*Country Specific Recommendations – CSR*”) che il Consiglio dell’Unione europea ha ripetutamente rivolto all’Italia.

In particolare, con il PNRR il nostro Governo ha richiesto all’Unione europea il massimo delle risorse rese disponibili per l’Italia, ossia 191,5 miliardi di euro, di cui 68,9 miliardi in sovvenzioni e 122,6 miliardi in prestiti (anche se va rilevato che una parte delle sovvenzioni sarà definitivamente determinata entro il 30 giugno 2022 in base all’andamento del PIL degli Stati membri registrato nel 2020-2021 secondo le statistiche ufficiali). A queste risorse si aggiungono circa 13 miliardi di euro di un altro programma europeo collegato all’epidemia (il cd. “*REACT-EU*”) e poco più di 30 miliardi di euro che derivano dal “Piano nazionale per gli investimenti complementari” che è stato predisposto per integrare con risorse nazionali gli interventi del PNRR (in base a quanto previsto dal decreto-legge n. 59 del 2021).

Va rilevato che il PNRR presentato dall’Italia individua molteplici obiettivi (cd. *targets*) che ne costituiscono nello stesso tempo delle “condizionalità”, in quanto il relativo perseguimento – peraltro dettagliatamente e cronologicamente predeterminato anche nelle singole tappe (cd. *milestones*) – è condizione indispensabile per poter ottenere via via l’attribuzione delle risorse finanziarie. In particolare, l’Italia si è impegnata, per un verso, ad affrontare gli annosi problemi macroeconomici del Paese (in termini di eccessivo indebitamento pubblico) che l’Unione europea – ed in specie la Commissione – ha più volte evidenziato nei nostri confronti, e, per altro verso, a rispondere alle già ricordate Raccomandazioni specifiche per Paese, e che concernono il mercato del lavoro, la ricerca e l’innovazione, le infrastrutture, la pubblica amministrazione, la digitalizzazione, la riforma della giustizia (circa la riduzione della durata dei processi civili e il contrasto della corruzione) e la crescita economica in connessione al risanamento del sistema bancario. Inoltre, l’Italia si è impegnata ad attuare un corpo-

so pacchetto di riforme destinate, secondo le intenzioni del Governo, a concorrere al conseguimento degli obiettivi generali del PNRR attraverso la riduzione degli oneri burocratici e la rimozione dei vincoli all'aumento della produttività. Si tratta, più dettagliatamente, di quattro tipologie di riforma: a) le cd. riforme "orizzontali o di contesto", che sono quelle di interesse trasversale a tutte le già citate Missioni del Piano; b) le riforme "abilitanti", ovvero gli interventi funzionali a garantire l'attuazione del Piano e in generale a rimuovere gli ostacoli amministrativi, regolatori e procedurali; c) le riforme "settoriali", contenute all'interno delle singole Missioni, e che consistono nelle innovazioni normative relative a specifici ambiti di intervento o attività economiche; d) le riforme che, pur non strettamente ricomprese nel perimetro del Piano, sono considerate comunque "concorrenti" alla realizzazione degli obiettivi generali del PNRR, e in particolare gli interventi per la razionalizzazione e l'equità del sistema fiscale e quelli per l'estensione e il potenziamento del sistema di ammortizzatori sociali.

## **2. L'impostazione del PNRR in relazione all'istruzione professionalizzante: una lettura critica**

Tutto ciò considerato, si potrebbe ipotizzare di ritrovare nel PNRR una significativa considerazione per l'istruzione professionalizzante complessivamente intesa, tenuto conto del fatto che le tutte le sei Missioni del PNRR condividono, tra le "priorità trasversali", anche quella relativa alle pari opportunità tra le generazioni, tra i generi e tra i territori, con particolare riferimento all'impatto sul recupero del potenziale dei giovani, delle donne e dei territori, tutte questioni che, come noto, sono strettamente connesse alle benefiche potenzialità che possono scaturire da un efficiente, correttamente finanziato e ben distribuito assetto dell'istruzione professionalizzante sull'intero territorio nazionale.

Del resto, tra i problemi essenziali del nostro Paese lo stesso PNRR ne rileva correttamente alcuni che possono essere affrontati proprio attraverso l'attivazione di appositi interventi pubblici a favore della "ripresa" e della "resilienza" dell'istruzione professionalizzante. Ad esempio, infatti, si citano le ricorrenti questioni dei NEET, dell'abbandono scolastico, della mancata acquisizione delle competenze di base (le cd. *basic skills*), e del disallineamento tra le competenze acquisite e quelle richieste (il cd. *skill mismatch*)<sup>4</sup>. Ancora, nel PNRR si afferma che, "in linea con le raccomandazioni specifiche della Commissione Europea sull'Italia, (si) vuole assicurare un'integrazione efficace tra le politiche attive

<sup>4</sup> Vedi pag. 172 del PNRR.

del mercato del lavoro e le politiche sociali, anche attraverso forti investimenti nelle politiche di istruzione e formazione (apprendistato duale)<sup>5</sup>.

Eppure, se si analizzano le specifiche linee di intervento e le singole “misure” previste nel PNRR in relazione alle attività di formazione professionalizzante, emerge un primo dato a dir poco sconsolante: la leFP è stata largamente pretermessa e trascurata, anche in relazione ad ambiti in cui essa dovrebbe essere ragionevolmente considerata come legittima destinataria degli interventi straordinari previsti nel PNRR. In particolare, va sottolineata la generale esclusione della leFP – cui risultano complessivamente iscritti nell’a.f. 2018-2019 155.619 allievi – da tutti gli interventi che sono indicati nella Missione 4, quella cioè che ha per oggetto “Istruzione e ricerca”, sia in relazione alla Componente 1 che è dedicata al “Potenziamento dell’offerta dei servizi di istruzione dagli asili nido all’Università”<sup>6</sup>, sia in relazione alla Componente 2 che è intitolata “Dalla ricerca all’impresa”<sup>7</sup>. In relazione a questa Missione 4, gli ambiti di intervento concernenti l’istruzione professionalizzante e che sono presenti nella Componente 1, riguardano soltanto gli ITS – ai cui percorsi terminati nel 2018 risultavano iscritti 4.606 allievi – e l’istruzione tecnica e professionale. Insomma, se si guarda alla Componente 1 che è direttamente rivolta al potenziamento dell’offerta dei servizi di istruzione, il PNRR ha considerato unicamente il versante scolastico e quello degli ITS, mentre tutto il sotto-sistema della leFP non è in alcun modo preso in esame, anche se non se ne comprendono bene le ragioni, dato che la leFP fa parte a pieno titolo, come ben noto, del sistema nazionale di istruzione e formazione. Ad esempio, la leFP è esclusa dal primo ambito di intervento che concerne il “Miglioramento qualitativo e ampliamento quantitativo dei servizi di istruzione” e al cui interno spicca, ad esempio, l’investimento 1.4. relativo all’intervento “straordinario finalizzato alla riduzione dei divari territoriali nei cicli I e II della scuola secondaria di secondo grado”, per non parlare dei successivi ambiti di intervento che sono rispettivamente dedicati al “Miglioramento dei processi di reclutamento e formazione degli insegnanti”, all’“Ampliamento delle competenze e potenziamento delle infrastrutture”, e alla “Riforma e potenziamento dei dottorati”. Invero, come vedremo meglio in seguito, in un solo punto la leFP è espressamente coinvolta, seppure in modo non del tutto chiaro, ovvero nel punto dedicato alla “riforma degli istituti tecnici e professionali” (Riforma 1.1).

<sup>5</sup> Vedi p. 34 del PNRR.

<sup>6</sup> Vedi p. 176 e ss. del PNRR.

<sup>7</sup> Vedi p. 189 e ss. del PNRR

Sempre in relazione a quanto sopra rilevato in relazione alla mancata considerazione della leFP, simili considerazioni possono essere svolte anche circa gli ambiti di intervento che sono indicati nella Componente 2 (“Dalla ricerca all’impresa”), in relazione, ad esempio, all’Investimento 1.4, dedicato al “Potenziamento strutture di ricerca e creazione di “campioni nazionali di R&S” su alcune *Key Enabling Technologies*”, o in relazione alla linea di intervento concernente il “Sostegno ai processi di innovazione e trasferimento tecnologico” (C2.2).

In definitiva, fatti salvi gli interventi sugli ITS e la riforma degli istituti tecnici e professionali e con l’eccezione del brevissimo, e peraltro ambiguo, accenno alla leFP, non vi è altra specifica previsione della Missione 4 che sia destinata a sostenere e rafforzare questo rilevante ambito di attività educative e formative mediante un organico e sistematico intervento, allo stesso tempo di riforma e di sostegno finanziario.

Per di più, gli “autori” del PNRR, limitandosi ai soli e circoscritti aspetti sopra indicati, non hanno tenuto conto del ruolo che il vigente dettato costituzionale (come modificato nel 2001) garantisce alla Istruzione e Formazione Professionale di competenza regionale, e nello stesso tempo hanno contraddetto quell’impostazione che da lungo tempo è accolta nella legislazione statale là dove, all’interno del sistema nazionale di istruzione e formazione, all’istruzione scolastica è stata affiancata l’istruzione e formazione professionale. Conseguentemente, come vedremo meglio nel paragrafo successivo di questo contributo, la leFP è stata presa in considerazione essenzialmente nell’ambito della Missione 5 (distinta nella Componente 1 “Politiche per il lavoro”, Componente 2 “Infrastrutture sociali, famiglie, comunità e terzo settore”, e Componente 3 “Interventi speciali di coesione”), in relazione a taluni interventi collegati per lo più alle politiche del lavoro e al perseguimento di finalità di coesione sociale, e quindi per lo più nell’ottica della formazione continua e permanente, e senza diretta e specifica connessione con la funzione propria dell’istruzione.

In definitiva, quindi, i pochi interventi – finanziari e di riforma – che nel PNRR sono riferibili alle attività proprie dell’istruzione professionalizzante, non soltanto risultano oggettualmente circoscritti e funzionalmente disancorati da una prospettiva di sistema che sarebbe stato opportuno accogliere al fine di rendere gli interventi pubblici davvero incisivi ed efficaci, ma, per di più, risentono di un’impostazione di base che può dirsi, nello stesso tempo, stato-centrica e scuola-centrica. Infatti, quando nel PNRR si è affrontata la tematica dell’istruzione, anche se talora si è utilizzata espressamente la dizione “Istruzione e formazione”<sup>8</sup>, l’attenzione si è sostanzialmente – per non dire unicamente – foca-

<sup>8</sup> Vedi, ad esempio, a p. 177 del PNRR quando si parla di “Miglioramento qualitativo e ampliamento quantitativo dei servizi di istruzione e formazione” (Missione 4, Componente 1.1).

lizzata sull'istruzione scolastica di competenza statale, rivolgendosi al mondo dell'istruzione professionalizzante soltanto in relazione alle componenti rappresentate dall'istruzione tecnica superiore e dall'istruzione tecnica e professionale, e non coinvolgendo l'istruzione e formazione professionale di competenza regionale, e dunque ignorando espressamente la vigente strutturazione del sistema nazionale di istruzione e formazione. Più esattamente, per quanto concerne gli ipotizzati interventi di riforma in materia di istruzione, all'interno della Missione 4 si prevede entro il 2022 l'approvazione delle seguenti leggi statali per riformare i seguenti temi, tutti considerati dal versante unicamente "scolastico": istituti tecnici e professionali; Istituti tecnici superiori; sistema di orientamento; alloggi per gli studenti universitari; lauree abilitanti; sistema di reclutamento degli insegnanti delle scuole; scuola di alta formazione del sistema scolastico. Si tratta di un approccio su cui qualche fondato dubbio di legittimità costituzionale, a ben riflettere, non può non essere sollevato. Per di più circa la riforma degli ITS si prevede che essa debba essere promossa dai Ministeri dell'istruzione e dell'Università, escludendo non solo gli altri Ministeri competenti (a partire dal Ministero del Lavoro e della Politiche Sociali), ma anche le stesse Regioni cui non andrebbe negata specifica competenza in materia. Circa le riforme legislative previste nella Missione 5, poi, è prevista una "riforma delle politiche attive del lavoro e della formazione professionale" che è rimessa sempre alla legge dello Stato, ma che non soltanto dovrebbe coinvolgere anche la competenza delle Regioni, ma potrebbe finire per interessare anche le istituzioni formative della leFP. In via generale, dunque, proprio dal punto di vista delle riforme si è negata, in concreto, quella logica "nazionale" che pure avrebbe dovuto contraddistinguere il PNRR – che, non a caso, si intitola "Piano Nazionale" – e si è adottata, invece, una visione parziale e incompleta, nella misura in cui non si sono né individuate, né affrontate quella molteplicità di tematiche sulle quali da tempo si considera indispensabile intervenire per assicurare all'istruzione professionalizzante le necessarie condizioni di efficacia, efficienza, coerenza e stabilità nell'ambito del nostro sistema nazionale di istruzione e formazione. Tra l'altro, si è sostanzialmente contraddetto tutto quello sforzo di articolazione interna, di raccordi e di collaborazione che, in diritto e in fatto, ormai connota il nostro sistema nazionale di istruzione e formazione. In definitiva, sullo sfondo è prevalsa l'idea, quasi aprioristica ma senz'altro immotivata, secondo cui le possibilità di "ripresa e resilienza" individuate come finanziabili ricorrendo alle imponenti risorse straordinarie che si renderanno disponibili nei prossimi anni (e che, si badi bene, andranno spese entro il 2026) e connesse alla prospettazione di necessari interventi di riforma ordinamentale o settoriale, non siano da riconoscersi in modo equanime tra tutti i soggetti che concorrono, in Italia, a dar vita e sostanza al sistema nazionale di istruzione e formazione. Così facendo, si è

dato luogo non solo ad un'ingiustificata disparità di trattamento nei confronti dei soggetti beneficiari degli interventi pubblici, ma anche ad un'implicita lesione del diritto all'istruzione e alla formazione che, ben al contrario, la Costituzione riconosce in modo eguale a tutti, a prescindere che frequentino corsi offerti dalle scuole o dai centri di formazione accreditati. Del resto, una siffatta impostazione potrebbe giustificarsi soltanto ritenendo che l'istruzione professionalizzante - e la leFP in particolare - non abbisogni di un complessivo, sistematico ed organico piano di interventi a fini di "ripresa e resilienza", supposizione che è priva di evidenza obiettiva, così come di fondamento logico-razionale. Forse, tutto ciò è stato determinato anche dalle concrete - e per taluni aspetti poco commendevoli - modalità con cui si è svolto il procedimento di formazione del Piano, durante il quale, anche tenuto conto del mutamento delle compagini governative (e dei relativi apparati di staff), si è dato luogo ad un convulso e nello stesso frammentato succedersi di consultazioni e interrelazioni tra le istituzioni pubbliche a vario titolo coinvolte nella redazione del Piano stesso (nelle diverse versioni via via formulate), e i tanti soggetti sociali potenzialmente interessati alle prospettive di finanziamenti/riforme. Non sono certo mancate interessanti proposte e apposite sollecitazioni dalle rappresentanze degli Enti della formazione professionale, ma l'esito finale di queste interlocuzioni non è stato corrispondente alle migliori attese. Questo risultato, a ben vedere, è stato anche determinato dall'oggettiva difficoltà di interagire fruttuosamente all'interno di un contesto istituzionale che, in materia di istruzione professionalizzante, è assai frazionato in senso sia verticale (tra lo Stato e le Regioni) che orizzontale (tra le diverse impostazioni presenti nelle amministrazioni ministeriali *pro quota* competenti, e tra le diverse sensibilità presenti a livello regionale). In altri termini, pure in questa vicenda - che, va sottolineato, potrebbe determinare esiti decisivi per il futuro - ha senz'altro pesato in senso avverso l'assenza di una sede apposita, che possa consentire se non l'auspicata *governance* complessiva per il coordinamento di sistema, almeno il confronto e la condivisione delle posizioni tra gli "attori" istituzionali e sociali, tanto più in momenti cruciali per il Paese tutto.

### **3. Le singole "misure" collegate o ricollegabili all'istruzione professionalizzante**

Appare adesso utile ripercorrere più in dettaglio le specifiche "misure" di intervento e di finanziamento che nel PNRR sono direttamente collegate o comunque indirettamente riferibili all'istruzione professionalizzante.

Iniziando dagli interventi che sono previsti nella Missione 4, come già ricor-

dato in precedenza vi sono due interventi che concernono gli ITS: una specifica “Riforma del sistema ITS” (Riforma 1.2) e un apposito intervento finanziario intitolato “Sviluppo del sistema di formazione professionale terziaria (ITS)” (Investimento 1.5) per un ammontare complessivo di 1500 milioni di euro<sup>9</sup>.

Circa la riforma, si precisa che avrà l’obiettivo di rafforzare “il sistema degli ITS attraverso il potenziamento del modello organizzativo e didattico (integrazione offerta formativa, introduzione di premialità e ampliamento dei percorsi per lo sviluppo di competenze tecnologiche abilitanti – Impresa 4.0)”, così come quello del “consolidamento degli ITS nel sistema ordinamentale dell’Istruzione terziaria professionalizzante, rafforzandone la presenza attiva nel tessuto imprenditoriale dei singoli territori”. Circa la relativa “implementazione”, questo aspetto della riforma dovrà essere di esclusiva spettanza del Ministero dell’istruzione e del Ministero dell’Università, senza ricordare espressamente l’evidente presenza della competenza regionale che pure è costituzionalmente garantita. La riforma dovrà prevedere inoltre “un’integrazione dei percorsi ITS con il sistema universitario delle lauree professionalizzanti”<sup>10</sup>, integrazione che appare non solo piuttosto ardua nei fatti, ma soprattutto incompatibile con la già ricordata presenza della competenza delle Regioni. Si aggiunge poi che “il coordinamento fra le scuole professionali, gli ITS e le imprese sarà assicurato replicando il “modello Emilia Romagna” dove collaborano scuole, università e imprese”. Si tratta di precisazioni molto dettagliate che non solo escludono a priori i centri di formazione professionale, ma indicano una determinata indicazione preferenziale, di cui occorrerà verificare l’effettiva vincolatività allorché si dovrà andare al confronto ed all’approvazione della riforma degli ITS in sede parlamentare.

Circa l’investimento finanziario sempre relativo agli ITS, si precisa che la “misura mira al potenziamento dell’offerta degli enti di formazione professionale terziaria attraverso la creazione di network con aziende, università e centri di ricerca tecnologica/scientifica, autorità locali e sistemi educativi/formativi”, aggiungendo che gli obiettivi del progetto sono quattro: l’incremento del numero di ITS, il potenziamento dei laboratori con tecnologie 4.0, la formazione dei docenti perché siano in grado di adattare i programmi formativi ai fabbisogni delle aziende locali, e lo sviluppo di una piattaforma digitale nazionale per le offerte di lavoro rivolte agli studenti in possesso di qualifiche professionali. Nel complesso, si intende “conseguire un aumento degli attuali iscritti a percorsi ITS

<sup>9</sup> Vedi p. 176 e p. 181 del PNRR.

<sup>10</sup> Vedi p. 181 del PNRR.

(18.750 frequentanti e 5.250 diplomati all'anno) almeno del 100 per cento", un obiettivo che certo non può essere comparabile ai numeri molti più elevati dell'istruzione tecnica terziaria che sono presenti in altri Paesi a noi comparabili come, ad esempio, la Germania. Tra l'altro si aggiunge che l'investimento dovrà avvenire "in collaborazione con gli enti di formazione professionale", definizione alquanto generica e che necessiterà di ulteriore specificazione.

Inoltre, come si è accennato in precedenza, un apposito punto del PNRR è espressamente dedicato alla "riforma degli istituti tecnici e professionali" (Riforma 1.1), riforma che sarà implementata dal Ministero dell'Istruzione al fine di "allineare i curricula degli istituti tecnici e professionali alla domanda di competenze che proviene dal tessuto produttivo del Paese", e di orientare "il modello di istruzione tecnica e professionale verso l'innovazione introdotta da Industria 4.0, incardinandolo altresì nel rinnovato contesto dell'innovazione digitale". Alla fine della descrizione della riforma, va adesso sottolineato, si afferma che la "riforma coinvolge 4.324 Istituti Tecnici e professionali, *il sistema di istruzione formazione professionale* e sarà implementata attraverso l'adozione di apposite norme" (corsivo nostro). Non si comprende bene, dunque, in quale modo e con quali esiti si svolgerà questo "coinvolgimento" del sistema di istruzione e formazione professionale, tenuto conto della competenza legislativa che spetta in via esclusiva alle Regioni (fatti salvi i "principi generali sull'istruzione" e i LEP). Si auspica quindi che il coinvolgimento avvenga con modalità trasparenti e nel rispetto sia delle competenze costituzionalmente spettanti alle Regioni, sia dell'autonomia già riconosciuta alle istituzioni formative accreditate, in base al principio di sussidiarietà ai sensi dell'art. 118, ultimo comma, Cost.

Passando adesso agli interventi che, sempre riferibili alla formazione professionalizzante, sono inseriti nella Missione 5, per favorire l'occupazione giovanile è prevista una misura di investimento finanziario relativa al "Sistema duale" (Missione 5, Componente 1, I. 1.4)<sup>11</sup> per un finanziamento complessivo di 600 milioni di euro sino al 2025 (provenienti da "sovvenzioni" dell'Unione, e distribuiti in 220 milioni per il 2021, 120 milioni per 2022, 220 milioni per il 2023, e 20 milioni sia per il 2024 che per il 2025), con la partecipazione di almeno 135.000 persone in più nel quinquennio 2021-2025 (così potendosi ipotizzare un accesso aggiuntivo di 27.000 frequentanti al primo anno dei nuovi percorsi in sistema duale). Il progetto ha "l'obiettivo di rafforzare il sistema duale, al fine di rendere i sistemi di istruzione e formazione più in linea con i fabbisogni del mercato del lavoro, nonché di promuovere l'occupabilità dei giovani e

<sup>11</sup> Vedi p. 200 del PNRR.

l'acquisizione di nuove competenze (approccio "*learning on-the-job*"), soprattutto nelle aree più marginali e periferiche"<sup>12</sup>. Si aggiunge poi che questo intervento è "promosso nel più ampio contesto del Piano Nazionale Nuove Competenze", e dunque "mira a favorire l'introduzione e lo sviluppo di corsi di formazione che rispondano alle esigenze delle imprese e del tessuto produttivo locale, riducendo così il *mismatch* tra le competenze richieste dal mercato del lavoro e i programmi formativi del sistema di istruzione e formazione". Si specifica, poi, che le "risorse saranno erogate dalle Regioni, principalmente sulla base del numero degli studenti iscritti nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale, rilevato dall'Inapp sulla scorta del monitoraggio effettuato dalle Regioni e Province Autonome, in linea di continuità con quanto viene annualmente ripartito in base a norme di legge per *le formazioni professionali*" (il corsivo è nostro, anche per sottolineare la probabile presenza di un *lapsus calami*). Si tratta di indicazioni che dovranno essere oggetto di specifici chiarimenti, ad esempio, circa il riferimento "principale" al criterio del numero degli studenti iscritti e circa il rinvio alle vigenti "norme di legge" o anche alla loro applicazione in via di prassi ministeriale. Va poi aggiunto che nella scheda allegata al PNRR si è poi precisato – peraltro in formula di auspicio – un ulteriore aspetto, che pure non può essere considerato secondario dal punto di vista ordinamentale: "Nelle regioni dove il sistema di istruzione e formazione professionale non è particolarmente avanzato, un maggiore coinvolgimento delle scuole nazionali professionali potrebbe contribuire a ridurre le disparità".

Come si è appena visto, l'investimento relativo al sistema duale è collegato esplicitamente ad un'altra misura che è indirettamente riferibile alla IeFP, ossia la riforma intitolata "Politiche attive del lavoro e formazione" (Missione 5, Componente 1, R.1.1), per la quale è anche appostato un apposito finanziamento complessivo di 4.400 milioni sino al 2025, la cui "finalità è quella di introdurre un'ampia riforma delle politiche attive e della formazione professionale, supportando i percorsi di riqualificazione professionale e di reinserimento di lavoratori in transizione e disoccupati, nonché definendo, in stretto coordinamento con le Regioni, livelli essenziali di attività formative per le categorie più vulnerabili"<sup>13</sup>. Insomma, si tratta di un investimento che si colloca in un piano di riforma che si strutturerà "in due linee di intervento: 1. adozione del Programma Nazionale per la Garanzia Occupabilità dei Lavoratori (GOL), quale programma nazionale di presa in carico, erogazione di servizi specifici e progettazione professionale per-

<sup>12</sup> Vedi p. 205 del PNRR.

<sup>13</sup> Vedi p. 202 e ss. del PNRR.

sonalizzata; 2. adozione del Piano Nazionale Nuove Competenze, con l'obiettivo di riorganizzare la formazione dei lavoratori in transizione e disoccupati, mediante il rafforzamento del sistema della formazione professionale”.

Circa il nuovo programma GOL, si precisa che si dovrà “imparare dall'esperienza di questi anni, cercando di superare – con un approccio basato sulla definizione di livelli essenziali delle prestazioni – l'eccessiva eterogeneità dei servizi erogati a livello territoriale”. Inoltre, si aggiunge che si dovrà intervenire sulla “prossimità degli interventi” e sulla “integrazione in rete dei servizi territoriali”, così come dovrà dedicarsi specifica attenzione “all'inserimento lavorativo delle persone con disabilità”. In relazione alle modalità di adozione, si prevede che il Programma sia adottato con decreto interministeriale, previa intesa in sede di Conferenza Stato-Regioni.

Circa, poi, il Piano Nazionale Nuove Competenze, si prevede che sarà promosso dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali in collaborazione con l'ANPAL e d'intesa con le Regioni, e dovrà avere “l'obiettivo di riorganizzare la formazione dei lavoratori in transizione e disoccupati, mediante il rafforzamento del sistema della formazione professionale e la definizione di livelli essenziali di qualità per le attività di upskilling e reskilling in favore dei beneficiari di strumenti di sostegno (NASPI e DIS-COLL), dei beneficiari del reddito di cittadinanza e dei lavoratori che godono di strumenti straordinari o in deroga di integrazione salariale (CIGS, cassa per cessazione attività, trattamenti in deroga nelle aree di crisi complessa)”. Si aggiunge che il Piano “integrerà anche altre iniziative, riguardanti le misure in favore dei giovani – quale il rafforzamento del sistema duale (cfr. investimento 1.5) – e dei NEET, oltre che le azioni per le competenze degli adulti, a partire dalle persone con competenze molto basse”. Circa i lavoratori occupati, in particolare, sarà rafforzato il Fondo nuove competenze, già “istituito sperimentalmente nel 2020 per consentire alle aziende di rimodulare l'orario di lavoro, al fine di favorire attività di formazione sulla base di specifici accordi collettivi con le organizzazioni sindacali”. Così, “individuato il fabbisogno formativo per la specifica azienda, il settore o il territorio, si assicura l'aggiornamento professionale richiesto mettendo in capo alle risorse del Fondo il costo delle ore trascorse in formazione”, mentre resteranno a carico delle imprese i costi della formazione (docenti e aule), per i quali sarà possibile il ricorso ai Fondi interprofessionali. Il Fondo stesso potrà essere attivato anche per le aziende che utilizzano la Cassa integrazione e, quando i trattamenti sono volti a far fronte a ristrutturazioni o crisi strutturali, per “le attività di formazione promosse”, in quanto ritenute cruciali per accompagnare processi di ricollocazione.

Nelle schede allegate al PNRR, si precisa poi che “l'adozione di entrambi gli interventi è prevista entro il 2021, mentre l'implementazione della riforma si svi-

lupperà nell'arco di 5 anni, dal 2021 al 2025". Si aggiunge, inoltre, che la "adozione del Programma nazionale GOL inizierà con la revisione dell'assegno di ricollocazione, rifinanziato dalla legge di bilancio 2021, che ne ha esteso anche l'ambito soggettivo di applicazione" e si segnala che "la proposta di legge AC 1818 – attualmente all'esame della XI Commissione Lavoro della Camera – prevede, tra l'altro, la possibilità per gli enti di formazione accreditati di stipulare un Patto di Formazione, tramite il quale garantire al beneficiario un percorso di riqualificazione professionale finalizzato al reinserimento lavorativo anche in un settore diverso da quello in cui è stata maturata la pregressa esperienza lavorativa", così come che "il disegno di legge delega AS 1338 attualmente all'esame della 11a Commissione del Senato – prevede, tra l'altro, tra i principi e i criteri direttivi specifici ai quali il Governo dovrà attenersi, la razionalizzazione del sistema informativo unitario delle politiche del lavoro, il sistema informativo della formazione professionale e le comunicazioni telematiche in materia di lavoro (art. 1, c. 2, lett. c)".

#### 4. Osservazioni conclusive

La scarsa attenzione riservata dal PNRR italiano all'istruzione professionalizzante – dato che, in sostanza, ci si è concentrati nel favorire la crescita degli ITS, nel prevedere un'ulteriore riforma degli istituti tecnici e professionali, nel concedere un finanziamento aggiuntivo per il sistema duale e nell'introdurre nuove forme di formazione continua – dimostra che alcune premesse di ordine generale, pure bene esplicitate, a favore del ruolo dell'istruzione professionalizzante, non hanno poi trovato effettiva concretizzazione, anche contraddicendo le indicazioni dell'Unione europea sul ruolo strategico da riconoscere all'istruzione e formazione professionale proprio nella risposta all'emergenza pandemica<sup>14</sup>.

Ciò significa che il Governo, lo Stato e le istituzioni tutte, ivi comprese le Regioni, non intendono più fare affidamento su questo settore del nostro sistema nazionale di istruzione e formazione? È questa la ragione di fondo che ha condotto a circoscrivere così drasticamente gli interventi relativi all'istruzione professionalizzante, a differenza di quanto disposto per le scuole e, soprattutto, per tanti altri ambiti di attività individuali e collettive che forse hanno minore interesse e rilievo sociale per la ripresa e la resilienza dell'intero Paese?

<sup>14</sup> Si vedano il progetto dello "spazio europeo dell'istruzione", obiettivo da conseguire entro il 2025, proprio nell'ambito del *Next Generation EU*, e l'iniziativa della Commissione europea per il "piano d'azione per l'istruzione digitale 2021-2027": in entrambe le iniziative l'accento è posto sull'endiade "istruzione e formazione".

Eppure, autorevoli studi scientifici<sup>15</sup> dimostrano sempre più quanto sia preziosa l'istruzione professionalizzante per i nostri giovani, per le loro famiglie, per il mondo del lavoro e delle professioni, per la società tutta. Non crediamo, tuttavia, che la distanza tra le parole e i fatti, con l'approvazione del PNRR, sia giunta ad un punto di non ritorno. Spetterà alle forze sociali che animano l'istruzione professionalizzante e la innervano con la loro caparbia volontà e passione, operare affinché sia possibile un ravvedimento operoso, anche attivandosi per tutelare in ogni sede i diritti di cittadinanza degli allievi e quei principi di eguaglianza e di giustizia sociale su cui deve continuarsi a fondare la nostra convivenza. Del resto la "crisi", come ci suggerisce l'etimologia del termine, è sempre occasione di riflessione e di discernimento e, se ben utilizzata, può divenire il presupposto verso il miglioramento, proprio e altrui. Sempre in autonomia, nel rispetto della propria identità e in nome del principio di sussidiarietà.

<sup>15</sup> Si veda, di recente, il Report tecnico "*XVIII Rapporto di monitoraggio del sistema di Istruzione e Formazione Professionale e dei percorsi in Duale nella IeFP – a.f. 2018-2019*", a cura di E. Crispolti, maggio 2021, INAPP.

# IeFP: una risposta all'Europa

GIACOMO ZAGARDO<sup>1</sup>

La Commissione europea ha presentato nel 2020 un pacchetto di proposte scegliendo uno strumento, *Next Generation EU*, per il quale si prevedono risorse complessive ingenti su alcune priorità e, in particolare:

1. promuovere la **coesione** economica, sociale e territoriale;
2. attenuare l'impatto sociale ed economico della crisi, favorendo l'**inclusione**;
3. sostenere la **transizione digitale**, incentivando la creazione dei posti di lavoro.

In Italia, l'Istruzione e Formazione Professionale si attesta proprio a sostegno di ciascuna delle tre priorità menzionate. Infatti, i buoni risultati della IeFP contribuiscono a ridurre l'abbandono scolastico, le basse percentuali di raggiungimento dei titoli di studio, la disoccupazione giovanile e i NEET, e migliorano, inoltre, l'apprendimento delle competenze utili, specialmente tra le giovani allieve.

## Promuovere la coesione economica, sociale e territoriale

L'**abbandono scolastico** incide significativamente sui livelli di istruzione superiore del nostro Paese rendendo difficile l'accesso alle professioni del futuro ai giovani più svantaggiati. La Strategia Europa 2020 suggeriva che gli abbandoni non superassero la soglia del 10%, ma alla fine del 2019 nel nostro Paese questo obiettivo non era stato raggiunto. Anche la **disoccupazione giovanile** cresce in Italia, nell'agosto 2020 rispetto all'anno precedente, andando oltre il 32% dei 15-29enni contro il 18% della media europea. Gli ultimi dati Eurostat prima della pandemia, ci consegnano un'Italia con il 22% dei giovani tra 15 e 29 anni con titolo di studio "al più secondario inferiore" che non lavora e non studia. Il numero di questi "**NEET**" dava già allora al nostro Paese un poco invidiabile primato all'interno dell'Unione, attribuendoci un valore percentuale di circa 7 punti superiore alla media europea. Si tratta di una marginalità riscontrabile soprattutto tra le donne (24% rispetto al 20% dei maschi), tra gli stra-

<sup>1</sup> ANPAL - Agenzia Nazionale per le Politiche Attive del Lavoro.

nieri (32% rispetto al 20% degli italiani residenti) e tra i giovani meridionali (32% contro il 14% del Nord e il 16% del Centro Italia).

Proprio contro abbandoni, disoccupazione e Neet, la leFP promuove la coesione: motiva giovani con esperienze scolastiche fragili e interrotte, integra ragazzi figli di immigrati di prima e di seconda generazione e accoglie allievi diversamente abili, rimuovendo le barriere che impediscono loro l'accessibilità a una normale cittadinanza.

In primo luogo, il sistema di Istruzione e Formazione Professionale include almeno la metà degli iscritti che presentano una **carriera scolastica interrotta**. La sussidiarietà integrativa, più vicina ai percorsi tradizionali conta al primo anno, secondo gli ultimi dati disponibili, il 49,7% di ultra14enni non in regola con gli studi mentre in quella complementare poco meno di 2 allievi su 3. Nelle Istituzioni formative accreditate (IF) gli allievi non in regola con gli studi sono il 54,8%.

Nel complesso del sistema scolastico italiano, il tasso di scolarità degli **studenti con cittadinanza non italiana** diminuisce di un terzo in età adolescenziale, ma nella leFP si cerca con successo di superare questo *gap*. Secondo il MIUR, la leFP ha la più alta percentuale di alunni con cittadinanza non italiana di tutto il II ciclo del sistema educativo di Istruzione e di Formazione<sup>2</sup>. Mentre gli studenti di origine migratoria nella secondaria di II grado sono il 7,3% del totale degli iscritti, i ragazzi con cittadinanza non italiana presenti negli Istituti professionali rappresentano già il 12,5% del totale. Ma è tra i percorsi triennali di leFP che si evidenzia la percentuale di allievi di origine migratoria più alta (14,7% nei CFP accreditati). Un quarto di tutti gli studenti con cittadinanza non italiana che prendono al più la sufficienza alla licenza media si iscrive ai percorsi regionali di Istruzione e Formazione Professionale<sup>3</sup>. Tuttavia, gli esiti in uscita dei percorsi registrano per i ragazzi di origine straniera un tasso di occupazione a 3 anni dalla qualifica anche migliore rispetto agli italiani.

La leFP dimostra un'ampia inclusività dei ragazzi diversamente abili. In tutto il II ciclo, i valori più alti di alunni con **disabilità** sono quelli della leFP delle Istituzioni formative accreditate, e crescono di anno in anno, con una maggiore componente di alunni con disabilità intellettiva. Nella leFP, la media degli alunni con disabilità certificata sul totale degli alunni è quasi tre volte superiore

<sup>2</sup> MIUR, "Gli alunni con cittadinanza non italiana - a.s. 2017/2018", Gestione patrimonio informativo e Statistica, luglio 2019, Tav. 27, p. 45.

<sup>3</sup> Ibidem, MIUR, Tav. 29, p.47.

rispetto alla secondaria di II grado. Secondo gli ultimi dati INAPP, le persone con disabilità certificata sono state il 6,3% del totale degli allievi ma, il maggior onere è stato assunto dai CFP con il 7,6%, contro il 5,2% della sussidiarietà. Riguardo alla **presenza femminile**, prevalente solo in alcune tipologie, i dati dell'OCSE-INVALSI confermano per le allieve una crescita negli anni dell'efficacia formativa dei risultati di apprendimento acquisita nei CFP.

## Attenuare l'impatto sociale favorendo l'inclusione

La strategia europea utilizzata per garantire le competenze necessarie sul mercato del lavoro punta proprio sull' "istruzione e sulla formazione professionalizzante", anche se non sempre da questa vengono date le giuste risposte alle esigenze del mondo del lavoro. La leFP si pone in linea con gli altri livelli di Istruzione per *gap* di competenze richieste a fronte della crescente complessità dei processi industriali, ma le imprese le imputano ancora l'11,8% di posti di lavoro di difficile reperibilità a causa di carente preparazione dei qualificati. Il *mis-match* rilevato sembra dovuto soprattutto alla carenza di capacità comunicative in lingua italiana per il 62,1% (era il 66,1% nel 2017) e a scarse competenze digitali per il 48,7% (48,9% due anni prima)<sup>4</sup>. Il deficit formativo non è motivato solo dallo scarso possesso di un livello di preparazione adeguato, ma anche dalla non coerenza (per fortuna meno presente nei CFP rispetto ad altri erogatori di *education*) tra competenze acquisite nella formazione e lavoro svolto. Per altro verso, alla leFP sembra essere riconosciuto il livello di diffusione di una reale didattica laboratoriale, il raccordo tra le competenze di base e le competenze professionalizzanti, oltre alla pervasiva attivazione di stage o percorsi in alternanza scuola/lavoro. Secondo **Excelsior-Unioncamere**, poco meno di 1 posto di lavoro su 3 richiesto dalle imprese dell'industria e dei servizi<sup>5</sup> prevede una qualifica triennale o un diploma quadriennale. La domanda esplicita rilevata riguarda il 29,9% delle entrate, ma quella potenziale tocca il 42,6% del totale delle assunzioni: «(...) a testimonianza dell'elevato interesse delle imprese per i corsi professionalizzanti mirati a formare figure professionali con conoscenze e competenze corrispondenti ai fabbisogni aziendali»<sup>6</sup>. Per 130mila assunzioni le imprese

<sup>4</sup> EXCELSIOR-UNIONCAMERE, *La domanda di professioni e di formazione delle imprese italiane nel 2019*, maggio 2020.

<sup>5</sup> Sono esclusi i settori dell'agricoltura, della pubblica amministrazione e alcune forme di lavoro autonomo.

<sup>6</sup> EXCELSIOR-UNIONCAMERE, *Gli sbocchi lavorativi per le qualifiche e i diplomi professionali nelle imprese*, 4. 2020.

hanno dichiarato una preferenza esclusiva per la qualifica o il diploma professionale, dimostrando la raggiunta equivalenza tra filiere educative a fronte del sistema produttivo.

Gli ultimi dati **OCSE PISA 2018**<sup>7</sup>, presentati nel novembre del 2019, registrano elementi significativi anche per comprendere il posizionamento nei risultati di apprendimento degli allievi delle Istituzioni formative accreditate (CFP) rispetto alle Istituzioni scolastiche. Pur in presenza di un numero ancora troppo elevato di *low performers* tra i ragazzi degli Istituti professionali e, in modo più contenuto, tra quelli dei CFP, si rileva il miglior rendimento complessivo dei Centri delle Istituzioni formative accreditate rispetto all'Istruzione professionale: nelle prove di lettura (*literacy* in lettura) il punteggio dei maschi nei CFP è superiore a quello degli Istituti professionali di 15 unità, mentre per la componente femminile il divario è di 71 punti Pisa; per la *literacy* matematica permane una distanza a favore dei CFP di 21 punti di differenza tra i maschi e di 14 tra le femmine; sulla *literacy* scientifica i migliori risultati dei CFP rispetto agli Istituti professionali vengono rilevati dall'OCSE-INVALSI con una forbice di 21 punti Pisa per i maschi e di 4 per le femmine.

È un dato di fatto che la IeFP attenui l'impatto sociale ed economico della crisi dell'occupazione tra i giovani favorendo, più di altri canali professionalizzanti, l'entrata nel mondo del lavoro dei qualificati e dei diplomati. Su questo tema, è stata presentata nel novembre del 2019 un'**Indagine INAPP sugli esiti formativi** con il coinvolgimento di più di 9.000 qualificati della IeFP dell'a.f. 2013/2014. Un primo elemento di interesse è che la maggior parte di essi (88,6%) ha potuto concludere il percorso previsto in tempi regolari. A tre anni di distanza dalla qualifica, sono il 71% coloro che hanno avuto un lavoro o hanno ripreso a studiare: la quota di occupati supera il 62% mentre l'8,8% ha ritenuto di essere preparato ad affrontare un ulteriore percorso nel nostro sistema educativo. I contratti hanno avuto una discreta tutela. Appaiono ridotte le differenze di tipologia di contratto degli occupati riguardo al genere. Non vi sono sostanziali differenze nel tasso di occupazione a 3 anni dalla qualifica tra i nativi (62,2%) e i ragazzi di origine straniera (62,5%) che, anzi, evidenziano un lieve scarto a favore<sup>8</sup>. I qualificati presso le Agenzie accreditate, rispetto a quelli delle Istituzioni scolastiche, godono di *performance* migliori (+10 punti percentuali sul tasso di occupazione), con uno scarto già evidenziato dalle precedenti

<sup>7</sup> OCSE PISA 2018, *I risultati degli studenti italiani in lettura, matematica e scienze*, Rapporto Invalsi 2019.

<sup>8</sup> INAPP, *Risultati dell'Indagine sugli esiti formativi-occupazionali dei percorsi IeFP e IFTS*. Executive summary, novembre 2019, p.7.

indagini dell'ISFOL. Parallelamente, per i 2.000 diplomati censiti dall'INAPP nell'anno formativo 2014/15 si evidenziano risultati ancora migliori, in quanto il 76,1% di essi ha iniziato subito a lavorare o a formarsi ulteriormente. La quota di occupati provenienti dalle Agenzie formative supera il 70%, a fronte del 65% dei diplomati in sussidiarietà. Un'altra indagine, svolta questa volta dall'IREF<sup>9</sup>, rileva che tra i mestieri del bacino della IeFP, la probabilità di mantenere il lavoro nell'arco di dodici mesi aumenta in modo significativo per chi ha preso una qualifica professionale, rispetto a chi si è fermato alla licenza media: si passa dal 30,1% al 47,9%, con performance anche migliori dei diplomi di scuola secondaria superiore (45,8%).

## Sostenere la transizione digitale in tempo di Covid

Nella non facile situazione determinata dalla pandemia, la IeFP si è trovata a dover rispondere a uno stato emergenziale, rivelandosi resiliente e sostanzialmente in grado di continuare il suo compito<sup>10</sup>. Il Censis evidenzia come: «(...) la maggioranza di questi Centri sia riuscita a elaborare rapidamente una proposta alternativa in modalità *Fad*: il 71,4% entro al massimo due settimane e solo nel 6,3% tutte le attività formative si sono interrotte durante il lockdown». Ciò è avvenuto, nonostante si sia ottenuta la salvaguardia dell'anno formativo con molto ritardo rispetto alla scuola e che la regolamentazione dei canali tecnologici di formazione da parte delle Regioni sia stata eterogenea sul territorio nazionale. Gli Enti di formazione hanno anche tentato di superare la difficoltà di trasmettere, oltre ai saperi teorici, alcuni contenuti e abilità pratiche (vero centro del problema) sostituendo in qualche misura con il *project work* l'interdetta pratica dei laboratori. Poco, invece, si è potuto fare con quei percorsi duali per apprendisti che hanno interrotto la frequenza nelle imprese dei settori bloccati dall'emergenza (ristorazione, turismo, benessere ecc.). Nei fatti, la *digital strategy*, applicata su larga scala, ha aperto nuove vie alla progettazione dei percorsi, anche con l'uso alternato di parti sincrone e asincrone, dove queste ultime sono state consentite. I momenti di apprendimento sono stati calibrati nelle unità didattiche tenendo conto dei tempi di fruizione e del carico di lavoro sostenibile dagli allievi. La selezione dei nuovi docenti e una più strutturata formazione dei

<sup>9</sup> CALTABIANO C., *In cerca di un mestiere. Rilevanza e precarietà delle professioni Iefp nella fucina del mercato del lavoro*, IREF-Enaip, 2019.

<sup>10</sup> 54° Rapporto Censis.

facilitatori digitali appare, ora, la principale frontiera da considerare se si vuole rendere adeguata e stabile l'azione di questa modalità didattica anche per il futuro. In sintesi, la formazione a distanza, sembra possa essere utilizzata soprattutto per contenuti teorici, anche di preparazione alle esercitazioni pratiche, mentre rimane cruciale l'apprendimento in presenza delle *skill* tecnico-pratiche presso l'Istituzione formativa, in alternanza scuola lavoro e/o in apprendistato.

## L'andamento dei percorsi

Gli ultimi dati dell'INAPP sull'andamento dei percorsi sono presenti nel recente Monitoraggio per l'a.f. 2017/18 *"Una filiera formativa orientata al lavoro"*. Gli allievi di 1° anno della leFP sono stati 104.633 (-0,3% rispetto al precedente a.f.) mentre quelli dell'Istruzione professionale di Stato, ad esclusione della sussidiarietà complementare, sono stati appena più numerosi (108.666, con una perdita del -3,5%). Continua, dunque, la traiettoria della leFP convergente verso il numero di iscritti dell'Istruzione professionale. Nell'a.f. 2017/18, la lieve riduzione degli iscritti alle Istituzioni scolastiche nelle due tipologie di sussidiarietà (-1,6%) conferma la costante flessione (dal 2013) della presenza della scuola nella leFP. Diventa, invece, pressoché stabile il numero di allievi dei percorsi delle Istituzioni formative accreditate (IF) che raggiungono un +0,6% rispetto all'a.f. 2016/17. Tra gli iscritti ai percorsi di leFP, quelli delle IF sono stabili anche in rapporto alla corrispondente popolazione di 14-17enni, mantenendosi al 6,6%, mentre quelli più numerosi delle Istituzioni scolastiche (IS) sono in diminuzione al 6,8% rispetto al 7,1% dell'anno precedente. Al Nord, gli iscritti delle IF coprono una consolidata quota del 70,9% degli iscritti alla leFP mentre quelli delle IS raggiungono appena il 29,1%. Nel resto del Paese si invertono le proporzioni, con una quota di iscritti IF di appena il 16,6% al Sud e del 42,6% al Centro, mentre la prevalenza delle IS si avverte sensibilmente al Sud con l'83,4% degli iscritti e più moderatamente al Centro con il 57,4%. La **disomogeneità dell'offerta** sul territorio è dovuta alla diversa presenza che le IF possono vantare rispetto alle Istituzioni "sussidiarie". I percorsi delle Istituzioni formative si sono sviluppati massicciamente nelle Regioni del Nord ma sono ancora inesistenti in alcune Regioni del Sud. La nuova configurazione della sussidiarietà a seguito del D.lgs n. 61/2017 elimina la distinzione tra sussidiarietà integrativa e complementare per lasciare un'unica tipologia di percorsi a qualifica e a diploma. Sono, inoltre, segnalati ulteriori percorsi di accompagnamento di non più di un anno a corredo dei triennali e sempre finanziati con risorse specifiche. L'**apprendistato formativo** di primo livello continua a mostrare una certa difficoltà a svilupparsi nel nostro Paese e si riduce di conseguenza l'uso dei finan-

ziamenti: si tratta, per lo più, di problemi nell'applicazione delle norme, procedure farraginose, mancanza di allineamento con i tempi dell'anno scolastico, lentezza nell'avviare il processo di certificazione delle competenze acquisite in azienda. La difficoltà a costruire un'offerta consistente accentua il divario tra le regioni nel consolidamento strutturale. Da qui, le proposte ricorrenti di estendere la IeFP duale ai giovani ultradiciottenni. Le aziende chiedono un alleggerimento burocratico e ulteriori incentivi per quelle realtà che accolgono i giovani apprendisti, Si vorrebbero maggiori aiuti e, in particolare, un sostanziale azzeramento del costo del lavoro iniziale. In questo contesto, secondo l'Associazione di Enti di formazione "FORMA", le risorse europee dovrebbero servire a finanziare la formazione, a incentivare i datori di lavoro, a pagare gli stipendi degli apprendisti e la formazione dei progettisti dell'apprendistato. L'accesso, in relazione alle competenze possedute, dovrebbe avvenire soprattutto all'ultimo anno dei percorsi triennali di IeFP oppure al quarto anno nel percorso per il diploma. Solo così il percorso formativo in apprendistato potrebbe diventare strutturato e performante.

La stima a preventivo dei valori massimi di costo dei primi anni<sup>11</sup> fa emergere una **varianza dei costi** che conferma la necessità di rilanciare la condivisione di nuovi criteri unitari per i costi standard cui collegare il finanziamento dei percorsi. Dall'esame dei costi unitari massimi delle IF, previsti per anno nei cinque anni formativi dall'a.f. 2013/14 all'a.f. 2017/18, si rileva un tendenziale decremento del valore del finanziamento di ciascun percorso unitario. Parallelamente, negli stessi anni, si sono compensati i minori costi unitari riconosciuti a percorso annuale, con un ampliamento dell'offerta erogata (in vista di possibili economie di scala), una diminuzione nel numero medio di ore all'anno (da 1.042 a 1.027) e di allievi a classe (da 18,78 a 18,14). Nel suddetto periodo, il numero dei percorsi di primo anno delle IF aumenta del 13% e il relativo numero degli iscritti del 7%, mentre la stima nel volume nazionale dei finanziamenti massimi<sup>12</sup> aumenta del 2%. Un sistema così finanziato può reggere fintanto che l'offerta cresce. Ma se non fosse più sostenuto da forti spinte espansive, come inizierebbe ad apparire negli ultimi anni, la situazione potrebbe cambiare rapidamente.

<sup>11</sup> ZAGARDO G., *La IeFP nelle Regioni. Una risposta all'Europa ai tempi del Covid*, CNOS-FAP, Tip. Pio XI, 9, 2020.

<sup>12</sup> Si tratta del volume complessivo dei finanziamenti relativo al costo ponderato massimo ad allievo per il numero degli iscritti dei "primi anni" di percorso considerati.

## Due speranze per un futuro possibile

La resiliente crescita della IeFP, elemento ormai portante del nostro sistema educativo, può essere impiegata per lo sviluppo delle competenze necessarie alla crescita del nostro Paese. Questo compito, però, trova attualmente un limite nella geopardizzazione territoriale. Per superare questa criticità, sarebbero due le principali direttive di sviluppo del sistema di Istruzione e Formazione Professionale: la prima investe la capacità di trovare una sintesi tra le differenti metodologie di costi standard specifici per la IeFP, in modo da costituire un modello unitario e flessibile a cui si possa fare riferimento a livello nazionale; la seconda tenta di trovare una strada per la verticalizzazione del percorso intrapreso con la creazione dei primi livelli di formazione professionalizzante, indirizzando la formazione verso il naturale sbocco terziario non accademico che ancora invidiamo ai Paesi nostri *competitors*.

La citata varianza nei costi storici della IeFP tra le Regioni suggerisce la necessità di realizzare un sistema omogeneo di costi standard. Attualmente, le esperienze di costruzione e di applicazione delle **Unità di costo standard** (UCS) sono presenti solo in 12 tra Regioni e Province Autonome. Secondo un recente studio del CNOS-FAP<sup>13</sup>, la varietà dei modelli non impedisce di individuare “punti di congruenza” e fattori ricorrenti all'interno dei differenti processi metodologici in essere, tanto da suggerire un modello-base caratterizzato da comuni costanti di processo. Sembra, dunque, realizzabile uno strumento operativo per tutte le Amministrazioni territoriali, proprio perché si caratterizza per la presenza di fasi e fattori già applicati dalle stesse Regioni nelle prassi ricorrenti. Ciò non esclude che il modello-base, una volta condiviso, possa essere integrato da varianti adeguate a rispondere alle esigenze territoriali. Un approccio di questo tipo può essere di aiuto allo sviluppo di metodologie coerenti con il percorso unitario, specialmente là dove ancora non si disponga di UCS valide per il finanziamento dei percorsi di IeFP. Le ricadute sarebbero importanti, in primo luogo, nella definizione del fabbisogno adeguato di risorse finanziarie e nella creazione di criteri unitari per la programmazione efficiente ed omogenea dell'offerta sul piano nazionale.

Altro tema rilevante è la **“verticalizzazione” della IeFP**. Il nostro Paese ha un fabbisogno, per il 2021, di circa 200mila supertecnici. Tuttavia, per portare la formazione terziaria non accademica a livelli adeguati a corrispondere a que-

<sup>13</sup> SALERNO G.M., ZAGARDO G., *Costruire e utilizzare i costi standard nella IeFP: analisi, indicazioni e proposte*, CNOS-FAP, 2020.

sto obiettivo occorre prima che vi siano numeri sufficienti tra chi accede ad essa. Su questo punto, un ruolo chiave potrebbe assumerlo la graduale verticalizzazione del processo di acquisizione delle competenze, finora mancata, anche a causa della indisponibilità a una connessione, diretta e praticabile, dalla IeFP ai canali della Formazione Tecnica Superiore. Una controllata apertura dell'Istruzione tecnica superiore all'accessibilità dei diplomati IeFP avrebbe anche il merito di accorciare i tempi di incubazione e di inserimento di personale ben formato nel mercato del lavoro. In sostanza, i 5+2 anni finora richiesti da un percorso di 5° livello EQF non giustificano il prolungamento dei tempi per l'acquisizione di un diploma di Tecnico superiore, se questo può essere ottenuto da un giovane preparato con 4+2 anni in mirata formazione laboratoriale duale. È stata ipotizzata una partenza graduale che consenta alle Istituzioni formative di organizzarsi e far accedere complessivamente 70.000 unità in 5 anni<sup>14</sup>. Il progetto presuppone, innanzitutto, la definizione di standard certificabili di accesso agli ITS per tipologia e per filiera. Dall'analisi di possibili modelli di ingresso all'Istruzione Tecnica Superiore e attraverso il confronto con i soggetti istituzionali, potrebbero emergere "dal basso" linee guida nazionali sancite da un'intesa in Conferenza Unificata. In fase di proposta concreta di percorsi di accesso, lo strumento della convenzione risulterebbe essere il più adatto, interessando CFP, Fondazioni ITS, mondo del lavoro e Regioni, coinvolti in un lavoro comune di filiera per determinare le caratteristiche dei candidati e le misure di riallineamento e accompagnamento alla loro transizione. Un'azione di questo tipo richiama un uso produttivo e mirato del *Recovery Fund*.

## Principali conclusioni

- Per vincere la disoccupazione e far ripartire il Paese bisogna liberare tutte le risorse disponibili, facilitando un'integrazione più forte tra pubblico e privato sociale, pur nel rispetto del ruolo di controllo che l'Amministrazione pubblica deve sempre mantenere. Questo è, appunto, il modello della IeFP realizzato dalle Istituzioni formative accreditate e dalle Istituzioni scolastiche sussidiarie.

<sup>14</sup> Intervista al Presidente di FORMA, *Per un sistema di istruzione e formazione professionale/22 - Un piano straordinario per promuovere occupazione e sviluppo economico: la proposta di Forma. Intervista a Paola Vacchina*, Bollettino ADAPT 12 ottobre 2020, n. 37

- Occorre un piano strategico di investimenti strutturali a supporto della *education* professionalizzante. Si possono far dialogare le progettualità del *Recovery Fund* impiegando i suoi finanziamenti per potenziare, in particolare, la leFP: sistema resiliente, noto per operare con minori risorse meglio di altri canali nel contrasto di ELET e NEET e, dunque, in linea con i bisogni europei e del nostro Paese.
- È opportuno puntare sull'incremento dell'offerta al Sud, al IV anno e all'apprendistato duale. Sull'apprendistato duale, non servono tanto nuove risorse quanto la possibilità di stabilizzarle e renderle meno precarie. Bisogna semplificare i meccanismi di finanziamento di un settore ormai a regime, difenderlo dall'instabilità di cui è portatore il sistema della "messa a bando" dei percorsi e favorire la capacità degli operatori di gestire risorse con una prospettiva almeno triennale in tutti i territori.
- Le competenze che "servono" vanno trovate attraverso un'attenta programmazione che eviti l'autoreferenzialità nell'individuazione dei corsi regionali. Questa, tuttavia, si rivela frequentemente nell'incapacità di alcune Amministrazioni di fissare obiettivi condivisi di sviluppo e di proporli al sistema formativo con incentivi e sanzioni. A questo obiettivo concorre la costruzione condivisa di un sistema unitario di costi standard, dotato di una flessibilità territoriale orientata alla qualità e in grado di evitare autoreferenzialità e *mismatch* occupazionale.
- La gestione delle emergenze e il primo utilizzo dei canali tecnologici di formazione (FAD, CAD, DDI) hanno risentito della carenza di una regia nazionale, facendo adottare alle regioni soluzioni diversificate nel tempo e nell'organizzazione. La conseguente richiesta è quella di evitare la geopardizzazione anche su questo tema, dotando il sistema di un quadro regolatorio condiviso e aperto all'innovazione tecnologica.
- È unanime la richiesta di aumentare il numero di giovani in possesso di *skill* elevate, acquisite in una formazione altamente laboratoriale per quelle abilità tecniche e professionali che oggi il lavoro cerca in misura elevata e con urgenza. Questo obiettivo non può essere raggiunto senza individuare accessi praticabili e diretti dalla leFP all'ITS per una filiera professionale consistente e realmente verticalizzata.

# La domanda di competenze green delle imprese. Indicazioni per l'Istruzione e la Formazione Professionale

RITA ANABELLA MARONI, STEFANO SCACCABAROZZI<sup>1</sup>

## Introduzione

Nei piani di ripresa economica post-pandemia la transizione verso la neutralità climatica e uno sviluppo sostenibile è diventata uno dei fattori cruciali per la crescita, rappresentando un processo di innovazione strutturale dei sistemi produttivi per renderli non solo più ecosostenibili ma anche più resilienti alle crisi.

Lo hanno dimostrato ormai numerose ricerche e per l'Italia lo documenta bene il Rapporto *GreenItaly* (Fondazione Symbola – Unioncamere, 2020), mettendo in evidenza come che le imprese che hanno effettuato investimenti su processi e prodotti a maggior risparmio energetico, idrico e/o minor impatto ambientale hanno registrato perdite di fatturato inferiori rispetto alle altre aziende nel 2020; inoltre, tali imprese si dichiarano più ottimiste – rispetto alle non eco-investitrici – sui tempi di recupero dei livelli di attività precedenti alla crisi.

Per poter cogliere pienamente le opportunità che nasceranno grazie alle politiche di sostegno, le imprese dovranno dotarsi di personale con le competenze adeguate per rispondere alla domanda di ecosostenibilità. Sarà, quindi, fondamentale pianificare la formazione delle competenze richieste e il *reskilling* dei lavoratori in chiave green in modo da evitare fenomeni di *mismatch*.

In particolare, il piano dell'Unione Europea *Next Generation EU* (NGEU) per il rilancio delle economie post pandemia prevede investimenti e riforme per accelerare le due transizioni fondamentali in quest'epoca: ecologica e digitale.

Per accedere alle straordinarie risorse messe in campo è richiesto agli Stati membri di presentare un programma dettagliato, il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), che deve tenere conto sia dei settori di particolare rilevanza per il valore aggiunto e l'occupazione in ciascun Paese, sia degli obiettivi prioritari identificati dall'Unione Europea.

<sup>1</sup> Area Formazione e Politiche attive del lavoro – Unioncamere.

Il PNRR dell'Italia si articola in sei missioni: digitalizzazione, innovazione, competitività e cultura; rivoluzione verde e transizione ecologica; infrastrutture per una mobilità sostenibile; istruzione e ricerca; coesione e inclusione; salute.

Nel dettaglio, la seconda missione comprende: investimenti per migliorare la gestione dei rifiuti e dell'economia circolare e per sviluppare una filiera agricola sostenibile; interventi per favorire l'utilizzo di fonti di energia rinnovabile e per decarbonizzazione di alcuni segmenti industriali, includendo l'avvio dell'adozione di soluzioni basate sull'idrogeno; misure per l'efficienza energetica e la riqualificazione degli edifici; tutela del territorio attraverso investimenti per mitigare i rischi idrogeologici, per la salvaguardia delle aree verdi e delle risorse idriche.

Le azioni della missione "infrastrutture per una mobilità sostenibile" riguardano lo sviluppo del sistema ferroviario italiano, in particolare dell'alta velocità, migliorando la qualità del servizio lungo i principali collegamenti nazionali e regionali, e l'intermodalità e la logistica integrata, ovvero una serie di interventi a supporto dell'ammodernamento e della digitalizzazione del sistema della logistica e dei porti.

Inoltre, seguendo le disposizioni europee, il 40% dei 191,5 miliardi di euro destinati all'economia italiana dal Dispositivo per la ripresa e la resilienza riguardano investimenti per il contrasto al cambiamento climatico, che coinvolgono in modo trasversale progetti di diverse missioni, non solo quelle strettamente green.

Quindi, la "sostenibilità competitiva" e la resilienza alla crisi sono oggi considerate due facce della stessa medaglia, mettendo in evidenza come la transizione verde sia un fattore cruciale della resilienza europea e la risposta alla crisi viene vista come un'incredibile opportunità per accelerare il *Green Deal* europeo.

Infatti, l'impegno congiunto dei Paesi per la lotta ai cambiamenti climatici è formalizzato in diversi accordi a livello internazionale che pongono ambiziosi obiettivi al 2030 (ad esempio i *Sustainable Development Goals* e l'Accordo di Parigi) e al 2050 (come l'*European Green Deal*). L'intento comune è quello di mantenere sotto controllo il riscaldamento globale promuovendo una progressiva decarbonizzazione dei sistemi produttivi, la riduzione delle emissioni di gas a effetto serra e favorendo l'adozione di iniziative per l'economia circolare.

La transizione verso attività più sostenibili consentirà di preservare le risorse del pianeta, contribuire agli obiettivi climatici e generare vantaggi competitivi per le imprese, con la possibilità di creare occupazione.

Ad esempio l'Organizzazione Internazionale del lavoro (ILO, 2018) stima che il raggiungimento dell'obiettivo fissato dall'Accordo di Parigi in termini di transizione energetica comporterebbe da una parte la creazione di 24 milioni di posti di lavoro e dall'altra la distruzione di 6 milioni di posti entro il 2030, con un

effetto netto positivo pari a 18 milioni di posizioni a livello globale, con risultati differenziati a seconda dei Paesi e dei comparti produttivi.

Nei prossimi anni, quindi, si potrebbe assistere ad importanti trasformazioni nel mercato del lavoro, per l'impatto sull'economia e sulla società delle politiche finalizzate alla transizione ecologica.

Da un lato, si apriranno nuove opportunità per i settori emergenti che si occupano di produzione di tecnologie rinnovabili e di prodotti e servizi sostenibili, che potranno accelerare la domanda di competenze green. Dall'altro, i comparti produttivi responsabili del rilascio della maggior parte delle emissioni e dello sfruttamento della maggior parte delle risorse naturali rischiano di liberare parte della forza lavoro in essi impiegata.

Gli effetti occupazionali dipenderanno da una pluralità di fattori strutturali che caratterizzano il mercato del lavoro locale, ma per massimizzare gli effetti positivi sulla crescita e sull'occupazione delle politiche energetiche e ambientali sul mercato del lavoro sarà fondamentale favorire i processi di mobilità, riconversione e riqualificazione dei lavoratori interessati.

## **Le previsioni occupazionali per il quinquennio 2021-2025**

In questa prospettiva, per cogliere le opportunità della Green Economy sarà indispensabile saper valutare in anticipo quali competenze professionali saranno necessarie per accompagnare e accelerare il processo di transizione.

Con l'obiettivo di offrire un contributo conoscitivo utile per la programmazione dell'offerta formativa ai diversi livelli e per l'orientamento delle scelte formative da parte degli studenti e delle famiglie, il Sistema Informativo Excelsior fornisce previsioni dei fabbisogni occupazionali a medio termine. Inoltre, nell'ultimo aggiornamento del modello di previsione relativo al periodo 2021-2025 (Unioncamere, 2021a) vengono considerati anche gli effetti sull'economia degli interventi previsti grazie alle risorse del Piano *Next Generation EU*.

Si stima un fabbisogno occupazionale dei settori privati e pubblici compreso tra 3,5 e 3,9 milioni di lavoratori per il complesso del quinquennio. Il 22% della domanda, tra 767.000 e 863.000 unità, sarà rivolto a occupati in possesso di un titolo di qualifica o diploma professionale, e dal confronto con l'offerta formativa corrispondente emerge un ampio *mismatch*, essendoci un'offerta complessiva in grado di soddisfare solo il 50% della domanda potenziale.

Con l'impulso degli investimenti e delle riforme per realizzare la transizione ecologica, nei prossimi anni la presenza di competenze green assumerà un peso sempre più rilevante nei piani di assunzione.

Si stima che tra il 2021 e il 2025 le imprese e la Pubblica Amministrazione avranno bisogno di 2,2-2,4 milioni di lavoratori con attitudine al risparmio energetico e alla sostenibilità ambientale di livello intermedio, circa il 63% del fabbisogno del quinquennio.

In particolare, tale competenza sarà richiesta con importanza elevata a 1,3-1,4 milioni di occupati, corrispondenti a circa il 38% del totale della domanda dei settori privati e dei comparti pubblici.

Il fabbisogno di competenze green riguarda in maniera trasversale tanto le professioni ad elevata specializzazione e tecniche, che gli impiegati come gli addetti ai servizi commerciali e turistici, gli addetti ai servizi alle persone come gli operai e gli artigiani. Infatti, l'incidenza stimata di figure a cui sarà domandata nel prossimo quinquennio un'attitudine green va dal 59% per i gruppi low-skill al 64% delle professioni high-skill per il livello intermedio e dal 35% al 39% per il grado di importanza elevato.

Oltre il 42% del fabbisogno di competenze green sarà soddisfatto dalle professioni ad elevata specializzazione e tecniche: in particolare si stima nel prossimo quinquennio una domanda compresa tra 976.000 e 1 milione di lavoratori per il livello di skill almeno intermedio, di cui circa 593.000-618.000 unità con importanza elevata.

La spinta verso l'ecosostenibilità farà emergere la necessità di specifiche professioni in alcune filiere che beneficeranno maggiormente delle misure per la transizione verde. Ad esempio, il *progettista in edilizia sostenibile*, lo *specialista in domotica*, i *tecnici e gli operai specializzati nell'efficientamento energetico* nel settore delle costruzioni, che avrà bisogno di personale dotato di skills adeguate a soddisfare le esigenze di riqualificazione del patrimonio immobiliare esistente e di una progettazione più attenta alla sostenibilità degli edifici, alla limitazione dei consumi energetici e delle emissioni dannose.

Per realizzare gli obiettivi di mobilità sostenibile saranno essenziali il *progettista meccanico per la mobilità elettrica*, l'*addetto all'assemblaggio e il manutentore di motori elettrici*, l'*ingegnere dei materiali*, il *mobility manager*, l'*esperto in smart city*, in accordo con le previsioni delle recenti analisi proposte dal World Economic Forum (WEF, 2020).

Anche nell'agroalimentare si possono prevedere interessanti sviluppi nell'ambito dell'agricoltura sostenibile, che dovrebbe esprimere un fabbisogno sempre più significativo di nuove figure come il *certificatore di prodotti biologici* o l'*addetto al controllo degli impianti e dei processi produttivi nel rispetto alle norme ambientali*.

Inoltre, saranno richieste competenze green a professioni trasversali a più settori, come ad esempio il *manager delle risorse*, lo *specialista in contabilità verde*, il *giurista ambientale*, l'*addetto commerciale per la promozione di nuovi materiali sostenibili* o il *responsabile degli acquisti green*.

Infatti, si tratta di un fenomeno sempre più pervasivo nei diversi settori dell'economia e che interesserà non solo nuovi green jobs ma anche occupazioni esistenti. Per esempio, anche per i cuochi saranno sempre più importanti le competenze legate alla ecosostenibilità richieste dai consumatori e vantaggiose per le imprese, come l'attenzione alla riduzione degli sprechi, all'uso efficiente delle risorse alimentari e all'impiego di produzioni di qualità e legate al territorio (a chilometro zero). Ciò che emerge dai risultati di Excelsior è un incremento della richiesta di competenze green, domanda che non potrà che aumentare anche nel prossimo futuro: un numero crescente di imprese è alla ricerca di profili professionali capaci di lavorare con strumenti, prodotti e attitudini collegati all'ecosostenibilità.

A questa evoluzione è corrisposta da parte del Sistema Informativo Excelsior uno sforzo per la ricerca di nuove classificazioni che fossero in grado di rappresentare adeguatamente il fenomeno, evolvendo la definizione di green job prendendo spunto da una ricerca statunitense commissionata dal National Center for O\*NET Development per studiare l'effetto della Green Economy sulle esigenze professionali.

All'interno del database O\*NET, sviluppato dal U.S. Department of Labour, vengono identificate tre tipologie in funzione dell'effetto che questa nuova economia ha sui compiti, sulle skill e sulle conoscenze richieste dal lavoro:

- **green increased demand:** sono professioni esistenti per le quali l'incremento della domanda è favorito dall'impulso della Green Economy, questi lavoratori supportano le attività della Green Economy ma non implicano alcun compito strettamente green;
- **green enhanced skills:** sono lavori esistenti che richiedono cambiamenti significativi in compiti, skill e conoscenze per adattarsi al nuovo contesto collegato all'ecosostenibilità;
- **green new and emerging:** sono lavori unici, creati per soddisfare i bisogni della nuova Green Economy.

L'applicazione della definizione O\*Net dei Green Job, adattata alla classificazione CP2011 per il tramite di transcodifiche ufficiali, ha quindi consentito di aggiornare l'elenco dei Green-job ampliando notevolmente la copertura del fenomeno rispetto all'utilizzo delle precedenti tassonomie.

Grafico 1 – Esempi di green jobs



## La domanda di competenze green delle imprese nel 2020

Come già sottolineato, il fattore green è già oggi un megatrend, ovvero un vettore di trasformazione delle attività delle imprese e, quindi, del mercato del lavoro.

Perciò anche le informazioni del Sistema Informativo Excelsior relative al breve periodo, ottenute dal monitoraggio mensile dei fabbisogni professionali e formativi delle imprese, possono supportare i policy maker, fornendo indicazioni tempestive per le strategie delle politiche attive del lavoro e della programmazione formativa.

Il campo di osservazione dell'indagine considera circa 1,3 milioni di imprese dell'industria e dei servizi con dipendenti, che nel corso del 2020 hanno pianificato nel complesso oltre 3,2 milioni di contratti di lavoro.

Nel dettaglio, il Sistema Informativo Excelsior fornisce diversi strumenti per studiare la Green Economy in tutte le sue diverse sfaccettature, così come l'impatto della rivoluzione verde sul mercato del lavoro italiano. È possibile analizzare l'incidenza nei piani di assunzione delle aziende della richiesta di attitudine al risparmio energetico e alla sostenibilità ambientale – ovvero le competenze green – e il loro grado di importanza per lo svolgimento dell'attività lavorativa, nonché l'istruzione necessaria e altre caratteristiche delle entrate rilevate nell'indagine, come la difficoltà di reperimento della professione, l'età e l'esperienza pregressa.

Di seguito verranno illustrate le principali evidenze emerse nell'ultimo volume sulle competenze green del Sistema Informativo Excelsior (Unioncamere, 2021b), e poi si focalizzerà l'analisi sulle entrate di figure professionali con un titolo di IeFP, per valutare le possibili implicazioni sull'offerta di Formazione Professionale in materia di competenze verdi.

Oltre 558.000 imprese dell'industria e dei servizi hanno investito in competenze green nel 2020, ovvero il 39% delle aziende ha richiesto ad almeno la metà dei profili ricercati il possesso di attitudine al risparmio energetico e alla sostenibilità ambientale.

Si osserva una maggiore propensione ad investire in competenze green nelle industrie chimiche, farmaceutiche e petrolifere (il 52,9% delle imprese del settore ha investito in competenze green nel 2020), nella sanità, assistenza sociale e servizi sanitari privati (53,3%), nelle public utilities (51,6%), nei servizi di trasporto e logistica (47%), nella ristorazione e turismo (45,9%) e nelle costruzioni (45,7%).

I risultati per il 2020 mettono in evidenza che le green skills – anche in un periodo di profonda crisi economica – continuano a ricoprire un ruolo fondamentale nelle richieste delle imprese. Per circa 2,6 milioni di ingressi, il 79,3% delle entrate programmate nel 2020, la competenza green è ritenuta necessaria per svolgere la professione. Tale quota risulta stazionaria rispetto all'anno precedente, era infatti il 79,2% nel 2019, e in crescita rispetto al 78,8% del 2018.

Esaminando il grado di importanza della competenza per l'attività in azienda, l'attitudine green è richiesta dalle imprese con un elevato grado di importanza al 38,3% delle entrate programmate (pari a 1,2 milioni di assunzioni), con un livello medio al 23,8% (770.000 unità) e con un livello base al 17,2% (559.000 unità).

I dati mostrano che l'attitudine green delle risorse umane è trasversale, infatti la quota percentuale di domanda della competenza a livello dei grandi gruppi professionali varia dal 75,4% delle professioni non qualificate all'86,2% dei dirigenti. Pur con livelli leggermente differenziati, risulta trasversalmente distribuita anche nei vari settori, dove la quota di attitudine green necessaria si colloca tra il 68% e l'88%. Quindi, si può affermare che la sensibilità ai temi della Green Economy è ormai pervasiva sia nelle professioni che nei settori economici.

Per quanto riguarda la difficoltà di reperimento del personale dichiarata dalle imprese, che in media riguarda il 29,7% delle entrate, si evidenzia che aumenta quando viene richiesto il possesso di competenze green: il 31,2% degli inserimenti risulta difficoltoso quando sono necessarie green skills, e cresce ulteriormente quando a queste competenze viene attribuito un elevato grado di importanza dalle imprese, arrivando al 34,1% delle entrate programmate.

I 3,2 milioni di ingressi di personale programmati nel 2020 risultano così suddivisi per livello di istruzione: 457.000 laureati (14,1%), 83.000 ingressi con un titolo di Istruzione Tecnica Superiore (2,6%), 1,1 milioni di diplomati (34,8%), 816.000 con qualifica o diploma professionale (25,2%) e 758.000 con la scuola dell'obbligo (23,4%).

La domanda di competenze legate alla ecosostenibilità risulta maggiore per le entrate per le quali si ricercano livelli di istruzione più elevati. Le competenze green vengono richieste all'84% dei laureati e all'83,5% di chi è in possesso di un diploma ITS. Anche per chi detiene una qualifica e/o un diploma professionale o un titolo di studio di livello secondario l'attitudine al risparmio energetico e sensibilità ambientale è un requisito importante per svolgere l'attività in azienda, richiesto rispettivamente al 78,6% e al 78,4% delle entrate del livello di istruzione.

## Le competenze green richieste alle entrate di qualificati e diplomati professionali

Esaminando nel dettaglio la domanda delle competenze verdi a chi è in possesso di un titolo di IeFP, si osserva che sono richieste dalle imprese con un elevato grado di importanza al 39,2% delle entrate programmate con questo livello di istruzione (circa 320.000 unità), con un livello medio al 22,7% (185.000 unità) e con un livello base al 16,7% (136.000 unità).

I percorsi di qualifica e diploma professionale che presentano le quote maggiori di richiesta di competenze green sono l'indirizzo impianti termoidraulici (89,2%, di cui il 54,7% con importanza di livello elevato), l'indirizzo benessere (87,6%, di cui il 51,5% elevato) e l'indirizzo elettronico (87,5%). Per l'analisi completa dell'attitudine green richiesta agli indirizzi IeFP si veda il grafico 2.

Il Sistema Informativo Excelsior indica anche quali sono gli indirizzi di studio con maggiore difficoltà di reperimento quando è richiesta la competenza in esame, ossia quelli in cui è più evidente il *mismatch* domanda/offerta di lavoro e che quindi possono essere considerati come quelli più ricercati dalle imprese.

La difficoltà di reperimento riferita alle ricerche di personale con competenza green è pari al 35,6% delle entrate con un titolo di studio di qualifica o diploma professione, con valori al di sopra della media per l'indirizzo impianti termoidraulici (52,4% di difficoltà di reperimento), l'indirizzo riparazione dei veicoli a motore (51,7%), l'indirizzo meccanico (46,9%), l'indirizzo elettrico (44,8%) e l'indirizzo benessere (40,6%).

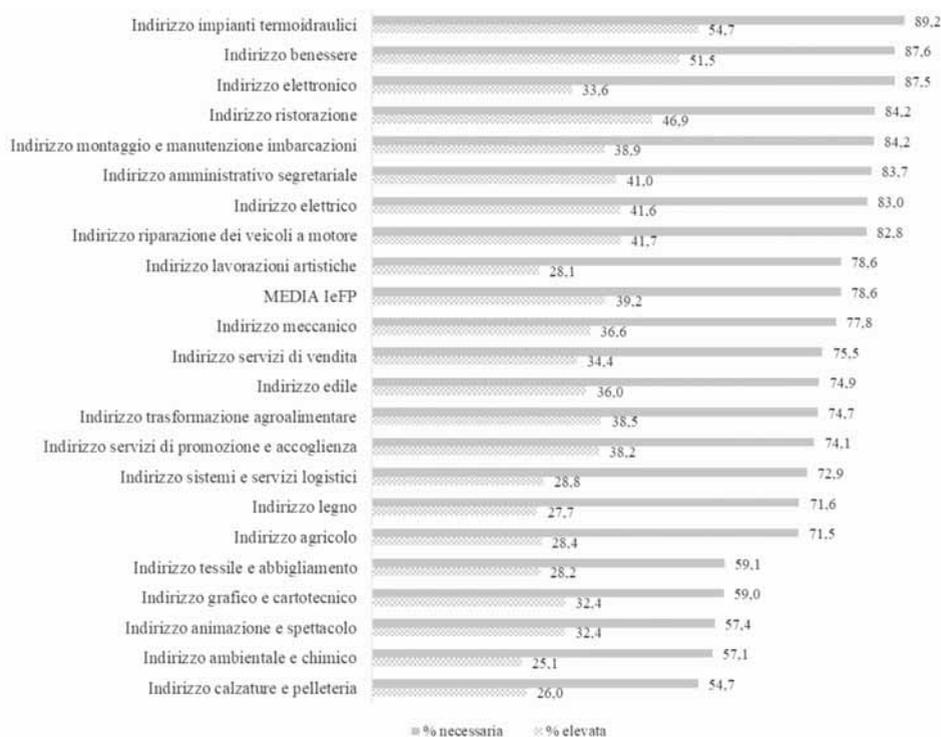
In particolare, l'indirizzo impianti termoidraulici ha una richiesta di questa skill superiore alla media dei qualificati professionali, per cui può essere considerata quasi strutturale una maggiore complessità nella ricerca del personale essendo più forte la domanda della competenza da parte del mercato.

Per quanto riguarda i titoli IeFP più richiesti per gli under 30 quando l'attitudine alla sostenibilità è considerata necessaria, al primo posto c'è l'indirizzo benessere; seguono a distanza gli indirizzi ristorazione, servizi di vendita, trasformazione agroalimentare, meccanico ed elettrico.

Quando al personale in entrata è richiesta un'esperienza specifica (nella professione o nel settore), si osserva che la quota sale quando sono necessarie anche le competenze verdi. Al 67,7% di entrate di qualificati/diplomati professionali è richiesta un'esperienza pregressa, e si attesta al 69,1% per gli ingressi per cui sono necessarie green skills, con valori sopra la media per gli indirizzi edile (86,3%), riparazione dei veicoli a motore (83,3%), elettrico (80%), ristorazione (73,9%), impianti termoidraulici (72,2%) e meccanico (71,1%).

Infine, esaminando le principali professioni richieste dal mercato del lavoro con qualifica o diploma professionale, presentano la maggiore incidenza di richiesta di green skills elevate i pasticceri e gelatai artigianali (la competenza green è richiesta con importanza elevata al 58% delle entrate della figura con un titolo IeFP), gli idraulici e posatori di tubazioni idrauliche e di gas (57,9%), seguiti dai cuochi in alberghi e ristoranti (52,9%), acconciatori (52,4%), estetisti e truccatori (52,3%), montatori di carpenteria metallica (48,0%), meccanici e montatori di macchinari industriali e assimilati (47,1%), elettricisti nelle costruzioni civili (45,7%), camerieri (42,2%) e meccanici artigianali e riparatori automobili (40,2%).

Grafico 2 - Competenze green richieste agli indirizzi di qualifica di formazione o diploma professionale nel 2020 (quote % sul totale delle entrate dell'indirizzo)



Fonte: Unioncamere – ANPAL, Sistema Informativo Excelsior, 2020

## Considerazioni di sintesi

L'indagine Excelsior mostra che la richiesta di competenze green è pervasiva, trasversale alle diverse professioni e ai settori economici e che sta nascendo ed evolvendo una domanda di lavoro che ha favorito la creazione di nuove tassonomie originali. La spinta di questa domanda ha un peso rilevante soprattutto nelle assunzioni dei lavoratori in possesso di una qualifica o di un diploma professionale, per cui sono necessarie green skills per il 78,6% delle entrate e nel 39,2% dei casi con importanza elevata.

La pandemia da Covid-19 e la conseguente crisi economica a livello mondiale hanno accelerato i processi volti a una transizione ecologica, che diventa un vero e proprio pilastro della ripresa e dei processi di innovazione strutturale dei sistemi produttivi nazionali e comunitari, così come indicato dal *Next Generation EU* e dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza.

In questo contesto, le stime Excelsior prevedono tra il 2021 e il 2025 un fabbisogno occupazionale dei settori privati e pubblici compreso tra 3,5 e 3,9 milioni di lavoratori. Il 22% della domanda sarà rivolto a occupati in possesso di un titolo di IeFP, per cui però si attende un ampio *mismatch*, essendoci un'offerta complessiva in grado di soddisfare solo il 50% della domanda potenziale.

In considerazione della quota del 40% dedicata dal PNRR italiano ai progetti per realizzare la transizione verde, si prospetta che le competenze green assumeranno un peso sempre più rilevante nei piani di assunzione. Tra il 2021 e il 2025 le imprese e la Pubblica Amministrazione potranno avere bisogno di 2,2-2,4 milioni di lavoratori con attitudine al risparmio energetico e alla sostenibilità ambientale, e per il 60% di questi tale competenza sarà necessaria con importanza elevata (1,3-1,4 milioni).

L'impulso degli investimenti e delle riforme per il contrasto al cambiamento climatico porterà verosimilmente le imprese ad assumere nuovi green jobs per adottare scelte maggiormente ecosostenibili, ma sarà anche necessario pianificare un *reskilling* dei lavoratori impiegati.

A questo proposito, i sistemi d'Istruzione e Formazione Professionale dovranno sostenere lavoratori e imprese attraverso la revisione e l'integrazione degli attuali curricula formativi, la definizione di nuovi standard e l'introduzione di meccanismi di riconoscimento delle qualificazioni acquisite e delle nuove figure professionali.

L'analisi dei dati del Sistema Informativo Excelsior consente di valutare quali siano gli indirizzi di studio più rilevanti nelle richieste delle imprese di competenze green, informazioni che possono essere utili per orientare le politiche di formazione e migliorare le politiche attive, per rispondere più efficacemente alle esigenze delle imprese nei temi della Green Economy grazie a percorsi formativi dai contenuti aggiornati.

Ciò sarà essenziale per ridurre il fenomeno del *mismatch* domanda e offerta di lavoro, che già caratterizza l'leFP per la carenza di offerta di qualificati e diplomati professionali, e che rischia di acuirsi con l'incremento della richiesta di competenze verdi.

Per poter cogliere le opportunità occupazionali che si apriranno grazie alle politiche energetiche e ambientali sarà fondamentale favorire i processi di mobilità e di riqualificazione dei lavoratori, organizzare il *reskilling* in chiave green, con il contestuale rinnovamento delle politiche di orientamento per la formazione e per il lavoro, in quanto si conferma la necessità di formare le competenze richieste per poter beneficiare appieno della transizione ecologica, soprattutto nell'attuale contesto di crisi economica, che ha colpito duramente i giovani.

## Bibliografia

FONDAZIONE SYMBOLA - UNIONCAMERE, *GreenItaly*, 2020

INTERNATIONAL LABOUR OFFICE (ILO), *World employment and social outlook 2018: Greening with jobs*, 2018.

UNIONCAMERE, *Sistema informativo Excelsior. Previsioni dei fabbisogni occupazionali e professionali in Italia a medio termine (2021-2025). Scenari per l'orientamento e la programmazione della formazione*, 2021a.

UNIONCAMERE, *Sistema informativo Excelsior. Le competenze green. Analisi della domanda di competenze legate alla Green Economy nelle imprese, indagine 2020*, 2021b.

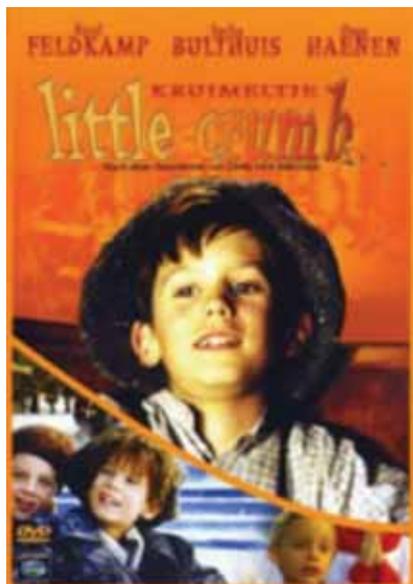
WORLD ECONOMIC FORUM (WEF) (2020), *The Future of Jobs report 2020*.

U.S. DEPARTMENT OF LABOR EMPLOYMENT AND TRAINING ADMINISTRATION OFFICE OF WORKFORCE INVESTMENT DIVISION OF WORKFORCE SYSTEM SUPPORT WASHINGTON, DC, *Greening of the World of Work: Implications for O\*NET®-SOC and New and Emerging Occupations*, 2009.



# Cinema per pensare e far pensare

ALBERTO AGOSTI<sup>1</sup>



## Il sogno di Crumb

(tit. originale *Kruimeltje*)

Regia: Maria Peters

Soggetto: tratto dal libro di  
Chris van Abkouke

Sceneggiatura: Maria Peters

Costumi: Bernadette Corstens

Fotografia: Hein Groot

Scenografia: Hemmo Sportel

Montaggio: Ot Louw

Musiche: Henry Vriente, Jochem Fluitsma,  
Eric van Tijn

Cast: Ruud Feltkamp (Briciola/Kruimeltje),

Hugo Haenen (Chris Wilkes),

Thekla Reuten (Vera di Borboni/Lize van Dien),

Rick Engelkes (Harry Volker),

Eric van der Donk (il commissario),

Sacha Bulthuis (la signora Koster),

Yannick van de Velde (Casey),

Paese: Olanda

Anno: 1999

Durata: 119'

Tipologia e formato: lungometraggio a colori

Extra: nel dvd è contenuto tra gli extra un documentario sul Giffoni film festival e un interessante percorso didattico destinato ad insegnanti ed educatori, con tracce per dibattiti o elaborazioni scritte da parte di allievi o giovani soggetti dopo la visione del film.

È un film semplice e lineare, eppure estremamente ricco di temi e motivi di grande spessore sotto il profilo umano, e perciò assai valido sul piano educativo. La storia narrata ne *Il sogno di Crumb*, giusto per delinearne lo svolgimento in poche battute, si sviluppa a Rotterdam, e comincia nel 1921, quando il protagonista – chiamato da tutti Briciola – sta attraversando la fase della preadolescenza. Egli era stato abbandonato dalla madre, giovane donna non ancora spo-

<sup>1</sup> Università degli Studi di Verona.

sata, quando era appena nato, e da essa era stato affidato ad una triste donna interessata solo al denaro, che lo ha cresciuto in un clima di accentuata severità e di assenza di qualsiasi momento o segno di affettuosità. Briciola ha dodici anni, vive gran parte del suo tempo per le strade del movimentato e chiassoso porto olandese, per cui non gli mancano le occasioni per le avventure ed anche per vivere situazioni rischiose. Tuttavia, tra tante avversità, egli coltiva in un angolo intimo del suo cuore il sogno di rintracciare e quindi di vedere – evento che si verificherà al termine del film – i suoi genitori, che non ha mai potuto conoscere. Sa che sono vivi, e quindi vive in lui la speranza, flebile seppure inestinguibile, di poterli rincontrare. È dunque presente in Briciola la nostalgia per un legame autentico, determinata dal bisogno primario di una famiglia, una nostalgia che alimenta il suo coraggio, la sua determinazione, nonché la sua spavalderia: in effetti non c'è dubbio che egli risulterà assai simpatico agli occhi, e al cuore, di giovani spettatori che visionino questo film caratterizzato da ripetuti momenti drammatici, ma nello stesso tempo da numerosi sprazzi di ariosità e di spassosa allegria. Da un lato Briciola subisce sovente l'esperienza dell'allontanamento da luoghi in cui non ha rispettato le regole stabilite dagli adulti, e questo comunica la difficoltà di raccordo tra il mondo dei grandi e il mondo dei piccoli, dall'altro egli non rinuncia a prendersi, anche con il sotterfugio e la furbizia, ciò che gli è necessario per vivere. A dispetto di tanti accadimenti negativi, Briciola non perde mai il buonumore e la voglia di giocare e anche quando bisogna aspettare lungamente in fila per accedere alla mensa dei poveri, egli non esita ad interrompere l'attesa e a perdere il proprio turno per partecipare ad una gioiosa e spensierata battaglia a palle di neve. *Il sogno di Crumb* è in effetti uno di quei prodotti cinematografici in grado di far pensare, aprendo lo spazio per interessanti riflessioni, e al contempo di divertire, terminando inoltre, lo si è anticipato, in modo lieto. La storia è dunque quella di un orfano, e per questo la vicenda narrata si ricollega ai due capolavori di Charles Dickens *Oliver Twist* e *David Copperfield*, eppure i toni della pellicola sono tutt'altro che lacrimosi e pietistici, piuttosto si fa leva sulle doti di resilienza che sovente, e spesso sorprendentemente, si attivano nei bambini e nei ragazzi quand'essi si trovano alle prese con eventi luttuosi improvvisi, quali la perdita inaspettata di un genitore, oppure di lutti prolungati, come nel caso di Briciola, privo di padre e madre fin dalla nascita. Quella del protagonista del film è altresì una capacità di adattamento e di reazione alle avversità che va a beneficio non solo di sé stesso, poiché si tratta di una resilienza che gli suggerisce anche atti di grande generosità verso gli altri, come quando egli non esita a difendere la pur arcigna e severa donna che lo tiene in custodia, la signora Koster, dall'aggressione di un brutto che vorrebbe approfittare di lei senza il suo consenso. Animato da sentimenti nobili, Briciola non evita inoltre di prendersi cura di un cane, vagabondo, e al

pari di lui senza legami di appartenenza, che intuitivamente lo sceglie come suo padrone, divenendo il suo più fedele compagno di viaggio. Per un attimo Briciola pensa di disfarsi dell'animale, ma poi ci ripensa, e lo tiene con sé: evidente il richiamo a *Il monello* di Chaplin<sup>2</sup>. Briciola, bisognoso di cure e di affetto, è tuttavia dotato di un cuore grande e attento a corrispondere costruttivamente e a prestarsi con slancio là dove vi sia qualcuno in cerca di aiuto o di accoglienza; per questo non esita a produrre e ad elargire doni, nell'attesa che ne giunga uno per sé, tanto atteso e desiderato: quello appunto di una famiglia. Accanto ai motivi della cura e dell'appartenenza, un altro dei temi presenti nel film è quello dell'educazione finalizzata al cambiamento del carattere, da considerare in relazione con i comportamenti di adulti che intendono determinare tale cambiamento. In particolare risulta interessante valutare ciò che fa e ciò che dice – si educa con le azioni e con le parole – il direttore dell'orfanotrofio in cui viene ospitato Briciola, mettendolo a confronto con ciò che invece fanno e dicono altri adulti che si prendono cura del giovane Crumb, in special modo il droghiere Chris Wilkes. Se il primo, il duro e inflessibile Mr Keyzer, ha una visione della vita basata esclusivamente sugli obblighi, i doveri, il sacrificio, la disciplina, le punizioni, il secondo invece ha una visione negoziale dei rapporti umani, una visione imperniata sulle dimensioni del dialogo e dello scambio reciproco. Il droghiere, che nutre a sua volta un desiderio, quello di diventare uno scrittore, lo ospita infatti stipulando con lui un patto: egli gli darà un tetto sotto il quale dormire e da mangiare e in cambio si farà aiutare nel lavoro. Si può dire che l'atteggiamento di Chris corrisponde a quello di un adulto capace di un'amorevolezza esigente. Briciola accetta con grande entusiasmo. Anche la signora Koster gli aveva proposto di lavorare, ma lo aveva fatto con modalità e toni del tutto costrittivi e violenti; Chris invece lo invita ad aiutarlo con fermezza, responsabilizzandolo, ovvero facendogli capire che nella vita occorre sapersi guadagnare onestamente, con il lavoro appunto, cibo e protezione. Briciola si dimostra felice di collaborare con il suo nuovo protettore. Il messaggio educativo profondo e autentico che si può ricavare è che ciò che promuove la maturazione di un giovane, la sua crescita, non sono certo la costrizione e l'imposizione, bensì l'ascolto, l'attenzione, e la disponibilità al progetto del futuro, anche quando esso richiede impegno e dedizione, lavoro appunto, un progetto tanto più valido ed educativo quanto più condiviso. D'altra parte, come suggerisce il titolo del film, occorre prestare attenzione alla funzione proattiva e progettuale dei sogni, così importante nei giovani per sostenere il desiderio di vivere intensamente e costruttivamente i

<sup>2</sup> Al capolavoro di Charlie Chaplin ho dedicato un intervento contenuto nel numero 3 del 2013 di questa stessa Rivista, alle pagine 177-181.

propri giorni. Nello stesso tempo risulta quanto mai errato, sembra suggerire il film, lasciare i giovani esclusivamente a fantasticare, bensì occorre impegnarli fattivamente, con il lavoro appunto, sfruttando il potenziale educativo dell'esperienza della fatica. Altro elemento di pregio de *Il sogno di Crumb* è il riferimento ripetuto all'arte e alle sue differenti forme quali occasioni di sviluppo e di riscatto personali. In particolare il cinema: si cita infatti in modo più che evidente uno dei capolavori in assoluto di Charlie Chaplin, *Il monello*. Basti considerare fin dall'inizio l'abbigliamento di Briciola, nonché considerare poi l'aiuto che lo stesso protagonista del film dà ad un vetraio, procurandogli i clienti prendendo a sassate le vetrate delle finestre. L'omaggio a Chaplin si propone anche quando Briciola si introduce con un amico in un cinema e ha modo di vedere con grande entusiasmo *L'emigrante*. Sempre al cinema Briciola conosce l'epopea del West. Quando ha l'occasione di assistere ad un film del 1921, *L'ultimo dei Mohicani*, si immagina che suo padre appartenga alla coraggiosa schiera degli eroi a cavallo. Se la visione dei film viene evocata quale tempo e luogo di gioia, di entusiasmo, di fantasia e di sogno, anche la musica viene proposta quale occasione di affinamento dell'animo e perfino di ricongiunzione e ricomposizione, a livello anche esistenziale. È la musica infatti che consente a Briciola di ritrovare la madre, divenuta negli anni una celebre pianista. Il film si chiude come un cerchio, con un finale che si svolge a Natale, periodo che coincide con l'inizio del film stesso. Si evidenzia in tal modo il contrasto tra la trascorsa condizione di vita di Briciola, caratterizzata dalla solitudine, dalla tristezza e da un'atmosfera opaca, resa cromaticamente sullo schermo attraverso colori spenti, e la ritrovata serenità e gioiosità per la famiglia ricomposta, resa quest'ultima con una sequenza che si svolge in un'atmosfera brillante, attraverso l'impiego di colori vivi e luminosi. Al pranzo di Natale partecipano, accanto al protagonista, i suoi genitori, Casey e Spike, due amici di Briciola, che nella vicenda svolgono un ruolo del tutto significativo, ad emblema dell'amicizia autentica, il commissario, che pure si era occupato di lui, e il droghiere Chris Wilkes, che ha coronato il suo sogno di scrittore attraverso la pubblicazione della storia di Briciola, regalando a tutti i presenti una copia del volume. In questo modo l'arte scrittoria si compenetra significativamente con quella cinematografica, comunicando la bellezza della narrazione, tanto più importante quando è narrazione di episodi di vita vissuta. Ed è molto suggestiva l'ultima scena in cui Briciola inizia a leggere la sua storia, della sua propria vita, mentre il film si conclude poeticamente con una chiusura ad iride, tipica del cinema muto che si produceva negli anni in cui è ambientata la vicenda.

# Dalla famiglia “nella società post-familiare” (2020) alla famiglia “nella pandemia” (2021)

RENATO MIONI<sup>1</sup>

Riflettere oggi in tempo di pandemia sul *Rapporto CISF 2020*<sup>2</sup>, pubblicato quando ancora il virus non si era così palesemente manifestato e largamente diffuso, e il Rapporto si soffermava principalmente su alcuni rilievi che potevano apparire ordinari, e forse lo potrebbero ancora essere, sembra un *deja vu*<sup>3</sup>. Ci sembra tuttavia che questa nostra riflessione sulla famiglia, unita a tutte quelle che in questi tempi si sono prodotte, possa contribuire ad avviare uno stimolo originale per affrontare questo “passaggio del Rubicone”, così da costituire un nuovo ponte lanciato verso il futuro, per ora ancora ignoto e indeterminato. La società oggi è chiamata infatti ad affrontare una situazione inedita nel presente, anche se non infrequente nella storia passata, e incerta per il futuro con le sue nuove urgenze sanitarie, economiche, soprattutto educative, e il compito non facile di impegnarsi a trasformarla da pericolo e da rischio ad una difficile opportunità. Stiamo assistendo infatti al ribaltamento di ogni tipo di modello previsionale e forse anche di desueti paradigmi teorici, per cercare vie nuove ai nuovi comportamenti che il virus ci costringe ad assumere.

Tutto questo in quali termini tocca la famiglia? Ne può sconvolgere la sua natura e struttura? La società stessa? Sono gli interrogativi che vengono a toccare l'uomo contemporaneo e il suo rapporto con la società, senza esclusione di continenti né di strutture, come stiamo constatando. La famiglia ne viene coinvolta? In quali termini? È stata in questi tempi toccata da lutti, da ferite, da sofferenze, da prospettive di incertezza e di ansietà, di povertà e di smarrimento davanti ad un futuro ricco di incognite.

<sup>1</sup> Professore Emerito Ordinario di Sociologia della famiglia - Università Pontificia Salesiana di Roma.

<sup>2</sup> CISF-CENTRO INTERNAZIONALE STUDI FAMIGLIA, *La famiglia nella società post-familiare. Nuovo Rapporto CISF 2020*, Cinisello Balsamo, San Paolo, 2020, pp. 430.

<sup>3</sup> Conferma l'opportunità di questo studio il fatto che esso è stato presentato dal CISF nella sua newsletter del 24/2/2021 per il webinar del 4 marzo dalle 17.00 alle 18.30. Inoltre tutto il dossier di “*Vita Pastorale*” di marzo 2021, “*Lo sguardo degli adulti sui bambini*” ne riprende i dati. Annuncia, altresì, la presentazione di una nuova pubblicazione che il CISF tempestivamente e genialmente ha voluto realizzare, indagando il vissuto dei giovani in questo tempo di pandemia e del loro rapporto con il futuro.

Essa certamente rimane l'istituzione strutturale, fondamentale, originale e primaria della società, ma da questa nuova situazione pandemica essa non vi esce come vi era entrata. Certamente ne uscirà in qualche modo, come storicamente ne è uscita dalle diverse pestilenze che nella storia l'hanno toccata, ma in quali condizioni? Consolidata o indebolita nella sua struttura, nei suoi progetti e nelle sue relazioni? Perché di relazioni si tratta. Di ciò si è discusso e sviluppato nel Rapporto CISF. Uno studio che ne descrive le novità, presentandole nella loro quotidianità ordinaria, quando l'Italia non si riteneva ancora colpita dai lutti e dalle misure restrittive del Covid-19. Proprio per questa ragione il testo rimane quindi un importante punto di riferimento per lo studio della famiglia italiana nelle sue ultime e realistiche rappresentazioni del "prima-lockdown", quasi come un'arcata, una testa di ponte interrotta, lanciata verso l'altra sponda di un augurabilmente felice, "dopo-lockdown".

Ne fanno un fermo-foto i diversi Autori coinvolti nel compito impegnativo e inaspettato di *fotografare la famiglia in pre-Covid19*, ma già in parte proiettata in quell'incerto futuro, che già si stava profilando sulla base di alcune anticipazioni. Infatti con saggio intuito sulla base di alcuni indizi, e con un intelligente atteggiamento preventivo, essi si sono anche avventurati in avanti nella "Post-fazione", intitolata "*E poi è arrivata la pandemia*". Qui ognuno ha infatti sollevato lo sguardo oltre l'orizzonte in un ulteriore sforzo previsionale. Sulla base delle loro specifiche competenze gli Autori ne hanno anticipato alcuni possibili esiti rispetto alle dimensioni socio-culturali (Donati), demografiche (Blangiardo e Rimoldi), valoriali (Regalia e Marta), economiche (Perali), mediatiche (Rivoltella), socio-politiche (Belletti) e psicoterapeutiche (Cantelmi), che costituiscono l'ossatura del XV° Rapporto CISF.

Rimane certo però che i fenomeni e le tendenze culturali, gli atteggiamenti di fondo, le valutazioni e le discussioni che accompagnano la realtà della famiglia in questo strano momento non ne diminuiscono né il valore, né la forza della sua realtà più autentica. Possono mutare i fenomeni superficiali della condotta dei suoi membri, delle dimensioni e dei comportamenti esterni della e nella famiglia, vissuti in questo particolare e forzato *Zeitgeist*, ma non potranno cambiare la sua natura intrinseca, il suo genoma fondamentale e costitutivo, che la rendono primaria e originale, anche nella sua funzione di sostegno ai propri membri.

Oggi siamo in grado di presentare anche alcune conclusioni di una nuova indagine (2021)<sup>4</sup>, realizzata dalle ulteriori analisi su un campione di 800 giovani, che ha preso in esame esplicitamente la nuova variabile "*fattore Covid-19*".

<sup>4</sup> CISF e ISTITUTO GIUSEPPE TONIOLO DI STUDI SUPERIORI, *Giovani, famiglia e futuro attraverso la pandemia*, Cinisello Balsamo, Milano, Edizioni San Paolo, 2021, p. 156. Cfr. anche BIGNARDI P. - S. DIDONÈ, *Niente sarà più come prima. Giovani, pandemia e senso della vita*, Milano, Vita e Pensiero, 2021, p. 126.

## 1. “La famiglia nella società post-familiare” prima del Covid-19

Il punto di arrivo a cui sembra essere giunta la famiglia italiana (Rapporto CISF 2020) viene da Donati definito “*surriscaldamento della famiglia*” (*family warming*), analogo al surriscaldamento del clima e del pianeta, che dà l’idea del liquefarsi, dello sciogliersi indistinto nei suoi componenti aggregativi. Siamo all’interno di una: «[...] società in cui le famiglie si andranno frammentando, scomponendosi e ricomponendosi sulla base di giochi relazionali che abbandonano la struttura sociale sui generis della famiglia come intreccio fra la relazione sponsale e quella genitoriale»<sup>5</sup>.

A ragione quindi, ma anche con una certa preoccupazione, già nelle prime pagine di questo quindicesimo “*Rapporto CISF sulla famiglia 2020*”<sup>6</sup>, Pier Paolo Donati, promotore e curatore già dal 1989 come di tutti i precedenti Rapporti CISF, si pone l’inquietante interrogativo: “*abbandonare quindi la famiglia all’autodeterminazione?*”.

Questo interrogativo, che si apre sul futuro, non può fare a meno di sollevare una molteplicità di problemi, derivati dall’attuale pluralizzazione delle forme familiari e soprattutto dal modo con cui si parla oggi di famiglia. Si stanno infatti modificando i legami di coppia e quelli genitoriali sulla base delle preferenze soggettive, dei “nuovi diritti” ispirati alla privacy e all’individualismo, che rendono sempre più marginali i modelli normativi, giuridicamente legittimati e diffusamente accettati. Attraverso il contributo di vari studiosi, questo Rapporto si focalizza quindi sulla rivoluzione in atto, cercando di capire dove questa può portare, e se esistono alternative viabili ai problemi sociali che emergono dalla modificazione del tessuto genetico della famiglia.

Di fronte alla sua evidente “*evaporazione*”, quali scenari futuri allora si aprono davanti e con quali tipi di morfogenesi?

L’Autore ne presenta almeno tre, quello di una: «[...] morfogenesi *caotica*, fondata sulle pure preferenze individuali; quello di una morfogenesi *adattativa*, regolata da norme istituzionali più stringenti; e quello una morfogenesi *creativa*, (da noi stessi condivisa), dove si auspica che le culture sappiano costruire legami e prendersi cura delle relazioni, piegando la tecnologia, la stessa intelligenza artificiale e l’arbitrio al significato *umano* della vita».

<sup>5</sup> *Ibidem*, p. 27.

<sup>6</sup> Pochi Istituti di ricerca hanno seguito con continuità trentennale e in maniera scientificamente approfondita le vicende delle famiglie italiane.

La scelta della forma familiare non è quindi una questione individuale, pur fatta in una società, che Donati definisce, post-famigliare: considerando *famigliare* (con la g), la famiglia normo costituita a fronte del *familiare* (senza g) con cui ci si riferisce alle più diverse relazioni vissute *come se fossero familiari*, addirittura legittimando *ex post* tutte le forme di vita come “nuovi diritti”. Sembra così che si stia affermando e sviluppando una concezione “culturalista” della famiglia, intesa unicamente come puro prodotto culturale, anziché, come noi pensiamo, il suo costituirsi debba partire dalla natura e andare verso la cultura, senza distaccarsi da quella. Se il familiare viene arbitrariamente privatizzandosi sempre di più, sulla forza di un nuovo principio, quello della “privacy”, che si va profilando come principio primo, allora in tutto ciò le relazioni familiari, diventano vittime sia di un progressivo impoverimento soggettivo, sia di un indebolimento della loro stabilità (*fragilità*), che del senso di solidarietà (“*dura fin che dura*”).

Ad un livello più profondo, osserva Donati, si sta indebolendo il genoma costitutivo originario della famiglia, fatto di dono, di reciprocità, di sessualità e di generatività, che supera il semplice dato di fatto. Già Adorno dichiarava che i «*fatti non sono, nella società, la realtà ultima*»<sup>7</sup>. Essa infatti è di ordine ontologico, perché tocca gli elementi generativi della famiglia, il suo “esserci” e la sua struttura relazionale.

Per la cultura moderna il *dono* gratuito sembra essere diventato impossibile o addirittura sempre avvelenato; la *reciprocità* è sostituita dall’aspettativa che l’altro soddisfi le proprie esigenze, diversamente si abbandona il campo; la *sessualità* è sempre meno regolata e sempre più staccata dall’identità di genere; la *generatività* risponde a motivazioni di tipo narcisistico o, modificata dalle nuove tecnologie della riproduzione, è sottoposta al calcolo costi-benefici. Continuando sempre nella lettura del Rapporto, la stessa Unione Europea sembra avere abbandonato la famiglia all’autodeterminazione dei singoli, identificandola come una forma privatistica di pura affettività, ispirata principalmente all’individualismo. Ciò ne aggrava i rischi di una deriva ancor più pericolosa, facilitata oggi dall’insorgere dei “nuovi diritti” mai esplicitati in nessuna carta o dichiarazione scritta di diritti umani, ma diffusi sempre più da una versione *libertarian* degli stessi<sup>8</sup>. Il punto di svolta, sostiene il “Rapporto”, sta nel ripensare i diritti familiari fondati su una relazione *sui generis* che ha precisamente caratteristiche peculiari. Si tratta, piuttosto e soprattutto, di diritti *della* famiglia, come for-

<sup>7</sup> ADORNO T.W., *Sulla logica delle scienze sociali*, in *Dialettica e positivismo in sociologia*, Torino, Einaudi, 1972, p. 132.

<sup>8</sup> CARTABIA M., I “nuovi” diritti”, in *Stato, Chiese e pluralismo confessionale*, Rivista telematica febbraio 2011, pp. 1-19 (on line: [www.statochiese.it](http://www.statochiese.it)).

mazione sociale *speciale*<sup>9</sup>, fondata su una visione relazionale, dove i membri devono sentirsi reciprocamente riconosciuti e istituzionalmente difesi.

In una prospettiva più statistica e cogliendo alcuni degli *aspetti demografici più eclatanti del 2019*, il CISF osserva la società italiana caratterizzata dal massiccio invecchiamento della popolazione; dall'eccessiva riduzione delle nascite; dal numero di coppie con figli che diminuisce consistentemente (-8%); mentre aumentano in modo significativo le proporzioni di coppie senza figli (+3,1%) e di persone sole (+4,7%)<sup>10</sup>. Si restringono costantemente le coorti di donne in età feconda, aumentano le famiglie con un solo genitore, si moltiplicano le famiglie ad un solo componente, di vedovi/e, *ma soprattutto quelle dei single*.

Al dicembre 2019, le famiglie con due componenti arrivavano al 60,9%, mentre si riducevano al 4,8% quelle con più di quattro membri. Dai 55enni in su prevalgono le famiglie ristrette, mentre le più ampie e numerose sono quelle ancora giovani, dove i figli rimangono in casa più a lungo (la già nota-1988- "*Famiglia lunga del giovane adulto*"). Si tratta infatti di una tendenza già troppo conosciuta a motivo di quei meccanismi strutturali di lungo periodo, dove tra i 25-34enni rimane in casa il 61% dei maschi e il 47% delle femmine. Per risolle-vare la natalità ai livelli di rimpiazzamento della popolazione bisognerebbe che il 35% delle donne avesse almeno tre figli. «Dove può andare il Paese in questa situazione - si domanda Donati. Eppure il *mainstream* culturale ci assicura che le nuove famiglie sono bellezza. Francamente non mi pare – si autorisponde – se consideriamo i problemi di un numero crescente di genitori soli con figli, i nuovi livelli di conflittualità nelle relazioni amorose, l'aumento della povertà, l'assottigliamento delle famiglie, la mancanza delle reti di solidarietà di un tempo, l'aumento triplicato del numero dei bambini in povertà assoluta»<sup>11</sup>.

## 2. Le rappresentazioni dei giovani sulla famiglia nel 2019

Alla vigilia della pandemia il CISF studiando le rappresentazioni di famiglia che emergono dai *Millennials*, su un campione di 800 soggetti, ottenne dei risultati di notevole interesse<sup>12</sup>. L'indagine, infatti, ha permesso di individuare una

<sup>9</sup> CISF (a cura di), *La famiglia nella società post-familiare*, Milano, San Paolo Edizioni, 2020, pp. 45-56.

<sup>10</sup> *Ibidem*, p. 75.

<sup>11</sup> *Ibidem*, pp. 31-37.

<sup>12</sup> Ci riferiamo qui alla documentazione raccolta dal CISF alla vigilia dello scoppio dell'epidemia Covid-19 tra il 4 dicembre 2019 e il 15 gennaio 2020 (*I ondata*), su un campione di 800 persone dai 25 ai 35 anni, la cui età media era di 30,1 anni.

tipologia ben definita, di 4 tipi di soggetti, che rimangono la base del già citato "surriscaldamento"<sup>13</sup>:

1. i *non-famigliari* (8,7% del campione), che esprimono un atteggiamento molto critico e distaccato sull'idea di famiglia, perché niente per loro può essere considerato famiglia: sono prevalentemente uomini, single, del Nord-Est;

2. i *tradizionalisti conservatori* (11,9%), che ritengono famiglia solamente quella di tipo tradizionale. Sono uomini, sposati, non laureati, abitanti del Sud e Isole;

3. i *tradizionalisti aperti* (20,7%), che considerano famiglia in modo pieno sia quella tradizionale che le nuove forme emergenti. Sono prevalentemente uomini, con relazioni affettive informali e laureati;

4. Gli *indifferenti* (58,7%), il profilo meno definito. Ritengono che non ci siano differenze chiare tra i diversi tipi di famiglia e quindi tutte le forme possibili di relazioni sono espressioni di famiglia. Considerano degne di essere ritenute familiari tutte le forme di legame intimo basate su prossimità e vicinanza. Sono prevalentemente donne, senza alcuna differenza significativa rispetto allo stato civile, al titolo di studio, occupazione e area geografica.

Il valore della famiglia in quanto tale però viene decisamente sostenuto e positivamente apprezzato, come risorsa per l'individuo e la società, soprattutto da coloro che sono sposati e da chi ha figli, rispetto a chi non ne ha. Anche per i giovani i figli hanno un grande valore, più a livello emotivo e meno a livello strumentale. Per tutti, il vissuto personale e le esperienze pregresse in famiglia hanno un notevole influsso sulle proprie scelte future specialmente matrimoniali, soprattutto una volta che sia stata definitivamente compiuta la scelta matrimoniale. Sono per lo più le donne a ritenere che "per i giovani fare famiglia nei prossimi 10 anni sarà più difficile" (60,7%). Vengono infatti chiaramente avvertite le difficoltà, a cui va incontro chi vorrà intraprendere una progettualità a livello familiare e istituzionale (62%) specialmente al Sud e al Centro.

Le maggiori difficoltà elencate derivano dalla precarietà o mancanza di lavoro, dalla scarsità di risorse, dalla perdita del senso della famiglia (15%) e da una generica forma di pessimismo (12%). Per un altro verso i possibili rimedi fanno riferimento a maggiori possibilità di lavoro, ad un posto stabile (47%), alla necessità di un intervento politico più strutturato, come un sostegno al lavoro, la riduzione delle tasse (29%), ed esplicitamente (10%) tutte le possibili politiche di conciliazione tra vita familiare e lavorativa, espresse anche nell'aiuto offerto con speciali interventi per coloro che intendono sposarsi e avere figli.

<sup>13</sup> CISF, *La famiglia nella società post-familiare...* pp. 104-106.

Decisamente minoritaria invece è la motivazione di chi legge le ragioni delle difficoltà del fare famiglia come un problema di tipo culturale e valoriale. Il matrimonio infatti per la maggioranza (2/3) dei giovani continua a far parte dei propri desideri. Infatti il 64% di chi non è sposato dichiara di volersi sposare, il che avviene in media attorno ai 33,8 anni, soprattutto tra i maschi (57,8%) e tra le fasce più giovani.

Sono, invece, le donne oltre i 30 anni che meno manifestano il desiderio di sposarsi: un desiderio che per di più sembra diminuire quanto più si avanza con l'età. Tutto ciò a livello più generale, demograficamente costituirebbe un segnale poco incoraggiante. Che siano le donne giovani a non avere più interesse per la maternità (evento che costituiva un po' il sentire comune femminile) o almeno a posporlo alla propria autorealizzazione professionale, è un elemento di novità non privo di conseguenze rilevanti. Non sempre però il sentire diventa progetto ed il progetto realtà.

Mettere in campo una propria progettualità matrimoniale costituisce invece un segnale molto positivo che dà forza allo sviluppo completo della propria personalità e ne affina le varie dimensioni psicologiche. Esso infatti è pure un indicatore positivo di un più alto interesse verso i problemi sociali, di un'identità più unitaria e insieme relazionale e sociale, di un'immagine positiva e costruttiva di famiglia, che: «[...] dà una forte importanza al figlio sia dal punto di vista emotivo che strumentale»<sup>14</sup>. Su tutto ciò si avverte l'influenza positiva della propria famiglia di origine come fonte e modello cui ispirarsi.

Anche il desiderio di avere un figlio, costituisce parte fondamentale e integrante del proprio progetto familiare: certamente lo è per il 45,7% degli intervistati; percentuale che sale al 76,3% se vi si aggiungono anche gli incerti. Non vi sono differenze significative tra uomini e donne, a differenza di quanto generalmente qualche tempo fa si pensava che fossero invece le donne a desiderare maggiormente un figlio. D'altra parte però le donne difficilmente pensano ad un figlio avulso da una progettualità matrimoniale. Pensare ai figli significa infatti proiettarsi nel futuro, avere un atteggiamento di apertura più responsabile anche verso la società, maturare una chiara disposizione pro-sociale, oltre che avere opportunamente interiorizzato modelli familiari di grande valore per la società. Fare famiglia e avere figli, conclude il CISF, non è solo un fatto privato e personale, ma segno di uno sviluppo globale della propria personalità, che si sente parte responsabile anche della comunità. E ciò non va sottovalutato soprattutto in questo precario inverno demografico, che da troppo tempo ormai si

<sup>14</sup> *Ibidem*, p. 118

protrae, con conseguenze irreversibili sulla vita dell'Italia stessa. D'altra parte, conviene affermarlo, la scelta di una specifica forma familiare non è una questione individuale. Se infatti famiglia diventasse, *"una persona che si prende cura di almeno un'altra persona"*, ciò per il genoma familiare presagirebbe ad una trasmutazione sostanziale che ne snaturerebbe il genoma stesso. L'alternativa di una famiglia "oltre la natura" ci porterebbe rapidamente verso una famiglia post-umana"<sup>15</sup>.

### 3. La famiglia attraverso la pandemia

Ipotizzare l'influsso della pandemia, ormai globale, sulla realtà e le prospettive di futuro rispetto alla famiglia non è un'ipotesi di lavoro scientifico priva di rilevanza e applicabilità. Anzi, in questi tempi diversi Istituti di ricerca l'hanno fatta propria, producendo stimolanti indagini di confronto e di prospettiva, aperte anche ad un orizzonte economico e politico, che purtroppo si preannuncia a rischio di povertà oltre che di declassamento generale, bisognoso di immediate risorse europee, come opportunamente si vuole provvedere con il *Recovery Fund*<sup>16</sup>.

In un'ottica più comparativamente sociologica il CISF 2021 ha avuto il merito di essere stato tra i primi Istituti a studiare *"la progettualità familiare dei giovani italiani"*<sup>17</sup> tra i 25 e 35 anni, in un confronto temporale tra la fine del 2019 e l'autunno del 2020, considerando il Covid-19 come variabile interveniente. Qui presentiamo una sintesi dei risultati, incrociati con diverse variabili come le differenze di genere, di status lavorativo e di età.

*Il Covid-19 innanzitutto ha cambiato lo sguardo dei giovani e delle famiglie nei confronti del futuro.* Se vi è stato da una parte un acutizzarsi delle tensioni, delle difficoltà di gestione della convivenza familiare e dell'applicazione allo studio (alternanza DaD e tempo individuale), nel rapporto con gli amici, nel crescere della irritabilità e del nervosismo soprattutto dei figli adolescenti, oltre la metà del campione ha segnalato però che i: «[...] legami familiari sono in media migliorati, specialmente in quelle famiglie che avevano un rapporto stabile, o anche solo un progetto di vita familiare, più che in quanti erano impegnati in

<sup>15</sup> *Ibidem*, p. 57.

<sup>16</sup> IPSOS-FLAIR, *Italia 2021. Un Paese al bivio-Rapporto Italia 2021*, Ipsos edizioni, febbraio 2021, p. 214.

<sup>17</sup> Cfr. CISF e ISTITUTO GIUSEPPE TONIOLO DI STUDI SUPERIORI, *Giovani, famiglia e futuro*, Milano, Edizioni San Paolo, 2021, pp. 156.

relazioni informali»<sup>18</sup>. Questo evento ha stimolato inoltre lo sforzo di imparare a ristrutturare e a darsi nelle varie fasi della propria vita, pur nell'incertezza del futuro, una prospettiva di impegni e di progetti, che impedisca di rimanere smarriti e galleggianti sulla boa dell'emergenza. In coloro poi che hanno dolorosamente vissuto la malattia propria o di un familiare sono stati anche espressi più alti livelli di stima, e di fiducia verso gli altri, oltre che di riconoscenza dell'aiuto ricevuto.

Nel campione preso in esame infatti si è potuto constatare che la qualità delle relazioni in famiglia ha sostanzialmente retto: il 46,1% non è d'accordo con l'idea che il Covid-19 abbia peggiorato la qualità dei legami familiari, anche se un 36,4% ne ha constatato un peggioramento. Tuttavia poco più della metà del campione, il 54,5% avverte che essi in media sono migliorati, contro il 23,4% di chi li ha trovati più "pesanti"<sup>19</sup>. Tali cambiamenti sulle persone non hanno subito significative trasformazioni rispetto al genere, all'età o all'area geografica, mentre ciò lo si è osservato rispetto alle condizioni economiche. Queste invece sono peggiorate con ricadute non indifferenti sul resto della vita familiare. Il 20,8% ha espresso una visione più complessa, ritenendo che ci siano stati cambiamenti sia positivi che negativi.

Sempre sullo stesso campione si sono studiate le rappresentazioni familiari, i cui risultati sono stati sinteticamente presentati in questo binomio: "matrimoni *ni*, famiglia *sì*". Esse infatti sull'indice di una scala da 1 a 10 hanno segnato il punteggio medio di 4,35. Quando però ci si domandava se la famiglia poteva essere considerata una "risorsa per l'individuo e la società" il punteggio arrivava al 7,6; e da parte dei genitori con figli questo saliva ancor di più fino al punteggio di 8,23, rispetto a quelli che non ne avevano (7,30). Si conferma ancora come i giovani stiano presentando una posizione piuttosto critica nei confronti del matrimonio quale istituzione giuridica, come era emerso anche nella ricerca precedente<sup>20</sup>. In questa prospettiva esso è diventato sì un'ipotesi presente nella progettualità dei giovani, ma non sembra essere una motivazione sufficiente e condivisa in modo convinto e assoluto. In particolare durante il Covid oltre un terzo non ha previsto di contrarre matrimonio in futuro, a prova di quel tipo di "liquidità", cui sembra essere oggi esposta la famiglia e di cui, sulla scorta di Donati, abbiamo ragionato all'inizio di queste riflessioni.

<sup>18</sup> *Ibidem*, pp. 10-11.

<sup>19</sup> *Ibidem*, p. 32.

<sup>20</sup> *Ibidem*, pp. 33-37.

Riguardo alla progettualità familiare, gli indicatori già considerati, ovvero, sia l'intenzione di sposarsi, sia il desiderio di avere figli e sia il tipo di legame affettivo durante la pandemia sembrano piuttosto assenti.

Sul desiderio di sposarsi infatti essa sembra avere avuto un effetto piuttosto debole, confermando invece i trend precedenti. Infatti sul campione di chi non è sposato (597 soggetti) il 64% esprime la volontà di farlo in seguito, specialmente tra i più giovani (69,5%), rispetto al solo 55,6% degli ultra30enni, ma anche alle donne di pari età. Vivere con i genitori o convivere da soli non cambia in modo sostanziale l'intenzione di sposarsi, che in entrambi i casi arriva al 70%. Essa però viene condizionata in maniera molto pesante dalla variabile occupazione.

Il progetto generativo di avere figli è presente nelle intenzioni, ma non appare una meta condivisa in maniera omogenea tra tutti i soggetti. Infatti solo il 44,9% di essi dichiara di volerli con certezza, rispetto al 31,4% che si presenta in posizione meno definita e al 23,8% di chi invece non pensa di averli (*probabilmente* il 13,7%, *certamente* il 10,1%). Il 47% non ha preferenze circa il sesso del figlio, mentre il 53% lo desidera del proprio genere, sfatando un po' le attese comunemente diffuse di una preferenza per il figlio maschio.

Si profila un certo distacco dagli elementi tradizionali e una maggior accettazione delle novità, come per esempio un maggior desiderio di generatività da parte degli uomini (81%), soprattutto tra i giovani (85%), piuttosto che tra le donne (70,5%) come invece tradizionalmente si pensava. È differente anche la stessa intensità del desiderio, specie quando esso è accompagnato dall'intenzione di sposarsi. Quando questa è forte anche la percentuale di chi desidera avere figli sale al 92,1%, mentre se essa è assente, anche il desiderio del figlio cala addirittura al 49%.

Sembrerebbe inoltre affermarsi l'idea che avere figli fuori del matrimonio non sia una prospettiva totalmente riprovevole, anzi che ciò si vada lentamente diffondendo nella sensibilità comune e forse pure con una presunzione di legittimazione. Su di essa però la diversità di genere farebbe la differenza. Infatti: «[...] tra gli uomini che non vogliono sposarsi, ben il 58% afferma comunque di voler un figlio; mentre tra le donne che non hanno un tale progetto matrimoniale il desiderio del figlio riguarda solo il 39,3%. Inoltre tra le stesse ultratrentenni il desiderio di avere un figlio sganciato da un progetto matrimoniale scende ancora al 20%, rispetto agli uomini di pari età per i quali invece il dato sale al 54%»<sup>21</sup>.

<sup>21</sup> *Ibidem*, p. 44

In conclusione, l'intenzione di sposarsi, insieme al desiderio del figlio, la forte intensità di affetti, di passione, di impegno, di vicinanza emotiva, danno consistenza al legame affettivo, favoriscono un atteggiamento positivo nei confronti della vita e costituiscono precisi fattori di un benessere generalizzato. Rispetto ad esso infatti l'indice del campione in esame, sempre su una scala da 1 a 10, si stabilizza su un sostanziale equilibrio al punteggio di 5,89, con una leggera tendenza al positivo, specie per gli uomini (M=6,07) con meno di 30 anni e con una occupazione lavorativa. Fattore discriminante qui in modo significativo è stata però la presenza del Covid-19 e il suo peso sull'andamento delle proprie condizioni economiche, soprattutto quando queste si proiettano sul futuro lavorativo. Per le giovani donne però aver già dato origine ad una famiglia concreta porta ad un aumento del benessere personale, ad una certa stabilità e ad una visione del mondo sostanzialmente più fiduciosa e aperta alla speranza.

In che modo allora il Covid-19 ha cambiato le idee che i giovani esprimono sui loro progetti familiari, sulle intenzioni di sposarsi, sul desiderio di avere dei figli, sulle difficoltà che possono incontrare?<sup>22</sup>

Tra coloro che intendono sposarsi l'84,8% conferma nella seconda indagine il desiderio già espresso in precedenza. A coloro invece che non intendono sposarsi (75%) si devono aggiungere ancora il 24,3% di coloro che, prima del Covid-19, volevano farlo. Ad analisi più sofisticate si rileva che l'intensità dell'amore per il partner non sempre è correlato positivamente con la durata della relazione. Una comune: «[...] visione tradizionale del matrimonio aumenta, anche se non di molto, le probabilità relative all'intenzione di sposarsi. Così la rappresentazione del figlio, non strumentale ma emotiva, cioè come valore in sé, fonte di felicità e di realizzazione, incrementa di circa il 30% l'intenzione di sposarsi»<sup>23</sup>.

Tra coloro che inizialmente desideravano un figlio, l'89,3% ne mantiene ancora l'idea anche durante il Covid. Ad essi si devono aggiungere pure il 10,7% di quanti hanno cambiato in positivo il loro precedente atteggiamento negativo. La percentuale però di coloro, che inizialmente desideravano un figlio e hanno cambiato idea, aumenta del 40% tra quei soggetti che hanno avuto problemi economici nell'ultimo anno.

Il desiderio dei figli segue però anche altre traiettorie particolari, in cui si può inserire l'aspirazione a realizzare una genitorialità, pur se disgiunta dalla coniugalità, che può avvenire quando si pensa ai figli come possibile sostegno alla propria vita personale. Ciò confermerebbe il valore semplicemente e perico-

<sup>22</sup> *Ibidem*, pp. 54-56

<sup>23</sup> *Ibidem*, p. 57.

losamente “narcisistico” che può assumere il figlio, quando è vissuto in funzione di se stessi, indipendentemente dall’amore per il partner. “Desiderio del figlio” e “amore per il partner” non necessariamente sarebbero, in questa prospettiva, correlati. Ne deriverebbe però un profondo vulnus nella coppia che aprirebbe le porte, come in parte avviene, alla triste pratica del “figlio in provetta” o dell’“utero in affitto”.

#### **4. Conclusione: “fare famiglia”, progettualità familiare e Covid-19**

*“Progettare famiglia fa stare meglio”.* È la conclusione a cui arriva la ricerca, quando afferma che: «[...] l’intenzione di fare famiglia, sposandosi, così come il desiderio di avere figli si associano nel tempo a livelli più elevati di benessere e di positività nei confronti della vita e ad una più elevata considerazione della famiglia come risorsa. Chi un anno fa aveva un progetto familiare, a distanza di circa un anno percepisce la sua vita migliorata da diversi punti di vista, superiore a chi non aveva tale progetto»<sup>24</sup>. E per di più a favorire tali vantaggi sulla percezione della propria vita personale e familiare, non è stata solo la progettualità esplicita, ma anche e soprattutto averla messa in atto. L’essere già sposati o avere già generato dei figli come anche la stessa progettualità sembrano essere stati un fattore chiaramente protettivo nel corso del tempo. A distanza di un anno infatti tutti riconoscono di avere trovato nella famiglia maggiori risorse, avere sperimentato maggiori cambiamenti positivi e ora giudicare meglio le condizioni di vita rispetto ai quei giovani che non si erano ristrutturati e unificati in una progettazione almeno di media portata.

In estrema sintesi, possiamo evidenziare alcune conclusioni di fondo.

Innanzitutto la conferma del forte legame tra benessere e sguardo ottimista sul futuro, non solo quando vi è una famiglia già formata, ma anche in relazione alla progettualità di fare famiglia.

Si scommette sul fare famiglia. E ciò aiuta a promuovere una migliore visione di sé e a favorire un atteggiamento più fiducioso nei confronti della realtà.

In secondo luogo il forte impatto che le condizioni economiche hanno sulle scelte di vita: l’insicurezza economica e lavorativa si traduce in una sospensione delle scelte di vita legate alla famiglia.

<sup>24</sup> *Ibidem*, p. 59.

In terzo luogo si sono riacutizzate le differenze tra i giovani del Centro e del Sud più impegnati nello sviluppo di una progettualità familiare tradizionale, che non tra i coetanei del Nord impegnati piuttosto ad affermarsi in altri contesti extra familiari.

In quarto luogo, i risultati ottenuti da parte delle giovani donne, per le quali sembra che avere un lavoro si associ più facilmente all'intenzione di "non fare famiglia" o almeno di protrarne la realizzazione. Si tratta di un dato che non era stato esplicitamente previsto, ma che è emerso con forza dirompente. Esse infatti preferiscono innanzitutto definirsi un'identità autonoma attraverso l'identità professionale, piuttosto che con ruoli familiari. In altre parole, a differenza del passato, viene a profilarsi il progetto che per le giovani donne la professionalità diventi sempre più importante rispetto anche al formare una propria famiglia. Riflesso evidente di quella insicurezza individuale e sociale che blocca le nuove generazioni rispetto al proprio futuro.

In quinto luogo la pandemia ci ha mostrato che le relazioni sono la stoffa del sociale, nel lavoro, nella vita associativa, in famiglia, nella comunità ecclesiale. Esse stanno diventando nella nostra vita fattori determinanti che decidono sulla qualità stessa del nostro futuro.

Infine, in una più ampia prospettiva progettuale, massmediologica e pedagogica non possiamo non condividere quanto scrive ancora Donati: «*La pandemia è stata una spinta incredibile a entrare nell'infosfera. Essa infatti sta cambiando radicalmente le nostre relazioni. Per questo abbiamo bisogno di una cura e impegno speciale per costruire una cultura delle relazioni a misura di uomo, un loro nuovo apprezzamento spirituale, una conversione radicale nell'uso stesso delle tecnologie informatiche*»<sup>25</sup>.

Sarà questa una delle sfide principali della politica per evitare che gli effetti della pandemia facciano aumentare lo svantaggio dei giovani italiani rispetto ai coetanei del resto d'Europa sul fronte dell'istruzione, delle tecnologie, della professionalità, del lavoro, e delle intelligenze artificiali.

<sup>25</sup> DONATI P.P., *Coronavirus. Forza e qualità delle relazioni, i rischi di una deriva selettiva*, in *Avvenire*, 8 aprile 2021. Cfr. pure DONATI P.P. - G. MASPERO, *Dopo la pandemia. Rigenerare la società con le relazioni*, Roma, Città Nuova, 2021.



# Schede sui principali Rapporti

GUGLIELMO MALIZIA<sup>1</sup>

## **Sistema Informativo Excelsior Previsioni dei fabbisogni occupazionali e professionali a medio termine (2021-25). Scenari per l'orientamento e la programmazione della formazione**

*Nella presentazione in maniera sintetica dei risultati del Rapporto in esame il tema centrale sarà costituito dai fabbisogni occupazionali delle imprese italiane nel periodo 2021-25. L'esposizione seguirà sostanzialmente le articolazioni dello studio, cercando di evidenziare i riferimenti alla IeFP.*

Il "Sistema Informativo permanente sull'occupazione e sulla formazione Excelsior", predisposto dall'Unioncamere e dall'ANPAL (Agenzia Nazionale Politiche Attive Lavoro), è considerato dalla sua prima apparizione nel 1997 come una delle *principali* fonti italiane sugli argomenti relativi al mondo del lavoro e della formazione e rientra tra le indagini ufficiali con obbligo di risposta previste dal Programma Statistico Nazionale<sup>2</sup>. Il Rapporto che verrà presentato nel seguito intende offrire le previsioni sulle esigenze occupazionali del nostro Paese a medio termine (2021-25).

### **1. Il disegno di analisi**

L'*obiettivo* principale del Rapporto consiste nel fornire sul piano conoscitivo un contributo utile in vista sia della programmazione dell'offerta di istruzione e di formazione ai diversi livelli che dell'orientamento da fornire agli studenti e alle famiglie nelle decisioni relative ai percorsi di studio. Più precisamente vengono

<sup>1</sup> Professore Emerito di Sociologia dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana.

<sup>2</sup> Cfr. UNIONE EUROPEA FONDO SOCIALE EUROPEO – PON SPAO ANPAL – UNIONCAMERE, *Sistema Informativo Excelsior. Previsioni dei fabbisogni occupazionali e professionali in Italia a medio termine (2021-2025). Scenari per l'orientamento e la programmazione della formazione*, Roma, Unioncamere, 2021.

presentati i risultati degli scenari previsivi dei fabbisogni occupazionali a medio termine; diversamente da altre pubblicazioni di Unioncamere, si tratta non più delle indicazioni mensili o annuali, ma quinquennali, ed estese a tutte le categorie di lavoratori con esclusione solamente dei servizi domestici.

Di fronte alla crisi senza precedenti costituita dall'*emergenza pandemica* esiste un accordo generale nel considerarla un evento epocale destinato ad esercitare un impatto molto rilevante e duraturo. La diffusione generale del coronavirus, oltre a mettere a prova tutti i sistemi economici e sanitari del mondo, è destinata a causare effetti profondi non solo sulla produzione di beni e servizi, ma anche sulla vita ordinaria delle persone, conseguenze di cui siamo ancora lontani da essercene resi completamente conto. Questa situazione rende particolarmente problematica la predisposizione di previsioni fondate, almeno in parte, su modelli econometrici.

Nonostante ciò e con tutte le cautele del caso, si ritiene ancora possibile trarre *orientamenti utili* dal modello di previsione della domanda di lavoro dell'economia privata, inserendovi lo shock creato sulla base di ipotesi di impatto specifico della crisi sui vari comparti, l'apporto delle politiche nazionali e internazionali già avviate o che saranno avviate per favorire il rilancio economico e il supporto al reddito, facendo leva sugli interventi attualmente conosciuti (specialmente il Piano europeo Next Generation UE, il NadeF – Nota di aggiornamento del documento di economia e finanza – e la legge di Bilancio). Inoltre, si sono presi in considerazione il fabbisogno incrementale del settore sanitario, correggendo al rialzo le stime di occupati in entrata e prevedendo un possibile rallentamento delle uscite da questo comparto per ragioni di pensionamento. Fra gli aspetti più importanti delle previsioni che sono state effettuate vanno incluse le stime delle uscite dal mondo del lavoro per "quota 100" che completano i pensionamenti su andamento tendenziale.

Sullo sfondo vanno sempre tenute presenti le tre *grandi transizioni in atto*. L'incidenza della prima, la rivoluzione digitale, sul mercato del lavoro dipenderà dalla possibilità reale di alcune tecnologie di sostituire i lavori routinari e di alimentare la domanda di nuovi profili professionali altamente qualificati, come anche dalla trasformazione del lavoro in chiave 4.0 che richiederà e-skills in modo trasversale a varie professioni. A sua volta, la transizione ambientale consentirà la crescita delle opportunità lavorative per le occupazioni connesse con le tecnologie rinnovabili, mentre l'industria del carbone e i comparti particolarmente energivori sono destinati a un calo notevole sul piano lavorativo. Il terzo passaggio, quello demografico, comportando la possibilità di vivere più a lungo e in condizioni migliori, produrrà un duplice impatto, quello cioè di cambiare la composizione per età della forza lavoro, rendendola sempre più multigenerazionale, e quello di mutare i modelli di spesa e di consumo con un ruolo maggiore

della “silver economy” (relativa agli over 50 che acquisiranno un’incidenza sempre più grande come potenziali prestatori di lavoro e come consumatori del domani).

## 2. Le previsioni occupazionali 2021-25

Per capire l’andamento del mercato del lavoro post Covid-19, è necessario tener presente la *composizione del fabbisogno*, complessivo e settoriale, della relativa *domanda*. La sua stima risulta dalla somma della “placement demand” (quella per supplire i lavoratori in uscita) e della “expansion demand” (quella attribuibile alla variazione della produzione e dello sviluppo economico). Nel periodo 2021-25 esso dovrebbe situarsi tra 3,5 e 3,9 milioni di lavoratori, di cui fra 933mila e 1,3 milioni riguarderanno la componente di crescita economica, ossia l’“expansion demand”, mentre il turnover comprenderà il restante 70% del fabbisogno occupazionale. In tale quadro, le filiere destinate a un aumento sul piano degli addetti al lavoro sarebbero: commercio e turismo, finanza e consulenza, salute, formazione e cultura, costruzioni e infrastrutture, mobilità e logistica, meccatronica e robotica, informatica e telecomunicazioni, alimentare, legno, arredo e moda.

Quanto alle assunzioni da parte della *Pubblica Amministrazione*, il Rapporto Excelsior prevede una crescita intorno a 49mila occupati rispetto al 2020. Il fabbisogno del comparto pubblico dovrebbe essere costituito per oltre il 90% dalla componente di sostituzione. Scendendo ai dettagli bisognerà supplire in uscita circa 261mila dipendenti dei servizi generali, 243mila dell’istruzione e 188mila della sanità pubblica.

Venendo alle transizioni *ecologica e ambientale*, si prevede che l’eco-sostenibilità e la digitalizzazione assumeranno un ruolo più rilevante come anche le competenze digitali e i lavori “green”. Il sistema produttivo e la Pubblica Amministrazione esigerà l’acquisizione di competenze verdi a 2,2-2,4 milioni di occupati e per il 60% verrà richiesta con importanza elevata. La transizione verde comporterà la domanda di competenze “green” a professioni trasversali a più comparti, comprese anche professioni più tradizionali che saranno raggiunte dalla transizione ecologica.

Particolare rilevanza acquisiranno le *competenze digitali*, STEM (scienza, tecnologia, ingegneria e matematica) e di innovazione 4.0, che dovranno possedere un e-skill mix, almeno due skills, in una previsione tra 886mila e 924mila unità. La domanda di competenze digitali investirà sia profili lavorativi già in essere che nuove occupazioni emergenti quali data scientist, big data analyst, cloud computing expert, cyber security expert, business intelligence analyst e artificial intelligence system engineer, che le figure più tradizionali che richiederanno

“digital skill” per affrontare il sistema produttivo in evoluzione. Gli orientamenti e le sollecitazioni del Next Generation Eu Italia sono del tutto chiare in merito allo sviluppo ulteriore della macro-tendenza digitale e della “green economy”.

Quanto ai *titoli di studio* più richiesti nel periodo considerato, si prevede una domanda di lavoro più orientata a profili tecnici e specialistici e tale andamento comporterà la crescita del fabbisogno di lavoratori laureati, diplomati e qualificati. La domanda rilevante proveniente dal settore pubblico (in cui i laureati coprono il 62% del fabbisogno totale) provocherà la crescita dei laureati sul totale, che dovrebbe raggiungere fino al 32-33%.

Per i *laureati*, il confronto tra domanda e offerta mette in risalto una situazione di lieve carenza di offerta, ma con considerevoli diversità a seconda degli indirizzi. Si prevede una carenza di offerta nei comparti medico-sanitario, scientifico-matematico-fisico, ingegneria e architettura.

Quanto ai *diplomati*, si registra un fabbisogno superiore all'offerta, specialmente per i settori amministrativo marketing, costruzioni, trasporti-logistica e agro-alimentare. Si riscontra invece un sostanziale equilibrio per i comparti socio-sanitario e industria-artigianato. Per il settore turistico e l'insieme dei licei si osserva un considerevole eccesso di offerta di profili.

Riguardo all'*Istruzione e alla Formazione Professionale regionale* (IeFP), i fabbisogni più importanti per il quinquennio 2021-25 si registrano per gli indirizzi meccanico, ristorazione (con una domanda tra 23mila e 32mila unità all'anno), benessere, servizi di vendita e amministrativo-segretariale.

La conclusione è duplice e *positiva*. Il Rapporto Excelsior costituisce uno strumento molto utile per la programmazione della formazione e per l'orientamento delle scelte di giovani e famiglie. Ancora una volta viene offerta una prova solida della potenzialità occupazionale della IeFP che, però, non riceve attenzione sufficiente dai decisori.

## Il Mercato del Lavoro al Tempo del Covid-19 Presentazione del XXII Rapporto del CNEL

Come nei precedenti Rapporti, il documento in esame descrive con precisione e ricchezza di dati e di analisi le tendenze dell'occupazione dell'anno precedente. Sostanzialmente i temi sono sempre gli stessi: andamenti generali del mercato del lavoro, relazioni fra tecnologie e occupazione, diseguaglianze, ammortizzatori sociali, politiche attive, contrattazione collettiva. Al tempo stesso vanno segnalate due novità molto importanti: il contesto che è costituito dalla crisi devastante della pandemia e la conclusione principale del documento secondo cui una delle condizioni per far ripartire il motore dell'economia in sicurezza è ripensare il welfare.

Il XXII Rapporto del CNEL disegna un quadro del mercato del lavoro del 2020 che non solo è inconsueto, ma che risulta soprattutto eccezionale<sup>3</sup>. Ciò è dovuto in primo luogo all'impatto sconvolgente della pandemia sull'economia e, in particolare, sul mercato del lavoro. Al tempo stesso l'emergenza provocata dal Covid-19 ha operato come un acceleratore di tendenze al cambiamento, già visibili negli ultimi anni, ma divenute per l'incidenza del coronavirus talmente forti da alterare le stesse categorie fondamentali con cui fino a ieri si sono lette le dinamiche sociali con particolare riguardo alle politiche del welfare.

I contenuti del Rapporto sono nel complesso di *tre* tipi. Oltre alle tematiche relative alle tendenze dell'occupazione, vanno ricordate quelle riguardanti: le politiche attive e passive del lavoro, la formazione professionale, il contrasto alla povertà; la contrattazione collettiva. Nel prosieguo, si analizzeranno gli andamenti generali, l'istruzione e formazione permanente nel quadro delle politiche attive dell'occupazione e la questione giovanile insieme con la parità di genere.

### 1. La crisi del Covid-19 e l'impatto sul mercato del lavoro: andamenti generali

Come negli altri Paesi, così pure in Italia, durante l'emergenza del coronavirus le dinamiche economiche e la domanda del lavoro si sono caratterizzate per le forti *oscillazioni* attribuibili alla tempistica dei provvedimenti di contrasto al Covid-19. Di conseguenza, gli indicatori dell'andamento dell'occupazione hanno evidenziato tendenze tra loro non sempre convergenti riconducibili, tra l'altro,

<sup>3</sup> Cfr. CNEL-CONSIGLIO NAZIONALE DELL'ECONOMIA E DEL LAVORO, *XXII Rapporto. Mercato del lavoro e contrattazione collettiva, 2020*, Roma, 2021.

alle caratteristiche dei comportamenti provocati dalle misure di restrizione.

Un primo *esempio* è costituito dall'andamento della domanda di lavoro in quanto la diminuzione consistente del PIL nei primi due trimestri del 2020 (-5,6% e -17,9% e il recupero rilevante riscontrato durante l'estate -4,7%) è stata seguita dalle contrazioni delle unità di lavoro (-5,6% e -19,5%) e delle ore lavorate (-8,1% e -22,0%) che sono maggiori di quelle del PIL e anche delle riduzioni della produttività che si osservano generalmente durante una recessione, un andamento che attesta la particolare rapidità della crisi e l'amplificazione delle conseguenze mediatiche che hanno innescato una risposta inaspettata e veloce delle imprese. In secondo luogo, il forte calo delle ore lavorate è stato reso possibile, tra l'altro, dall'utilizzo particolarmente esteso degli ammortizzatori sociali, in primis della CIG, per cui le aziende hanno potuto diminuire le ore lavorate senza ridurre il numero dei dipendenti a motivo anche del divieto dei licenziamenti. Inoltre, la relativa tenuta del numero degli occupati (-0,2% e -2,7%) nei primi due trimestri del 2020 va collegata anche con una diminuzione significativa dell'offerta di lavoro (come risulta dalla crescita del tasso di inattività dal quarto trimestre del 2019 ai primi due trimestri del 2020: 34,6%, 35,1% e 36,8% rispettivamente) con la conseguente caduta del tasso di disoccupazione (9,5%, 9,1% e 8,5%), una vera anomalia statistica, attribuibile alla registrazione di molti disoccupati nella categoria degli inattivi. Un'ultima considerazione va riservata alla dinamica dei salari reali che registra – rispetto all'aumento dello 0,7% nel quarto trimestre del 2019 – crescite dello 0,1% e soprattutto del 2,9% nei due primi trimestri del 2020, un andamento che si spiegherebbe con i notevoli cambiamenti del paniere dei consumi con alcuni beni la cui domanda è crollata per cui, si sono ridotti sì i prezzi, ma con un vantaggio, però, scarso per i consumatori dato il calo degli acquisti.

Passando a tematiche più specifiche e seguendo il testo del Rapporto, inizio con l'esame dei principali provvedimenti presi per *proteggere i posti di lavoro*. La finalità primaria delle misure è consistita nel potenziamento degli ammortizzatori sociali allo scopo di salvaguardare al massimo i redditi delle famiglie e la capacità produttiva in vista del rilancio dell'economia del Paese. Questo provvedimento è stato rafforzato sia dal divieto per tutti i datori di lavoro di avviare procedure per la riduzione del personale e di licenziare per giustificato motivo oggettivo, sia dall'allungamento dei tempi per la domanda delle indennità di disoccupazione. Quanto ai lavoratori autonomi, è stato previsto il finanziamento di indennità ai liberi professionisti titolari di partita Iva e ai lavoratori con rapporto di collaborazione coordinata e continuativa e si è proceduto all'istituzione di un Fondo per il reddito di ultima istanza al fine di proteggere i lavoratori le cui strutture previdenziali non contemplavano interventi di sostegno o i cui profili erano residuali, frammentati o incerti come quelli dei lavoratori domestici.

Lo scoppio dell'epidemia ha provocato una notevole diminuzione degli *occupati* e tale andamento non solo è continuato nei mesi successivi, ma è anche cresciuto, per cui a giugno si è registrato un buco occupazionale di 700.000 circa unità (-2,7%) rispetto all'anno precedente. Tale calo è stato in parte recuperato durante l'estate nel terzo semestre (-1,9%) per effetto di un miglioramento della situazione sanitaria e della ripresa delle attività produttive.

Come avviene sempre nei periodi di forte crisi economica, i lavoratori più colpiti sono stati quelli *precari*. Infatti, il calo ha riguardato principalmente i dipendenti a termine (-362 mila nei primi due semestri) e in parte pure gli indipendenti. L'ambito dei rapporti a termine (determinati, apprendistato, intermittente) si caratterizza con i tratti delle flessibilità per cui è particolarmente esposto alle dinamiche congiunturali ed è molto vulnerabile. Il calo appena denunciato è attribuibile primariamente alla forte riduzione delle assunzioni e al fatto che parecchi contratti a termine in scadenza non sono stati rinnovati. L'Osservatorio sul precariato dell'INPS ha confermato questi andamenti nel senso che nei primi due trimestri del 2020 sono state create 928.000 posizioni in meno in confronto con il 2019 e la diminuzione va attribuita alla riduzione delle assunzioni specialmente quelle a tempo determinato. Se il ricorso ai contratti a termine ha subito un crollo, quelli a tempo indeterminato hanno invece continuato ad evidenziare un saldo positivo benché la fase espansiva abbia registrato un rallentamento.

L'emergenza pandemica si è prodotta in un contesto caratterizzato da notevoli *diseguaglianze* ed ha contribuito ad accrescerle. In particolare ha colpito maggiormente i settori dell'economia che godono di minore tutela come i reparti alberghiero, della ristorazione, del commercio e del servizio alle famiglie; tra l'altro, questi raccolgono un numero alto di lavoratori, ma al tempo stesso si distinguono per una minore stabilità e, quindi, per una protezione inferiore degli ammortizzatori sociali e per quote rilevanti di occupati poco qualificati professionalmente e con livelli bassi di istruzione. Al riguardo va osservato che, mentre la diminuzione degli occupati si colloca in totale al 2,7%, quella delle figure professionali poco qualificate presenta una riduzione del 7,8% e quella degli occupati con livelli bassi di istruzione si caratterizza per una diminuzione del 3,5% (rispetto a una riduzione del solo 0,7% tra i laureati). Oltre alle disparità settoriali, professionali e per titolo di studio, vanno ricordate quelle relative alle nostre circoscrizioni geografiche: tra il quarto trimestre del 2019 e il secondo del 2020 la variazione negativa maggiore si riscontra al Meridione (-4,0%), mentre il Settentrione si colloca al -2,7% e la situazione migliore si riscontra al Centro (-1,8%).

Comunque, le disparità più gravi si riscontrano tra i *giovani* e le *donne*: la crisi ha raggiunto primariamente gli under 35 e, invece, ha risparmiato gli over

50 (-5,7% vs +1,7% tra gli occupati; diminuzione del tasso di occupazione dal 41,5% al 39,4% tra i primi e modesta crescita dal 32,6% al 32,9% tra i secondi). La ragione principale di questo andamento è dovuta alla maggiore presenza dei giovani nei settori produttivi più colpiti dalle restrizioni governative e nei contratti di lavoro precari. Andamenti simili si riscontrano anche tra le donne che hanno registrato una diminuzione del tasso di occupazione e del numero degli occupati maggiore che tra gli uomini.

Da ultimo, è opportuno ritornare sull'*anomalia statistica*, accennata sopra, della riduzione dei disoccupati da una parte e dell'aumento degli inattivi dall'altra, in controtendenza rispetto alle crisi precedenti. Ricordo i numeri; nei mesi di marzo e aprile 2020 i primi sono diminuiti di 484.000 (-18,3%) e i secondi sono cresciuti di 707.000 (+5,3%). Vale la pena, poi, richiamare i criteri che definiscono la condizione del disoccupato nell'UE: l'aver avviato almeno un'attività di reperimento di un lavoro nell'ultimo mese ed essere disponibile a iniziare a lavorare entro due settimane. Gli ostacoli posti dal lockdown hanno impedito o reso impossibile l'avverarsi delle due componenti per effetto di varie cause: lo scoraggiamento, i maggiori pesi familiari, la problematicità di reinserirsi in parecchi comparti, la riduzione degli spostamenti. Questa situazione si è tradotta in atteggiamenti di attesa o di rinvio delle attività rivolte al reperimento di un'occupazione, provocando la riduzione dei disoccupati e l'aumento degli inattivi. Successivamente il mercato del lavoro è ritornato gradualmente alla normalità e il numero delle persone in cerca di un lavoro si è riportato sui numeri riscontrabili prima della crisi ed è iniziato il riassorbimento dell'inattività, anche se in questo caso le cifre sono rimaste su valori più elevati che in passato. In conclusione, si può affermare che la pandemia ha fatto emergere delle rilevanti criticità nelle definizioni statistiche riguardanti il mercato del lavoro che sono da attribuire a criteri troppo stringenti e che, pertanto, vanno superate quanto prima.

## **2. Istruzione e formazione permanente nel quadro dei nuovi obiettivi e strumenti delle politiche attive del lavoro**

A causa della loro storica debolezza i *servizi all'impiego* non sono riusciti ad assicurare alle persone una presenza attiva nel mercato del lavoro. Il conseguimento di tale obiettivo risulta particolarmente importante nell'attuale situazione caratterizzata da una variabilità elevata delle condizioni produttive. Ai servizi dell'impiego pubblici e privati si richiede, inoltre, non solo di svolgere il compito di fare incontrare domanda e offerta di lavoro, un tempo ambedue stabili e prevedibili, ma anche di occuparsi della gestione dei mercati transnazionali del la-

avoro, offrendo sostegno economico, orientamento e formazione continua. I nuovi obiettivi dovranno essere perseguiti a favore di lavoratori con caratteristiche professionali e umane molto differenti rispetto al passato e destinati sia al lavoro dipendente che a quello autonomo. Tali compiti saranno determinanti per superare le grandi sfide dell'Europa nel prossimo futuro quali la diffusione del digitale, la transizione verde e quella generazionale.

Il Rapporto richiede che dopo la fine della pandemia vengano realizzati rapidamente, d'intesa tra Stato e Regioni, gli impegni di potenziamento infrastrutturale e professionale dei servizi dell'impiego. In secondo luogo, bisognerà predisporre strumenti capaci di sostenere la gestione delle transizioni e della ricollocazione delle persone tra i settori e le professioni, facilitando il passaggio dei lavoratori dai comparti ad economia tradizionali a quelli innovativi in grado di creare occupazione duratura. Per effetto della digitalizzazione del mercato del lavoro si potrà rendere possibile l'uso in rete dei dati dispersi tra i diversi siti, assicurando di conseguenza una conoscenza diffusa e tempestiva delle dinamiche del mercato del lavoro. In aggiunta dovranno essere messe a punto e sperimentate altre strategie finalizzate a rinnovare il mix produttivo e delle competenze e il ricambio generazionale come per esempio i contratti di ricollocazione (un progetto dedicato alle persone inoccupate o in stato di disoccupazione per accompagnarle nella ricerca attiva di un lavoro attraverso un'assistenza intensiva finalizzata alla ricollocazione) e di espansione (uno strumento che, sostituendo i contratti di solidarietà espansiva, è volto a favorire le riconversioni aziendali e ristrutturazioni degli organici).

Il Rapporto riconosce esplicitamente che «la *formazione in generale e quella professionale in specie* [costituisce] il principale strumento di politica attiva»<sup>4</sup>. Pertanto, essa rappresenta l'area su cui è necessario tornare a investire in maniera adeguata anche per rispondere positivamente alle raccomandazioni dell'UE.

Viene, quindi, indicata una serie di *obiettivi ambiziosi* da realizzare e che dovranno portare l'Italia ai livelli delle medie europee. Anzitutto, si devono predisporre dei sistemi affidabili di certificazione di tracciamento digitale allo scopo di assicurare la qualità della formazione e la spendibilità delle competenze apprese. Si richiede pure un ripensamento della concezione e delle finalità della formazione professionale in modo da renderla capace di preparare gli allievi a padroneggiare le conoscenze scientifiche in continua crescita e le innovazioni tecnologiche. La formazione che viene impartita dovrà integrare l'apprendimento delle competenze tecniche e specialistiche con quello delle conoscenze di base

<sup>4</sup> CNEL-CONSIGLIO NAZIONALE DELL'ECONOMIA E DEL LAVORO, *op.cit.*, p. 21.

e delle capacità personali. In tutte le età della vita è necessario che si miri a capacitare le persone a sfruttare al massimo le opportunità offerte dal futuro digitale per cui l'apprendimento rappresenta il cuore dell'attività produttiva e la nuova forma di lavoro. Per consentire a tutti di avvantaggiarsi del progresso dovuto all'avvento delle nuove tecnologie bisognerà accompagnare gli investimenti negli strumenti con una formazione efficace alla cultura digitale.

### 3. La questione giovanile e la parità di genere

I dati sulle diseguaglianze che colpiscono nel mercato del lavoro i giovani e le donne sono stati esaminati nel paragrafo n. 1, per cui in questa sezione mi occuperò di altre problematiche che li riguardano. Incominciando dai giovani, si può senz'altro affermare che la grave inadeguatezza degli *investimenti* di cui sono oggetto costituisce la principale criticità che riduce le opportunità di sviluppo dell'Italia, in quanto la privano delle loro competenze e della loro sensibilità. Pertanto, è necessario e urgente intervenire per risolvere il problema perché si pregiudica la crescita del Paese e si rischia di incidere negativamente sul patto tra le generazioni.

In secondo luogo, ci si deve rendere conto che non sono sufficienti provvedimenti difensivi o di semplice assistenza, ma bisogna preparare i giovani in modo che entrino nel mercato del lavoro con una *formazione* adeguata per poter rispondere con successo alle esigenze della società e dell'economia digitale. Da questo punto di vista un aiuto molto efficace viene dai progetti e dalle risorse che l'UE mette a disposizione in vista della modernizzazione e del potenziamento della formazione professionale: in particolare, il Rapporto raccomanda di migliorare il programma garanzia giovani. Più in generale si tratta di valorizzare le grandi potenzialità dei giovani poiché essi appaiono consapevoli delle innovazioni in atto nel mondo del lavoro e delle opportunità offerte dalle tecnologie digitali.

Alla realizzazione degli obiettivi appena enunciati devono contribuire non solo le istituzioni pubbliche, ma anche le *imprese* private. Queste sono invitate a rinnovarsi sul piano organizzativo e strategico in modo da impiegare al meglio le potenzialità dei giovani senza incorrere nel pericolo di sprecarle.

Le misure da prendere non devono consistere solo negli incentivi economici e nelle politiche rivolte a facilitare il reperimento di una occupazione, ma è necessario che vengano finalizzate specialmente a sviluppare l'*autonomia personale* delle nuove generazioni e la loro capacità di affrontare il futuro. Al riguardo si possono richiamare alcuni provvedimenti sperimentati in altri Paesi come: progetti per promuovere l'autonomia abitativa dei giovani e delle giovani coppie,

supporto ad attività professionali e imprenditoriali autonome e assegnazioni di dotazioni personali di risorse.

La pandemia ha esercitato un impatto molto negativo sull'occupazione *femminile*, ma le disparità che colpiscono le donne hanno radici profonde nelle tradizioni e nella storia del nostro Paese. Questo significa che per realizzare la parità di genere non sono sufficienti le misure di natura normativa o gli incentivi economici, ma bisogna fare ricorso in primo luogo a interventi di carattere culturale ed educativo.

Su questa linea il Rapporto raccomanda di promuovere la diffusione nelle imprese e nelle istituzioni pubbliche della relazione periodica sulla condizione del personale secondo il codice delle pari opportunità tra uomo e donna. Inoltre, devono essere potenziati e resi strutturali provvedimenti *promozionali* come gli interventi positivi per l'occupazione femminile e le strategie quali l'introduzione delle consigliere di parità, che possono tutelare le posizioni delle donne nelle pratiche aziendali e nel mercato del lavoro. In aggiunta, è necessario supportare le ragazze nelle scelte di studio per assicurare una loro presenza alla pari con i maschi nelle materie STEM (scienza, tecnologia, ingegneria e matematica) la cui frequenza offre maggiori opportunità per accedere ai posti di lavoro più importanti e meglio retribuiti.

Un fattore che incide particolarmente sulle disparità di genere nel lavoro è rappresentato dalle difficoltà che le donne incontrano nella *riconciliazione dei tempi di vita e di lavoro* per cui in Italia l'occupazione femminile si situa molto al di sotto della media europea. La pandemia ha aggravato tale situazione data la crescita dei compiti familiari a carico delle madri connessi alla cura dei figli impossibilitati a frequentare le scuole. Pertanto, il Rapporto ha rinnovato la raccomandazione più volte fatta che la promozione del lavoro delle donne richiede non solo incentivi economici, ma specialmente il potenziamento dell'offerta dei servizi come una disponibilità adeguata di asili nido, del tempo pieno nelle scuole e delle strutture di cura degli anziani.

L'*imprenditoria femminile* si è dimostrata particolarmente efficace: questo sta a dimostrare che la parità di genere non solo contribuisce a superare le disegualianze sociali, ma contribuisce anche alla crescita dell'Italia. Pertanto, risulta necessario intervenire per sviluppare questo settore. Al riguardo, il Rapporto ribadisce che non bastano le incentivazioni economiche e che, invece, bisogna agire non solo in relazione a questo tipo di disparità, ma riguardo a tutte le disegualianze presenti nel mercato del lavoro, assicurando che le scelte complessive di politica economica abbiano come finalità esplicita e precisa quella di promuovere la crescita dell'occupazione in tutte le sue forme e di un lavoro che sia di qualità e umanamente degno.

## 4. Osservazioni conclusive

Il Rapporto 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. Mi soffermo in particolare su tre affermazioni: la crisi pandemica è stata sicuramente la più grave dal dopoguerra, ma al tempo stesso ha prodotto un risultato molto importante, quello cioè di evidenziare con chiarezza tutte le criticità del mercato del lavoro esistenti da tempo e offrire una prova evidente della necessità di prendere con urgenza provvedimenti adeguati per superare le gravi problematiche attuali in modo da portare il nostro sistema economico al livello dei Paesi più virtuosi dell'UE; in particolare bisogna procedere alla riforma del welfare per ovviare a tutte le disparità esistenti nel mondo del lavoro e che negli ultimi decenni si sono notevolmente accresciute; l'istruzione e la formazione professionale (in particolare leFP e ITS) deve essere messa in condizione di svolgere il suo ruolo insostituibile nel preparare le nuove generazioni ad affrontare in maniera vincente le nuove sfide del mondo del lavoro e bisogna assicurare maggiore continuità tra le qualifiche della leFP e i percorsi formativi degli ITS e chiarire il sistema di governance e di programmazione e gestione dei finanziamenti.

Sul lato *negativo* faccio riferimento solo ad un aspetto. 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.



BIANCHI P., *Nello specchio della scuola. Quale sviluppo per l'Italia*, Il Mulino 2020

Quando il Santo Padre ha detto: «da una crisi non si può uscire uguali. O usciamo migliori o usciamo peggiori» probabilmente pochi hanno pensato al sistema scolastico nel post pandemia.

Patrizio Bianchi si.

Pensare di riportare indietro le lancette al pre-Covid significherebbe, come viene dimostrato analiticamente, perseverare negli errori che hanno portato l'Italia ad essere uno dei Paesi col più basso livello di istruzione e il più alto di dispersione scolastica, con una macroscopica differenza tra Nord e Sud che spacca l'Italia.

La pandemia ci impone moralmente di ripensare al futuro del nostro Paese partendo da una riflessione sulla scuola e la sua centralità per il rilancio dell'economia e la formazione della nuova classe dirigente.

In questo libro Bianchi aiuta ad orientarci in un futuro imminente che sarà determinante per il nostro Paese e per i nostri giovani, se si riconoscerà il ruolo cardine della scuola e il suo contributo all'economia e alla Democrazia. Infatti, stella polare della narrazione è la Costituzione dove la Scuola è Istituzione fondante della democrazia e della partecipazione consapevole dei cittadini alla Cosa Pubblica. I valori fondanti di Libertà, Eguaglianza, democrazia, lo stesso Diritto allo studio e al lavoro rischiano di essere vanificati se la Politica non investe nella scuola, volano di competenze, per promuovere lo sviluppo economico e superare le disuguaglianze sociali. La scuola del post pandemia, ci dice Bianchi, deve formare le nuove generazioni ad affrontare le continue sfide che il sistema globale ci pone. Servono creatività, lavoro di squadra interattivo e interdisciplinare, e soprattutto le problem-solving skills carenti nel paniere di competenze che la nostra scuola trasmette ai giovani.

Appassionata e drammatica è la fotografia di una Italia flagellata dalla povertà educativa, dalla dispersione scolastica esplicita ed implicita, con una frattura persistente tra Nord e Sud e una crescente disuguaglianza sociale.

L'Autore insiste con la lucidità dell'economista e la passione del docente sul legame profondo tra educazione e sviluppo. La scuola del post covid deve fondarsi sulla visione antropocentrica ponendosi come costruttrice di comunità oltre ogni burocratizzazione.

Il nesso tra educazione e sviluppo si traduce in una rinnovata centralità della persona e della scuola. Il riferimento al premio Nobel per l'economia Gary Becker è sintomatico di una rinnovata importanza del capitale umano.

L'allarme di Bianchi, attuale e denso di conseguenze, è che la povertà educativa vincolerà ulteriormente lo sviluppo economico e la democrazia del nostro Paese.

Questo timore evidenzia che non c'è un raccordo tra scuola, comunità e mondo del lavoro. Con grande sensibilità ci viene ricordato che nelle Regioni del Sud la dispersione scolastica "esplicita" è ancora una piaga e che quella "implicita" di fatto impedisce l'ingresso dei giovani nel mondo del lavoro. Senza lavoro, sappiamo bene, non c'è dignità e aumenta drammaticamente il rischio di devianza.

Qui entra in gioco anche il ruolo della IeFP che va rilanciata e sostenuta per creare "competenze al passo con i tempi e ridurre lo spreco di talenti". Altra sfida dell'autore è un IV anno di IeFP con Apprendistato formativo e sbocco negli ITS coinvolgendo appieno le imprese nelle attività educative.

Infine, il rilancio dell'autonomia responsabile e un maggiore coinvolgimento del territorio insieme al dialogo personalizzato e non burocratizzato con gli studenti completano l'architettura scolastica teorizzata sotto forma di un percorso di formazione umana permanente.

Abbiamo davvero bisogno, oggi più che mai, di una scuola inclusiva, che insegni il senso critico, che sviluppi creatività e solidarietà sempre attenta alle istanze del territorio ma anche del mondo.

In una società dove con un click i giovani hanno accesso a tutte le informazioni, la scuola non deve

fornire nozioni, ma sviluppare la capacità di giudizio, deve insegnare i valori fondativi per fare comunità e farla in modo inclusivo, senza lasciare indietro nessuno, e sostenibile per il pianeta.

“Nella scuola sta il battito della comunità”, con questa affermazione comprendiamo che è nella scuola che si determina il futuro della società, un futuro che vede tra gli attori principali la IeFP con la sua diffusione capillare, da potenziare al Sud, e la sua vocazione all’impresa moderna che oggi non richiede solo competenze tecniche ma soprattutto capacità di innovare, di cogliere le sfide e disegnare un Paese nuovo.

Un Paese migliore.

Cristina Lucilla Ferro



COVIELLO T., *Nemmeno gli struzzi lo fanno più. Vivere bene con l'Intelligenza Artificiale*, Ogliaastro Cilento (SA), Licosa Edizioni, 2019, pp. 326.

Questa pubblicazione appartiene alla collana "Il lavoro è cambiato. Cambiano le regole" diretta da Francesco Rotondi, che ne cura la prefazione. Il direttore prende l'abbrivio citando Heidegger: "L'uomo è l'unico essere dell'Universo, a noi conosciuto, in grado di percepire l'avvenire degli altri esseri. L'uomo sa di esistere". Dunque l'uomo sa che si deve adattare per poter sopravvivere, deve evolvere, ma non più per relazionarsi alla natura, bensì per tenere il passo con lo sviluppo tecnologico. Chi conosce la tecnologia possiede lo strumento per una conoscenza superiore, si eleva. Un

tempo fu il linguaggio, poi la scrittura, oggi a fare la differenza è l'uso del digitale in tutte le sue declinazioni e in qualunque ambito lo si voglia applicare. Siamo in un'epoca in cui l'uomo sempre più si converte al digitale acquisendo una forma mentis e abitudini sempre più imprescindibili dalla tecnologia. In questo volume Tatiana Coviello illustra le modalità con le quali il processo migratorio conduca l'uomo, in modo più o meno consapevole, verso un nuovo stile di vita e come, invece, le nuove generazioni, i "nativi digitali", già in possesso dei requisiti necessari per gestire la tecnologia, siano permeati dalla stessa in modo quasi ontologico tanto da farne "persone digitali". L'Autrice ci spiega come il mondo del lavoro sia sempre più pervaso dalla robotica e dalla Intelligenza Artificiale rendendo l'apporto dell'uomo meno faticoso e più sicuro, aumentando efficienza e produttività, stimolando nuove professionalità e competenze. Alla base di questo "sistema integrato uomo-tecnologia" resta sempre preponderante il fattore umano. L'innovazione tecnologica è e sarà uno strumento attraverso il quale esprimersi. Senza tecnologia non possiamo più vivere. È un dato di fatto. Inconfutabile. Atteggiamenti radicali e aprioristicamente contrari sono ingiustificati e anacronistici, ma anche l'uso passivo che ce ne renda schiavi o soggiogati. Non ci resta che iniziare a vedere la nuova società digitale, che si sta delineando, come una società fatta di Intelligenza Artificiale e Intelligenza Emotiva. La nostra quotidianità, il lavoro e l'ambiente in cui viviamo sarà sempre più stravolto, non dobbiamo, però, soccombervi, ma evolverci in esso.

Il libro conta poco più di trecento pagine scandite in sei parti in ciascuna delle quali l'Autrice disamina in modo semplice, fluente e divertente, sempre con una sottile vena ironica, le sfide e le prospettive che ci metteranno alla prova nei prossimi anni e relativi suggerimenti e propositi per "tenere il passo". La prima parte si concentra sul sistema educativo. Sull'onda della Rivoluzione Industriale l'Istruzione si è determinata a creare operai per le fabbriche, per il controllo di gestione in organizzazioni strutturate e definite. La nostra economia, oggi, impatta con un sistema educativo lento, standardizzato e obsoleto che, invece, dovrebbe essere interdisciplinare e veloce come richiede il mercato del lavoro. Le aziende che operano nel digitale sono quelle più produttive (Microsoft, Amazon, Netflix), quelle in espansione lavorano in gruppo attraverso l'interazione e lo scambio di competenze – "Sharing Knowledge". L'attuale sistema educativo è "asincrono" e "vintage". L'Intelligenza Artificiale non è così lontana. Negli ultimi cinque anni la nostra società è stata catapultata nell'era digitale. I processi evolutivi nella tecnologia sono sempre più veloci. Basti pensare allo Smartphone. Oggi le nostre vite sono contenute nel telefono cellulare e l'utilizzo è sempre meno volto alla comunicazione verbale e sempre più alla gestione "smart" di lavoro, soldi, relazioni, tempo libero. Di fatto il nostro smartphone è di per sé Intelligenza Artificiale, così come i droni, le Tesla e la biomedicina. Prepararsi al futuro significa usare la nostra intelligenza per leggere il progresso tecnologico come l'etimologia stessa della parola suggerisce *intus legere*, guardare dentro, approfondire, capire l'Intelligenza Artificiale a partire dalla più tenera età e soprattutto a scuola sviluppando l'Intelligenza Emotiva. L'alternativa è l'emarginazione. Più cresce l'innovazione tecnologica più avanza l'Intelligenza Artificiale e più dobbiamo sviluppare

l'Emotiva. Questa la chiave di lettura del futuro e questo ciò su cui dovrà vertere il nostro sistema educativo.

Nella seconda parte l'Autrice ci suggerisce come "vivere bene con l'Intelligenza Artificiale". Ovvero come sviluppare l'Intelligenza Emotiva per gestire e implementare il progresso digitale tecnologico senza farcene travolgere. Da qui prende l'incipit la terza parte, nella quale capire quali siano le *competenze* digitali da "coltivare" e nelle parti successive come allenarle con qualche consiglio pratico e spunti di riflessione.

Nella parte conclusiva il libro si sofferma sulle prospettive di lavoro di un domani non troppo lontano.

Nell'insieme il volume si rivela una lettura interessante per i temi trattati e divertente per l'ironia con la quale gli stessi vengono presentati dall'Autrice come "sfide" quotidiane a cui la tecnologia digitale sottopone i più "attempati".

Tiziana Fasoli

In allegato a questo numero (2/2021)

# **Appunti per la Formazione Professionale**

**Materiali per i formatori**

**SETTORE ELETTRICO  
e SETTORE ENERGIA**

**II ANNO**

Scaricabile dal sito web  
della Federazione CNOS-FAP  
**[www.cnos-fap.it](http://www.cnos-fap.it)**  
nella sezione Allegati di Rassegna CNOS

